

ISSN 1998-2720

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал



№ 2(107)
2025

Редакционно-издательская коллегия:

Главный редактор

Гелла Т.Н., д-р ист. наук, проф. (Россия)

Заместитель главного редактора

Пузанкова Е.Н., д-р пед. наук, проф. (Россия)

Члены редколлегии:

Дудина Е.Ф., канд. филол. наук (Россия)

Абакумова О.Б., д-р. филол. наук (Россия)

Айзенштат М.П., д-р ист. наук, проф. (Россия)

Александрова А.П., канд. филол. наук, доц. (Россия)

Антонова М.В., д-р филол. наук, проф. (Россия)

Арзаканян М.Ц., д-р ист. наук, проф. (Россия)

Беляева И.А., д-р филол. наук, проф. (Россия)

Горбунова Г.А., д-р пед. наук, доц. (Россия)

Иванов А.Е., д-р ист. наук, проф. (Россия)

Изотов В.П., д-р филол. наук, проф. (Россия)

Калашникова Л.В., д-р филол. наук, проф. (Россия)

Ковалева Т.В., д-р филол. наук, проф. (Россия)

Ларионова Л.Г., д-р пед. наук, проф. (Россия)

Львова С.И., д-р пед. наук, проф. (Россия)

Минаков С.Т., д-р ист. наук, проф. (Россия)

Михальченко С.И., д-р ист. наук, проф. (Россия)

Михенчева Е.А., д-р филол. наук, проф. (Россия)

Николаев В.А., д-р пед. наук, проф. (Россия)

Новиков С.Н., д-р пед. наук, проф. (Россия)

Новикова В.Г., д-р филол. наук, проф. (Россия)

Образцов П.И., д-р пед. наук, проф. (Россия)

Погосян В.А., д-р ист. наук, проф. (Армения)

Ретинская Т.И., д-р филол. наук, проф. (Россия)

Степанова Н.С., д-р филол. наук, доц. (Россия)

Струкова Т.В., д-р филол. наук (Россия)

Тарасова О.В., д-р пед. наук, проф. (Россия)

Хворостов Д.А., д-р пед. наук, проф. (Россия)

Черепанова Л.В. д-р пед. наук, проф. (Россия)

Чикалова И.Р. д-р ист. наук, проф. (Беларусь)

И.о. ответственного редактора

Дудина Е.Ф. канд. филол. наук

Адрес редакции:

302026, Орловская обл., г. Орёл, ул. Комсомольская, 95.

Тел.: +7 9050460601

www: oreluniver.ru/science/journal/notes/

E-mail: utchen-zap@univ-orel.ru

Зарег. в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых комму-
никаций. Реестровая запись ПИ № ФС 77-80826 от
07.04.2021

Подписной индекс 43366

по объединённому каталогу «Пресса России»
на сайтах www.pressa-rg.ru и www.akc.ru

© Коллектив авторов, 2025

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2025

Содержание

К 80-ЛЕТИЮ ПОБЕДЫ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

Абинякин Р.М.

БЫВШИЕ ОФИЦЕРЫ БЕЛЫХ И НАЦИОНАЛЬНЫХ АРМИЙ В ВЫСШЕМ КОМАНДНОМ СОСТАВЕ
КРАСНОЙ АРМИИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ. 7

Гелла Т.Н.

ВАЖНЕЙШИЕ СОБЫТИЯ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1941–1943 ГОДОВ
В ОЦЕНКАХ БРИТАНСКИХ СОВРЕМЕННИКОВ. 13

Кудланов К.Б.

БОЕВОЙ ПУТЬ БРИГАДЫ, КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ БИОГРАФИИ
УЧАСТНИКА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ. 20

Минаков С.Т.

О ВЕЛИКОЙ ВОЙНЕ, О ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЕ, О СТАЛИНЕ 80 ЛЕТ СПУСТЯ. 29

Свечникова С.В.

РАСОВАЯ ПОЛИТИКА ТРЕТЬЕГО РЕЙХА И ПРОБЛЕМА ГЕНОЦИДА НАРОДОВ СССР
В ГОДЫ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ. 36

Чувардин Г.С., Гончарова И.В.

«КОГДА СЛОМЛЕН БОЕВОЙ ДУХ ВОЕВАТЬ НАЧАЛА ТРУДНО, А ПОТОМ НЕВОЗМОЖНО...»:
К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРАХ ПОРАЖЕНИЯ ГЕРМАНСКОЙ АРМИИ
В ВОСТОЧНО-ПРУССКОЙ ОПЕРАЦИИ 1945 г. И КАПИТУЛЯЦИИ КЕНИГСБЕРГА. 42

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Аронов Д.В., Аронова С.А.

ИНСТИТУТ ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ В ПРОЕКТЕ КОНСТИТУЦИИ А.П. РУДАНОВСКОГО 1905 г. 47

Журавлёв С.С., Книга М.Д.

ОБ ОТДЕЛЬНЫХ ПРОБЛЕМАХ СОСТОЯНИЯ НАЧАЛЬНОГО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ВОРОНЕЖСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПОРЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД (1860–1880-е гг.). 52

Иванова М.С.

ХАРАКТЕР ПРАВОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЬНИЦ ПРОВИНЦИАЛЬНОЙ ПРОСТИТУЦИИ
С ОРГАНАМИ ВЛАСТИ В КОНЦЕ XIX ВЕКА: ПО МАТЕРИАЛАМ ОРЕНБУРГСКОЙ ГУБЕРНИИ. 57

Ивахин Н.С.

ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАСТРОЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ РЯЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ
НАКАНУНЕ И В НАЧАЛЕ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ. 61

Карибов Д.К.

ЗАКОНОДАТЕЛЬНО-ПРАВОВАЯ ВЛАСТЬ В ПРОЕКТЕ ОСНОВНОГО ЗАКОНА РОССИИ Л.А. КУПЕРНИКА. 66

Кривиченкова М.С.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КРИМИНАЛИСТИЧЕСКОГО УЧЕНИЯ В РОССИИ. 71

Крючков И.В., Криулин А.М.

ОСОБЕННОСТИ ВНЕШНЕТОРГОВОГО ОБМЕНА ВЕЛИКОБРИТАНИИ
С ЮАР ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА. 77

Кузнецов В.В.

СБОРЫ, ВЗИМАЕМЫЕ В ПОЛЬЗУ ГОРОДОВ В 1870–1917 гг.
(НА ПРИМЕРЕ УЕЗДНЫХ ЦЕНТРОВ ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ). 86

Литвин А.А., Яковлев А.Е.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ТОРГОВО-СКУПОЧНОЙ СЕТИ ТАТАРСКОЙ ОБЛАСТНОЙ КОНТОРЫ ТОРГСИНА. 92

Макеева С.Б.

ИСТОРИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ДЕМОГРАФИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО ПРИГРАНИЧЬЯ
РОССИИ В 2000–2010-е гг.: СОВРЕМЕННАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ. 97

Минакова Э.А.

«ДЕРЖАВА РЮРИКА» И «ПЕРВЫЙ РЮРИКОВИЧ». 103

Мязин Н.А.

ИСТОРИЯ ПЯТИДЕСЯТНИЧЕСТВА НА УКРАИНЕ. 107

Пашин В.П.

ПРИЧИНЫ, ХОД, ИТОГИ ВОЕННОЙ РЕФОРМЫ В СССР 1924–1925 ГОДОВ
(НА МАТЕРИАЛАХ КУРСКОЙ ГУБЕРНИИ). 113

Подлесных С.Н.

СУДЕЙСКИЙ КОРПУС РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ОТЧЕТАХ III-ГО ОТДЕЛЕНИЯ
ЕГО СОБСТВЕННОГО ИМПЕРАТОРСКОГО ВЕЛИЧЕСТВА КАНЦЕЛЯРИИ (1820–1850-е гг.). 119

Попкова О.В., Попкова Е.И.

И.Л. ЛУБНИНА: ОТ ПРИДВОРНОЙ ХУДОЖНИЦЫ РОМАНОВЫХ ДО ПОЛИТЗАКЛЮЧЕННОЙ.
И ПЕРСОНАЛЬНОГО ПЕНСИОНЕРА РЕСПУБЛИКАНСКОГО ЗНАЧЕНИЯ В СССР. 125

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» (входит в Перечень ВАК) список ВАК от 01.02.2022 г.: 5.6.1 – Отечественная история (исторические науки), 5.6.2 – Всеобщая история (соответствующего периода) (исторические науки), 5.9.1 – Русская литература и литература народов Российской Федерации (филологические науки), 5.9.2 – Литературы народов мира (филологические науки), 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки), 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)..

Семенов В.Д. «ПОЛКОВЫЕ ДАМЫ» КАВАЛЕРГАРДСКОГО ПОЛКА В ГОД ЕГО СТОЛЕТНЕГО ЮБИЛЕЯ	129
Федотов С.П., Болдин С.А. ДИАЛОГ РПЦ И ЦЕРКВИ АНГЛИИ В КОНТЕКСТЕ ВСЕМИРНОГО МИРОТВОРЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ В 1940–1950-е гг.	135

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Алешина Л.В. МАНИПУЛЯТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»	142
Антонова М.В., Пименова Н.И. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОНОЦЕНТРИЧЕСКОГО СЮЖЕТА В СТРАДАНИИ ФЕОДОРА И ЕГО СЫНА ИОАННА И ЖИТИИ СПИРИДОНА И НИКОДИМА ПРОСФОРНИКОВ ПЕЧЕРСКИХ	151
Бубнов С.А. «ЦВЕТ ЧЕРЕМУХ В ГЛАЗАХ БЕРЕЧЬ»: ОБРАЗ ЧЕРЕМУХИ В ЛИРИКЕ С.А. ЕСЕНИНА	154
Каменский К.В. ФИЛОСОФСКО-НАУЧНЫЙ ДИСКУРС И ЕГО ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ В РАССКАЗЕ В. ХЛЕБНИКОВА «ЕНЯ ВОЕЙКОВ»	158
Ковалева Т.В. ТОПОС НЕБА В ЛИРИКЕ И.А. БУНИНА 1880–1890-Х ГОДОВ	165
Куприянова А.А. НЕОМИФ О МАСОНАХ В РОМАНЕ «СЕДЬМАЯ СТРАЖА» П. ПРОСКУРИНА	170
Кургузова Н.В. ИДЕЙНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЦИКЛА РАССКАЗОВ В. БИАНКИ «ЗАДУМЧИВЫЕ РАССКАЗЫ»	175
Любарский Р.В. ПЕСНЯ «КАК ВЕТРА ОСЕННИЕ» АЛЕКСАНДРА БАШЛАЧЕВА В КОНТЕКСТЕ АЛЬБОМА «ЛЮЦИФЕРАЗА» ХЕЛАВИСЫ (НАТАЛЬИ О'ШЕЙ)	179
Михеичева Е.А.-М. ОРЛОВСКИЕ СТРАНИЦЫ ЖИЗНИ С. А. ЕСЕНИНА	183
Петина В.А., Ковалева Т.В. «ТУРГЕНЕВСКИЙ МИФ» В ЭПИГРАММАХ Е.Н. ОПОЧИННИНА	188
Проскурина В.Л. МАРИНИСТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В ПОЭМЕ В.А. ШУФА «БАКЛАНЬ»: СИМВОЛИКА И СЕМАНТИКА	193
Сорина Е.А. ДЕМОНОЛОГИЧЕСКАЯ МИФОПОЭТИКА Л. Н. АНДРЕЕВА (НА МАТЕРИАЛЕ МАЛОЙ ПРОЗЫ 1910-х ГОДОВ)	198
Степанова Н.С. М. ГОРЬКИЙ О КУЛЬТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СЛОВА В ПЕРЕПИСКЕ С ПИСАТЕЛЯМИ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ	202
Струкова Т.В., Дудина Е.Ф. МОНОГРАММА КАК ЖАНРОВАЯ РАЗНОВИДНОСТЬ ЭНИГМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА РУССКОЙ ПОЭЗИИ	208
Федорчук М.А. АДЕКВАТНЫЕ ДУРСЛИ, ИЛИ СПЕЦИФИКА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ВТОРОСТЕПЕННЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ В ФАНДОМЕ «ГАРРИ ПОТТЕР»	212
Чечиль Е.А. «Я ОБВИНЯЮ» ЭМИЛЬ ЗОЛЯ И ФРЕДЕРИКА БЕГБЕДЕРА: К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ	220
Шалыгина П.И., Антонова М.В. РОМАН ФРАНСУА РАБЛЕ «ГАГРАНТЮА И ПАНТАГРЮЭЛЬ» В ОБРАБОТКЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ НИКОЛАЯ ЗАБОЛОЦКОГО	224

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абрамкина О.Г., Никитина А.В., Образцов И.П. ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» У БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ	228
Айвазова Д.С., Румянцева Е.Н. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ВУЗЕ	232
Амелина И.О. ОРГАНИЗАЦИЯ МУЗЕЙНОЙ ЭКСКУРСИИ ПРИ РАБОТЕ С ИНОФОМАМИ: ИНТЕГРАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ И ПРОБЛЕМНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	235
Антонова Ю.Н., Борождко В.А. РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ КОМФОРТНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	240
Баранова-Шишкова Л.И., Шишков С.А. ИЗУЧЕНИЕ ГЕОГРАФИИ ТУРИЗМА ИНДОНЕЗИИ В КУРСЕ СТРАНОВЕДЕНИЯ И МЕЖДУНАРОДНЫЙ ТУРИЗМ	244
Березуцкая Ю.П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДЕРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ РОСГВАРДИИ	248
Бирюкова Н.П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ КОЛЛЕКЦИЙ ОДЕЖДЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНДУСТРИИ МОДЫ	254
Бондарева Т.В., Абашина А.Д. ПРОФИЛАКТИКА ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА	257
Бубнова С.Ю., Осмачкина В.А. СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	261
Василенко Я.С. ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ	264
Гедулянова Н.С., Бекетова О.А. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКОГО ОПТИКА-ОПТОМЕТРИСТА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	270
Горлова Ю.И., Никитина И.В., Сиротинина Р.Л. ФОРМЫ И МЕТОДЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	276
Грецев И.А. РАЗВИТИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	282
Жарких Н.Г. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	288
Зубова Ж.А. О ВЫБОРЕ ТЕМЫ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТАМИ МАГИСТРАТУРЫ (НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ 44.04.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОФИЛЬ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ)	294

Иванова Е.С., Капустина Л.Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	297
Карева Н.В. ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКЕ ПЕРЕВОДА В ВОЕННОМ ВУЗЕ	301
Карпеева С.А. ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЪЕМНОМУ ФОРМООБРАЗОВАНИЮ КОСТЮМА	305
Касьянова Н.Н. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ ВНЕДРЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОДХОДА «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ» В ПОДГОТОВКУ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ	309
Коломыцева О.Н., Ефремова С.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ВОСТОК»)	315
Кондратьева К.В., Радыгина Ю.В. ПРОФИЛАКТИКА БЕЗНАДЗОРНОСТИ И СОВЕРШЕНИЯ ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	322
Костянов А.В. ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЖИВОПИСЬ»	326
Кошелева С.В. ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (ИИ) В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ	330
Кузнецова Л.А. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ) К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	335
Макарова В.Н., Ставцева Е.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	339
Мерцалова С.Л., Цыбакова О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ. ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ	344
Мильшин А.А. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.	348
Миронова Т.П., Ретинская Т.И. РЕАЛИЗАЦИЯ ВУЗОМ ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ)	354
Николаев В.А., Зайцев А.Н., Ратанова О.В., Леббеи Алхаджи Фодей ТРАДИЦИОННЫЙ РУССКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ	358
Новикова Ю.Л. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ НОРМАЛЬНОЙ ФИЗИОЛОГИИ В МЕДИЦИНСКОМ ИНСТИТУТЕ	363
Попова А.Р. ОНОМАСТИЧЕСКОЕ ЛИНГВОНАУЧЕНИЕ: ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ КРАЯ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕОФИЦИАЛЬНОГО АНТРОПОНИМИКОНА ОРЛОВЩИНЫ)	368
Русакова В.Н. ЗАЧЕМ МЕДИКАМ SQL И PYTHON? ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОСНОВАМ РАБОТЫ С БАЗАМИ ДАННЫХ	374
Семёнова Т.Н. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	378
Сергиенко О.С., Хворостов Д.А. ПЕРЕХОД К AGILE: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ И РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ НАВЫКОВ В ДИЗАЙНЕ МУЛЬТИМЕДИА	381
Силаева Ж.Г., Тяпкина А.П., Мысишин И.С. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-СТРОИТЕЛЕЙ И ЛАНДШАФТНЫХ АРХИТЕКТОРОВ	384
Тарасов К.Е., Тарасова О.В., Саввина О.А. ИЗУЧЕНИЕ ОСНОВ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ ИНЖЕНЕРАМИ СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ	388
Торгачев Д.Н., Торгачев В.Д. РАЗВИТИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА НА ОСНОВЕ VR/AR ТЕХНОЛОГИЙ И AI-СИСТЕМ	393
Трофимец Л.Н., Александрова А.П., Тарасов А.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИНФОГРАФИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ПРОЦЕССЫ В ФИЗИЧЕСКИХ СРЕДАХ ЗЕМЛИ	396
Фефелов С.В., Агаева А.В., Савоськина К.Г. ПРАВОВОЕ И ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ДИАЛЕКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЕ	400
Чайка Н.М. ОПЫТ РАБОТЫ КАФЕДРЫ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА ХГПУ В ОЧНО-ЗАОЧНОМ ФОРМАТЕ ЗАНЯТИЙ	408
Черникова С.М., Ягупова Т.А. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ	412
Чжу Ди, Хворостов Д.А. ДВОЙНАЯ ОСНОВА «ИСКУССТВО + ТЕХНОЛОГИИ» В РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЙСКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ	415
Шавырина С.В. ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА	420
Шалимова О.Н. РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ	425
Шульцешова Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	429

ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ

ПАВЕЛ ИВАНОВИЧ ОБРАЗЦОВ	433
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ	434
ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ	435
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ	435
РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ	436

Editorial board:

Scientific editor-in-chief

Gella T.N., Doctor of History, Prof.

Scientific deputy editor-in-chief

Puzankova E.N., Doctor in Pedagogics, Prof.

Board members:

Dudina E.F., Candidate of Philology (Russia)
Abakumova O.B., Doctor in Philology (Russia)
Eisenstat M.P., Doctor of History, Prof. (Russia)
Alexandrova A.P., Candidate of Philology, Docent (Russia)
Antonova M.V., Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Arzakanyan M.Ts., Doctor of History, Prof. (Russia)
Belyaeva I.A., Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Gorbunova G.A., Doctor in Pedagogics, Docent (Russia)
Ivanov A.E., Doctor of History, Prof. (Russia)
Izotov V.P., Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Kalashnikova L.V., Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Kovaleva T.V., Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Larionova L.G., Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)
L'vova S.I., Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)
Minakov S.T., Doctor of History, Prof. (Russia)
Mikhail'chenko S.I., Doctor of History, Prof. (Russia)
Mikheicheva E.A., Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Nikolaev V.A., Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)
Nikonova T.A., Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Novikov S.N., Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)
Obraztsov P.I., Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)
Pogosyan V.A., Doctor of History, Prof. (Armenia)
Retinskaya T.I., Doctor of Philology, Docent (Russia)
Stepanova N.S., Doctor in Philology, Prof. (France)
Strukova T.V., Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Tarasova O.V., Prof. (Russia)
Khvorostov D.A., Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)
Cherepanova L.V., Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)
Chikalova I.R., Doctor of History, Prof. (Belarus)

Scientific Secretary of the Editorial and Publishing Board

Dudina E.F., Candidate of Philology

Editorial Office address:

302026, Orel Region, Orel, 95 Komsomolskaya Str.
Tel. +7 9050460601
www.oreluniver.ru/science/journal/engnotes
E-mail: utchen-zap@univ-orel.ru

Registered in the Federal Service for Supervision of
Communications, Information Technology and Mass
Communications. Register entry ПИ № ФС 77-80826 from
07.04.2021

Index 43366

on general catalog «Press of Russia»
on the websites www.pressa-rf.ru, www.akc.ru

© Team of authors, 2025

© OSU named after I.S. Turgenev, 2025

Contents

FOR THE 80TH ANNIVERSARY OF VICTORY IN THE GREAT PATRIOTIC WAR

Abinyakin R.M.

FORMER OFFICERS OF THE WHITE AND NATIONAL ARMIES

IN THE HIGHEST COMMAND STRUCTURE OF THE RED ARMY DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR 7

Gella T.N.

THE MOST IMPORTANT EVENTS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR OF 1941–1943 IN THE ASSESSMENTS
OF BRITISH CONTEMPORARIES 13

Kudlanov K.B.

THE COMBAT JOURNEY OF THE BRIGADE AS AN INTEGRATED PART OF THE BIOGRAPHY
OF A PARTICIPANT IN THE GREAT PATRIOTIC WAR 20

Minakov S.T.

ABOUT THE GREAT WAR, ABOUT THE GREAT VICTORY, ABOUT STALIN 80 YEARS LATER 29

Svechnikova S.V.

THE RACIAL POLICY OF THE THIRD REICH AND THE PROBLEM OF GENOCIDE OF THE PEOPLES OF THE USSR
DURING THE SECOND WORLD WAR 36

Chuardin G.S., Goncharova I.V.

«WHEN THE FIGHTING SPIRIT IS BROKEN, IT IS DIFFICULT TO FIGHT AT FIRST, AND THEN IT IS IMPOSSIBLE...»:
ON THE PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE DEFEAT OF THE GERMAN ARMY
IN THE EAST PRUSSIAN OPERATION OF 1945 AND THE SURRENDER OF KONIGSBERG 42

HISTORICAL SCIENCES

Aronov D.V., Aronova S.A.

THE INSTITUTE OF EXECUTIVE POWER IN THE A.P. RUDANOVSKY'S DRAFT CONSTITUTION OF 1905 47

Zhuravlev S.S., Kniga M.D.

ON CERTAIN PROBLEMS OF THE STATE OF PRIMARY PUBLIC EDUCATION
IN THE VORONEZH PROVINCE IN THE POST-REFORM PERIOD (1860–1880s) 52

Ivanova M.S.

THE NATURE OF THE LEGAL INTERACTION OF REPRESENTATIVES OF PROVINCIAL PROSTITUTION
WITH THE AUTHORITIES AT THE END OF THE 19TH CENTURY: BASED ON THE MATERIALS
OF THE ORENBURG PROVINCE 57

Ivakhin N.S.

SOCIOPOLITICAL MOODS OF THE POPULATION OF THE RYAZAN PROVINCE ON THE EVE
AND AT THE BEGINNING OF THE FIRST WORLD WAR 61

Karibov D.K.

LEGISLATIVE POWER IN THE PROJECT OF THE BASIC LAW OF RUSSIA BY L.A. KUPERNIK 66

Krivchenkova M.S.

HISTORICAL FEATURES OF FORENSIC SCIENCE IN RUSSIA 71

Kryuchkov I.V., Kriulin A.M.

CHARACTERISTICS OF THE UK'S FOREIGN TRADE EXCHANGE WITH SOUTH AFRICA
IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY 77

Kuznetsov V.V.

FEES COLLECTED IN FAVOR OF CITIES IN 1870–1917
(USING THE EXAMPLE OF THE COUNTY CENTERS OF THE OREL PROVINCE) 86

Litvin A.A., Yakovlev A.E.

FUNCTIONING OF THE TRADING AND PURCHASING NETWORK OF THE TATAR REGIONAL OFFICE
OF TORGISIN 92

Makeeva S.B.

HISTORY OF SPATIAL AND DEMOGRAPHIC DEVELOPMENT OF THE NORTHWESTERN BORDERLAND
OF RUSSIA IN THE 2000–2010s: MODERN DOMESTIC HISTORIOGRAPHY 97

Minakova E.A.

«THE POWER OF RURIK» AND «THE FIRST RURIKOVICH» 103

Miazin N.A.

HISTORY OF PENTECOSTALISM IN UKRAINE 107

Pashin V.P.

REASONS, COURSE, RESULTS OF THE MILITARY REFORM IN THE USSR IN 1924–1925
(BASED ON MATERIALS FROM THE KURSK PROVINCE) 113

The journal is included in the list of reviewed scientific journals, which should publish the scientific results of dissertations for the doctor and candidate degree (included in the List of HAC) list of HAC of 01.02.2022

5.6.1 – Domestic history (historical sciences), 5.6.2 – General history (of the corresponding period) (historical sciences), 5.9.1 – Russian literature and literature of the peoples of the Russian Federation (philological sciences). 5.9.2 – Literature of the peoples of the world (philological sciences), 5.8.2 – Theory and methods of training and education (by areas and levels of education) (pedagogical sciences), 5.8.7 – Theory and methodology of vocational education (pedagogical sciences).

Podlesnykh S.N. THE JUDICIAL CORPS OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE REPORTS OF THE THIRD SECTION OF HIS OWN IMPERIAL MAJESTY'S CHANCELLERY (1820–1850S)	119
Popkova O.V., Popkova E.I. I.L. LUBNINA: FROM THE ROMANOV'S COURT ARTIST TO A POLITICAL PRISONER AND A PERSONAL PENSIONER OF REPUBLICAN SIGNIFICANCY IN THE USSR	125
Semenov V.D. OFFICERS OF THE CAVALIERGUARD REGIMENT IN THE YEAR OF ITS CENTENARY ANNIVERSARY	129
Fedotov S.P., Boldin S.A. DIALOGUE BETWEEN THE RTSC AND THE CHURCH OF ENGLAND IN THE CONTEXT OF THE WORLD PEACE MOVEMENT IN THE 1940s-1950S	135

PHILOLOGICAL SCIENCES

Aleshina L.V. MANIPULATIVE STRATEGIES AND TACTICS BASED ON THE NOVEL BY I.S. TURGENEV «THE NOBLE NEST»	142
Antonova M.V., Pimenova N.I. FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF A MONOCENTRIC PLOT IN THE SUFFERING OF THEODOR AND HIS SON JOHN AND THE LIVES OF SPYRIDON AND NICODEMUS PROSFORNIKS OF PECHERSK MONASTERY	151
Bubnov S.A. «CHERISH THE COLOR OF CHERRY TREES IN THE EYES»: THE IMAGE OF BIRD CHERRY IN THE LYRICS OF S.A. YESENIN	154
Kamensky K.V. PHILOSOPHICAL-SCIENTIFIC DISCOURSE AND ITS ARTISTIC EMBODIMENT OF V. KHLBNIKOV'S STORY «YENYA VOYEYKOV»	158
Kovaleva T.V. TOPOS OF THE SKY IN THE I.A. BUNIN'S LYRICS OF THE 1880–1890S	165
Kupriyanova A.A. THE NEOMYTH OF THE MASONS IN THE NOVEL «THE SEVENTH WATCH» BY P. PROSKURIN	170
Kurguzova N.V. IDEOLOGICAL AND THEMATIC ORIGINALITY OF THE CYCLE OF STORIES BY V. BIANCHI «THOUGHTFUL STORIES»	175
Lubarsky R.V. THE SONG «LIKE THE AUTUMN WINDS» BY ALEXANDER BASHLACHEV IN THE CONTEXT OF THE ALBUM «LUCIFERAZA» BY HELAVISA (NATALIA O'SHEA)	179
Mikheicheva E.A.-M. THE OREL PAGES OF S. A. YESENIN'S LIFE	183
Petina V.A., Kovaleva T.V. «TURGENEV'S MYTH» IN E.N. OPOCHININ'S EPIGRAMS	188
Proskurina V.L. MARINISTIC IMAGES IN THE V.A. SHUF'S POEM «CORMORANT»: SYMBOLISM AND SEMANTICS	193
Sorina E.A. THE DEMONOLOGICAL MYTHOPOETICS OF L. N. ANDREEV (ON THE MATERIAL OF SMALL PROSE OF THE 1910S)	198
Stepanova N.S. M. GORKY ABOUT THE CULTURE OF ARTISTIC WORDS IN CORRESPONDENCE WITH WRITERS OF THE RUSSIAN EMIGRATION	202
Strukova T.V., Dudina E.F. MONOGRAM AS A GENRE VARIETY OF ENIGMATIC DISCOURSE OF RUSSIAN POETRY	208
Fedorchuk M.A. ADEQUATE DURSLEYS, OR THE SPECIFICS OF THE INTERPRETATION OF MINOR CHARACTERS IN THE FANDOM «HARRY POTTER»	212
Cechil E.A. «J'ACCUSE» BY EMILE ZOLA AND FREDERIC BEIGBEDER: ON THE QUESTION OF INTERTEXTUALITY	220
Shaygina P.I., Antonova M.V. FRANCOIS RABELAIS'S NOVEL «GAGRANTUA AND PANTAGRUEL» ADAPTED FOR CHILDREN BY NIKOLAI ZABOLOTSKY	224

PEDAGOGICAL SCIENCES

Abramkina O.G., Nikitina A.V., Obratsov I.P. E-LEARNING AS A WAY TO FORM FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE EDUCATIONAL DISCIPLINE «FOREIGN LANGUAGE» FUTURE MILITARY SPECIALISTS	228
Aivazova D.S., Rumyantseva E.N. SPECIFICITY OF MEDICAL TERMINOLOGY TEACHING IN HIGH SCHOOL	232
Amelina I.O. ORGANIZING A MUSEUM EXCURSION WHEN EDUCATING FOREIGN SPEAKERS: INTEGRATION OF INTERACTIVE AND PROBLEM-BASED TECHNOLOGIES	235
Antonova Yu.N., Borodko V.A. THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN CREATING A COMFORTABLE LANGUAGE ENVIRONMENT FOR FOREIGN STUDENTS	240
Baranova-Shishkova L.I., Shishkov S.A. STUDYING THE GEOGRAPHY OF TOURISM IN INDONESIA IN THE COURSE OF REGIONAL STUDIES AND INTERNATIONAL TOURISM	244
Berezutskaya Yu.P. USING MODERATION TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF ROSGVARDDIA EMPLOYEES	248
Biryukova N.P. THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF CREATING CLOTHING COLLECTIONS WHILE TRAINING SPECIALISTS IN THE FASHION INDUSTRY	254
Bondareva T.V., Abashina A.D. PREVENTION OF VICTIM BEHAVIOR OF MINORS AS A DIRECTION OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST	257
Bubnova S.Yu., Osmachkina V.A. THE CONTENT AND ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF IMPROVING THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS OF YOUNG CHILDREN IN A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION	261
Vasilenko Ya.S. A STUDY OF ATTITUDES TOWARDS THE USE OF AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY IN EDUCATION AS A PREMISE FOR THE TRAINING OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS	264
Gedulyanova N.S., Beketova O.A. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF TRAINING A MEDICAL OPTICIAN-OPTOMETRIST IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION	270
Gorlova Yu.I., Nikitina I.V., Sirotinina R.L. FORMS AND METHODS OF AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE UNIVERSITY	276
Grevtsev I.A. DEVELOPMENT OF TEACHERS' DIGITAL COMPETENCIES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION	282
Zharkikh N.G. PROFESSIONAL MOTIVATION OF SPECIALISTS IN THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM	288

Zubova Zh.A. ON THE CHOICE OF THE TOPIC OF THE FINAL QUALIFICATION WORK MASTER'S STUDENTS (DIRECTION OF PREPARATION 44.04.01 PEDAGOGICAL EDUCATION, RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)	294
Ivanova E.S., Kapustina L.N. PROFESSIONAL AND PERSONAL RESOURCE OF A TEACHER AS A SUBJECT OF INTEGRATION PROCESSES IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF A MODERN SCHOOL.....	297
Kareva N.V. TEACHING TRANSLATION TECHNIQUES AT THE MILITARY HIGH SCHOOL	301
Karpeeva S.A. A PROJECT-BASED APPROACH TO DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS OF THREE-DIMENSIONAL COSTUME SHAPING	305
Kasyanova N.N. PROJECT ACTIVITY AS A MECHANISM FOR THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL APPROACH «SERVICE LEARNING» IN THE TRAINING OF SPECIALISTS IN HELPING PROFESSIONS	309
Kolomytseva O.N., Efremova S.M. THE USE OF THE CASE METHOD IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHINESE UNIVERSITIES (USING THE EXAMPLE OF THE VOSTOK EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX).....	315
Kondrateva K.V., Radygina Yu.V. PREVENTION OF NEGLECT AND JUVENILE DELINQUENCY.....	322
Kostyanov A.V. THE HISTORICAL ASPECT OF STUDYING THE TEACHING OF THE DISCIPLINE «PAINTING»	326
Kosheleva S.V. THE POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO MEDICAL STUDENTS	330
Kuznetsova L.A. FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE TEACHERS OF LABOR (TECHNOLOGY) TOWARDS PROFESSIONAL ACTIVITY.....	335
Makarova V.N., Stavtseva E.A. THE USE OF FICTION AS A MEANS OF FORMING ECOLOGICAL IDEAS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN	339
Mertsalova S.L., Tsybakova O.V. THE USE OF VIDEO MATERIALS IN PRACTICAL ENGLISH CLASSES AT THE UNIVERSITY AS A MEANS OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS.....	344
Milshin A.A. IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM OF EDUCATIONAL WORK ON THE FORMATION OF CIVIL IDENTITY OF CADETS OF THE DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATION	348
Mironova T.P., Retinskaya T.I. THE UNIVERSITY'S IMPLEMENTATION OF DEVELOPMENT PROGRAMS FOR GIFTED CHILDREN WITHIN THE ADDITIONAL EDUCATION SYSTEM (USING THE EXAMPLE OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES)	354
Nikolaev V.A., Zaitsev A.N., Ratanova O.V., Lebbie Alhaji Foday TRADITIONAL RUSSIAN FOLKLORE AS A MEANS OF DEVELOPING CHILDREN'S NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS.....	358
Novikova Ju.L. METHODS OF NORMAL PHYSIOLOGY TEACHING AT A MEDICAL INSTITUTE	363
Popova A.R. ONOMASTIC LINGUISTIC REGIONAL HISTORY: THE STUDY OF THE HISTORICAL AND CULTURAL HERITAGE OF THE REGION BY PHILOLOGY STUDENTS (BASED ON THE MATERIAL OF THE UNOFFICIAL ANTHROPONYMICON OF THE OREL REGION).....	368
Rusakova V.N. WHY DOCTORS NEED SQL AND PYTHON? SEPARATE ASPECTS OF TRAINING FUTURE RESEARCHERS IN THE BASICS OF WORKING WITH DATABASES.....	374
Semenova T.N. THE APPLICATION OF THE METHOD OF PROBLEM-BASED LEARNING IN PRACTICAL CLASSES FOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATION.....	378
Sergienko O.S., Khvorostov D.A. TRANSITION TO AGILE: EDUCATIONAL INNOVATION AND DEVELOPMENT OF CREATIVE SKILLS IN MULTIMEDIA DESIGN.....	381
Silaeva Zh.G., Tyapkina A.P., Mysishin I.S. A PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO THE TRAINING OF STUDENTS OF CIVIL ENGINEERING AND LANDSCAPE ARCHITECTS	384
Tarasov K.E., Tarasova O.V., Savvina O.A. STUDYING THE BASICS OF PROBABILITY THEORY BY ENGINEERS USING COMPUTER MATHEMATICAL SIMULATION	388
Torgachev D.N., Torgachev V.D. DEVELOPMENT OF A UNIVERSITY MENTORING SYSTEM BASED ON VR/AR TECHNOLOGIES AND AI SYSTEMS.....	393
Trofimetz L.N., Alexandrova A.P., Tarasov A.V. USING INFOGRAPHIC ELEMENTS TO DEVELOP SUBJECT KNOWLEDGE IN FOREIGN STUDENTS STUDYING PROCESSES IN THE PHYSICAL ENVIRONMENTS OF THE EARTH.....	396
Fefelov S.V., Agaeva A.V., Savoskina K.G. LEGAL AND CIVIC EDUCATION: DIALECTICAL ASPECTS IN THE SCHOOL SYSTEM	400
Chaika N.M. DISTANCE WORK EXPERIENCE AT KHERSON STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY WITH PARTIAL FULL-TIME CLASSES.....	408
Chernikova S.M., Yagupova T.A. METHODOLOGY OF ORGANIZING PROJECT ACTIVITIES OF STUDENTS OF THE ART AND GRAPHIC FACULTY IN DECORATIVE AND APPLIED ARTS CLASSES	412
Zhu Di, Khvorostov D.A. THE DUAL FOUNDATION OF «ART + TECHNOLOGY» IN THE REFORM OF THE ART EDUCATION ASSESSMENT SYSTEM IN CHINESE ELEMENTARY SCHOOLS BASED ON PROJECT THINKING	415
Shavyrina S.V. OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR HEALTH-IMPROVING PHYSICAL EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS	420
Shalimova O.N. THE ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS OF FORMING THE COMPETENCE OF A ROAD SAFETY SPECIALIST	425
Shuldesheva N.V. FORMATION OF LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL COMPETENCE FOR FUTURE PHILOLOGISTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION IN THE EDUCATIONAL SPACE	429

АБИНЯКИН РОМАН МИХАЙЛОВИЧ

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: taurus.ra75@yandex.ru

ABINYAKIN ROMAN MIKHAILOVICH

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of History of Russia, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: taurus.ra75@yandex.ru

**БЫВШИЕ ОФИЦЕРЫ БЕЛЫХ И НАЦИОНАЛЬНЫХ АРМИЙ
В ВЫСШЕМ КОМАНДНОМ СОСТАВЕ КРАСНОЙ АРМИИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

**FORMER OFFICERS OF THE WHITE AND NATIONAL ARMIES
IN THE HIGHEST COMMAND STRUCTURE OF THE RED ARMY DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR**

В статье рассматривается количество, место и роль бывших офицеров белых и национальных армий среди высшего командного состава Красной Армии в годы Великой Отечественной войны. Систематизированы и проанализированы статистические и биографические материалы, характеризующие общее количество бывших офицеров, распределение и перемещение по должностям и родам войск, профессиональный уровень представителей данной группы комсостава. Рассмотрены лица, занимавшие должности командующих фронтами и армиями и командиров корпусов и дивизий, в том числе временно, – что позволило расширить выборку и достичь более высокой репрезентативности. Обладая богатым военным опытом и выдающимися личными качествами, немногочисленные бывшие белые офицеры не только сохранились в высшем комсоставе Красной Армии, но и обеспечивали профессиональную, национально-патриотическую и корпоративную преемственность с лучшими представителями дореволюционного офицерства.

Ключевые слова: бывшие офицеры, высший командный состав, белые армии, Красная Армия, Великая Отечественная война.

The article examines the number, place and role of former officers of the white and national armies among the top commanders of the Red Army during the Great Patriotic War. Statistical and biographical materials characterizing the total number of former officers, distribution and relocation by posts and branches of the armed forces, and the professional level of representatives of this group of command personnel are systematized and analyzed. The persons who held the positions of commanders of fronts and armies, as well as corps and division commanders, including temporarily, were considered, which made it possible to expand the sample and achieve a higher representativeness. With their rich military experience and outstanding personal qualities, a few former white officers not only remained in the top command of the Red Army, but also ensured professional, national-patriotic and corporate continuity with the best representatives of the pre-revolutionary officers.

Keywords: former officers, top command, white armies, Red Army, Great Patriotic War.

Введение

На протяжении Гражданской войны и 1920-х – 1930-х гг. бывшие офицеры старой армии составляли заметную часть начальствующего состава Красной Армии. Постепенного их численность снижалась, но в высшем командном составе оставалась существенной. Даже в 1941–1945 гг. они активно участвовали в реализации стратегических и оперативных планов, обучении войск и, что в ходе Великой Отечественной войны было осознано и принято как чрезвычайно важное – олицетворяли морально-патриотическую преемственность с прогрессивным дореволюционным русским офицерством [3, с. 65].

Историографически бывшим офицерам старой армии на советской службе, а особенно белым, откровенно не повезло. Они частично исследованы либо в контексте участия в Гражданской войне, либо достаточно подробно, но касаясь военно-политической ситуации 1920-х – 1930-х гг. и борьбы за власть и репрессий И.В. Сталина, либо в биографических исследованиях, затрагивающих лишь отдельные персоналии. К первым относятся прежде всего фундаментальные исследования А.Г. Кавтарадзе [11] и А.В. Ганина [9; 10]. Вторые представлены высокопрофессиональными и глубокими исследованиями С.Т. Минакова

[14]. Гораздо более узкие, акцентированные на теме «репрессий» работами О.Ф. Сувенирова [20], Н.С. Черушева [23; 24], С.С. Близниченко [4] зачастую вообще не выделяют бывших офицеров в общей массе начальствующего состава РККА. Исключением является монография Я.Ю. Тинченко [22], но она затрагивает лишь довольно узкий временной отрезок конца 1920-х – начала 1930-х гг., хотя и весьма подробно и интересно. В качестве примера третьих можно привести биографию Л.А. Говорова [21, с. 6], в которой, несмотря на прекрасное содержание и весьма уважаемого автора, офицерскому прошлому будущего маршала посвящена лишь одна страница.

Персоналии же и численность бывших офицеров антибольшевистских сил среди высшего комсостава Красной Армии, эпизодически упоминаемые в 1920-е – 1930-е гг., в 1941–1945 гг. фактически не исследованы.

Актуальность исследуемой проблематики заключается в выявлении преемственности и противоречий положения бывших офицеров антибольшевистских армий среди командного состава Красной Армии относительно как дореволюционной армии, так и противостоящих РККА армий Гражданской войны. Это позволяет сопоставить и проанализировать схожую ситуацию последних десятиле-

тий, то есть современную преемственность Вооруженных Сил РФ с Советской Армией.

Цель данной работы – выявление, систематизация и первичный анализ персонально-биографических данных бывших белых офицеров, а также приравненных к ним офицеров лимитрофных армий, занимавших высшие строевые командные должности в Красной Армии в 1941–1945 гг.

Новизна исследования состоит в выявлении, анализе численности и положения бывших офицеров белых и национальных армий в высшем комсоставе Красной Армии накануне и в годы Великой Отечественной войны. Статистические материалы из фондов РГВА и большинство персональных материалов ЦАМО РФ, несмотря на опубликованность, вводятся в научный оборот впервые.

Методологической основой исследования являются принципы объективности и историзма: непредвзятый подход к анализу изучаемых проблем, критическое отношение к источникам, вынесение суждений на базе осмысления совокупности фактов, а также показ явлений в развитии и контексте исторической обстановки. Применен метод историко-психологической реконструкции, основанный на воссоздании целостной картины процесса, явления, ситуации путем детального и комплексного анализа его составляющих.

В отношении избранной темы нами уже опубликованы работы о специфике службы в Красной Армии бывших офицеров белых армий [1] и о роли бывших офицеров в высшем комсоставе в годы Великой Отечественной войны в целом [2]. Публикация является продолжением исследования численности бывших офицеров среди командного состава Красной Армии в годы Великой Отечественной войны [3], и подготовлена в рамках работы над диссертацией на соискание ученой степени доктора исторических наук.

Основным источником статистических данных о количестве бывших белых офицеров в РККА накануне Великой Отечественной войны являются соответствующие документальные обзоры из фондов Российского государственного военного архива. Более подробные биографические сведения лиц высшего командного состава Красной Армии в 1941–1945 гг. содержатся в материалах Главного управления кадров Наркомата обороны СССР, хранящиеся в Центральном архиве Министерства обороны Российской Федерации. В 2010–2015 гг. они были систематизированы, научно обработаны, обобщены и опубликованы в виде военных биографических словарей [5; 6; 7]. Детальные данные о службе командующих фронтами, командующих армиями, командирах корпусов и командиров дивизий – несмотря на формальный статус справочников – они по сути представляют собой исторический источник. Поэтому их использование можно обоснованно считать введением в научный оборот документов ЦАМО РФ.

Изложение основного материала

Численность бывших белых офицеров в РККА в предвоенные годы. Предвоенные кадровые и статистические документы Наркомата обороны СССР в целом гораздо более полны и систематичны, чем аналогичные материалы 1920-х – начала 1930-х гг., отличавшиеся фрагментарностью, округлениями и неточностями. Кроме того, они характеризуют итоговую ситуацию в армии после завершения основного этапа репрессий 1937–1939 гг.

Вполне ожидаемо, что по состоянию на 1 августа 1937 г. в командном и начальствующем составе сухопутных войск и ВВС не было ни единого лица, служившего у белых [19, л. 4]. Впрочем, как увидим далее, эти сведения весьма

неточные. По состоянию на 1 февраля 1938 г. бывших белых насчитывалось 750 человек, а еще через полгода – уже 846. К 1 января 1939 г. их количество незначительно сократилось, составив 792 человека [19, л. 6, 8, 134, 139]. Очевидно, что убыль комсостава в результате арестов и увольнений, а также в силу увеличения численности армии в результате перехода от кадрово-милиционной к кадровой системе комплектования компенсировалась призывом командиров из запаса, и прежняя служба у белых не была препятствием к этому.

В годы Великой Отечественной войны одиночные бывшие офицеры, служившие в Белых армиях, продолжали присутствовать даже в высшем командном составе.

Бывшие белые офицеры на командных должностях стратегического и оперативного уровня. Среди командующих фронтами и армиями это был Маршал Советского Союза Л.А. Говоров, один из самых известных и талантливых полководцев Великой Отечественной войны. Бывший поручик, почти полтора года прослужил по мобилизации в армии А.В. Колчака, откуда перешел к красным. Несмотря на наличие ордена Красного Знамени, что было основанием для снятия с особого учета бывших белых офицеров, снят с него был только со второго раза в 1922 г. [15, л. 140, 160; 16, л. 172]. В межвоенный период на штабных и преподавательских должностях. Окончил артиллерийские Курсы усовершенствования комсостава, Высшие академические курсы, Военную Академию им. М.В. Фрунзе и Академию Генштаба [5, с. 46–48]. Репрессиям не подвергался, хотя, по некоторым данным, в оперативной разработке органа НКВД находился. Ни один из прочих маршалов, пожалуй, не получил столь лестной характеристики историков: «Солдафонского в нем, кажется, ничего не было, скорее – что-то от профессора математики, и офицерской бравости никакой: при высоком росте заметная сутулость (много времени проводил за письменным столом). Его любили солдаты, уважали офицеры, ценило начальство, боготворили сыновья. Врагов он, по-моему, не нажил... Его всегда отличали взвешенность и уравновешенность в оценках и обобщениях, в характеристиках и поступках. Иного и не могло быть, он – плоть от плоти русских интеллигентов, волей судеб оказавшийся на военной службе» [21, с. 3–4].

Бывшие белые офицеры на командных должностях оперативно-тактического уровня. На корпусном уровне их было четверо.

Командир 122-го стрелкового корпуса генерал-майор П.А. Зайцев в начале войны со штабной должности переведен командовать дивизией народного ополчения, затем воевал во главе ряда дивизий и корпусов. Бывший прапорщик, в 1918–1919 гг. три месяца был в Добровольческой армии по мобилизации, но быстро перешел к красным и до 1941 г. служил преимущественно на строевых, а также штабных должностях. Окончил Высшие стрелково-тактические курсы усовершенствования комсостава «Выстрел» им. Коминтерна. Высоко аттестовывался командованием: «... постоянно стремится постоянно стремиться быть в частях и на передовых позициях, где проверяет боевую деятельность войск и учит личным показом [...] легко разбирается в оперативно-тактической обстановке, правильно делает выводы и принимает решения» [7, т. 1, с. 206–208]. Умер от ран.

Командир 24-го стрелкового корпуса генерал-майор А.Я. Крузе (Крусс) в начале войны находился в распоряжении Инспекции пехоты и на штабных должностях, а затем командовал 93-й стрелковой дивизией. Бывший капитан, в РККА с 1918 г. В межвоенный период на строевых и штабных должностях. Окончил курсы при Академии

Генерального Штаба, Курсы усовершенствования высшего начальствующего состава, бронетанковые Курсы усовершенствования комсостава, Военную Академию имени М.В. Фрунзе. В 1949 г. получил звание генерал-лейтенанта [6, т. 4, с. 444–446; 7, т. 1, с. 298–299]. По выявленным недавно данным, в 1918–1920 гг. служил в белых войсках Востока России А.В. Колчака, получив чин генерал-майора и занимая должности начальника штаба 4-й Сибирской стрелковой дивизии, 3-го Степного Сибирского стрелкового корпуса и Южной группы Сибирской армии [8, с. 123–124; 9, с. 22–24; 10, с. 236, 286; 12, с. 284–286]. Столь благополучная судьба белого генерала в СССР обычно объясняется полной и удачной фальсификацией им своей биографии и, вероятно, сменой фамилии, время которой не установлено.

Командир 4-го кавалерийского корпуса генерал-лейтенант Т.Т. Шапкин всю жизнь прослужил в коннице. Бывший подъесаул, в 1918 г. мобилизован в Добровольческую армию, и только в начале 1920 г. перешел со своей сотней к красным. Никаким репрессиям никогда не подвергался и сразу был назначен командиром полка, а вскоре бригады. Окончил Высшие военно-академические курсы и Военную Академию им. М.В. Фрунзе [7, т. 2, с. 91–92]. Это был кавалерийский командир нового типа, результативно вписавшись в «войну моторов». Как отмечалось командованием, во время Сталинградской битвы «успех контрнаступления кавалерийский частей предопределили: правильный выбор направления главного удара и момент перехода их в наступление, четкое взаимодействие с танковыми и механизированными соединениями, скрытность подготовки операции, умелые действия кавалерийских войск под прикрытием артиллерийского и авиационного наступления» [Цит. по: 7, т. 2, с. 92]. Умер от инсульта.

Командир 89-го стрелкового корпуса генерал-майор А.Я. Яновский, кадровый офицер (бывший капитан), в Красной Армии с февраля 1918 г., затем в 1919 г. добровольно перешел к белым, но вскоре вернулся в РККА и, не подвергаясь преследованиям, был назначен сразу начальником штаба дивизии. В межвоенный период на командных, штабных и преподавательских должностях. Окончил ускоренный курс Николаевской Академии Генерального Штаба, старший курс Академии Генштаба РККА, Высшие академические курсы РККА и Курсы усовершенствования высшего начсостава. Согласно характеристике, «проявил недюжинные командирские способности. Осуществление поставленных целей, как и достижение победы в целом Яновский добивался с помощью тесного и непрерывного взаимодействия с танковыми и механизированными войсками, артиллерией и авиацией» [Цит. по: 7, т. 1, с. 656–659]. Брат Яновского был расстрелян в 1931 г. в рамках дела «Весна», но сам он репрессиям никогда не подвергался.

Бывшие белые офицеры на командных должностях тактического уровня. Среди командиров дивизий таковых насчитывалось шесть человек.

Командир 88-й стрелковой дивизии генерал-майор Ф.Т. Ковтунов в начале войны служил на штабных должностях. Бывший поручик, в 1919–1920 г. по мобилизации находился в рядах ВСЮР, а после сдачи и фильтрации направлен на службу в военный комиссариат. В межвоенный период на строевых и штабных должностях, до 1945 г. академического образования не получил [6, т. 4, с. 264–266].

Командир 4-й артиллерийской дивизии прорыва РГК генерал-майор артиллерии А.А. Колесов в 1941–1944 гг. командовал артиллерийскими полком и бригадой, в 1945 г. понижен в должности. Бывший прапорщик, с 1918 г. в Добровольческой армии, добровольно перешел в РККА

в 1919 г. В межвоенный период на строевых должностях, дважды обучался на артиллерийских Курсах усовершенствования комсостава. В биографии А.А. Колесова есть интересный факт: «В августе 1920 г. заболел и после выздоровления убыл на родину» [6, т. 1, с. 467–469]. Между тем в то время служба бывших белых офицеров регулировалась Приказом РВСР № 774 от 7 мая 1920 г. И «Временными правилами об использовании бывших сухопутных офицеров из числа военнопленных и перебежчиков Белых армий», которые допускали направление по месту жительства лишь на принудительные работы по трудовой повинности, но не военную службу там [17, л. 10–11; 18, л. 9]. Очевидно, что выполнение данных правил было не абсолютным и допускало единичные исключения.

Командир 1-й Московской дивизии народного ополчения генерал-майор Л.И. Котельников состоял в распоряжении Военного Совета МВО. Бывший подпоручик, в 1918–1919 гг. служил в армии адмирала А.В. Колчака, затем сразу принят в РККА. В межвоенный период на строевых и преподавательских должностях, окончил курсы «Выстрел» им. Коминтерна. Пропадал без вести [6, т. 1, с. 690–692].

Командир 45-й стрелковой дивизии генерал-майор Г.И. Шерстюк уже с 1942 г. пошел на повышение и занимал должности заместителя командующего ряда общевойсковых армий. Бывший прапорщик, после Первой Мировой войны работал учителем и в 1919 г. был мобилизован в Добровольческую армию, откуда через несколько дней бежал. С 1919 г. и в межвоенный период на строевых и штабных должностях в Красной Армии, обучался на курсах «Выстрел» [6, т. 5, с. 1013–1015].

Командир 160-й стрелковой дивизии полковник А.И. Шундеев в начале войны возглавил 6-ю дивизию народного ополчения, которая, в отличие от большинства подобных, не только не погибла в первые месяцы войны, но и была преобразована в стрелковую. Косвенным образом это может свидетельствовать о выдающихся организационных и тактических способностях ее командира. Бывший прапорщик, в 1918 г. был мобилизован белыми, но в часть не явился. В июне 1918 г. вступил в Красную Армию. В межвоенный период на штабных, строевых и преподавательских должностях, окончил Военную Академию им. М.В. Фрунзе. В 1938–1939 гг. был арестован, находился под следствием, но освобожден и восстановлен в РККА. Пропадал без вести [6, т. 1, с. 714–716].

Кроме того, в национальных антисоветских армиях (что в конце Гражданской войны приравнялось к службе у белых и служило безусловным основанием постановки на особый учет бывших белых) служили еще 11 бывших офицеров.

Бывшие офицеры национальных армий на командных должностях стратегического и оперативного уровня. Наиболее известен среди них Маршал Советского Союза И.Х. Баграмян. Бывший поручик, в 1918–1920 гг. в Армянской армии. В межвоенный период на штабных и преподавательских должностях. Окончил кавалерийские Курсы усовершенствования комсостава, Курсы усовершенствования высшего начсостава, Военную Академию им. М.В. Фрунзе и Академию Генштаба. Начав Великую Отечественную войну полковником, Баграмян проявил выдающиеся стратегические и организаторские способности, став уже в 1943 г. генералом армии и командующим фронтом. Уже после войны исследовательская группа по определению примерного рейтинга военачальников отметила важнейшее качество Баграмяна: «Выделялся умением предусмотрительно и гибко реагировать на назревающие

изменения обстановки, стремился не доводить развитие событий до момента, когда надо круто менять принятые решения» [5, с. 16–17; цит. по: 13, с. 94]. Особо обращает на себя внимание и такое нечастое явление, как искренняя симпатия к своему командующему рядовых красноармейцев, которые за глаза называли его «Батяка» [13, с. 94, 95, 163] – что, как неформальное признание, способен заслужить настоящий «отец солдатам».

Бывшие офицеры национальных армий на командных должностях оперативно-тактического уровня. Двое занимали должности командиров корпусов.

Командир 12-го стрелкового корпуса генерал-майор Г.И. Купарадзе в начале войны на преподавательской работе, а затем командовал дивизией. Бывший прапорщик, во время Гражданской войны служил в Грузинской армии. В межвоенный период на строевых, штабных и преподавательских должностях. Окончил курсы «Выстрел» [7, т. 1, с. 310–311].

Командир 13-го стрелкового корпуса генерал-майор М.Г. Микеладзе первую половину войны был на штабных должностях, затем вступил в командование дивизией. Бывший подпоручик, в 1918–1921 гг. служил в Грузинской армии. В межвоенный период на строевых и преподавательских должностях. Окончил повторные командные курсы и Военную Академию им. М.В. Фрунзе [7, т. 1, с. 368–369].

Бывшие офицеры национальных армий на командных должностях тактического уровня. Еще восемь бывших офицеров лимитрофных армий было среди командиров дивизий.

Командир 402-й стрелковой дивизии генерал-майор Т.А. Алярбеков, кадровый офицер, бывший штабс-капитан, в 1918–1921 гг. служил в Азербайджанской армии, откуда перешел в РККА. В межвоенный период на штабных, строевых и преподавательских должностях. Окончил академические курсы усовершенствования высшего состава и Военную Академию им. М.В. Фрунзе (заочно). В 1931 г. был под следствием ГПУ, однако полностью оправдан [6, т. 3, с. 67–68].

Командир 83-й горнострелковой дивизии генерал-майор С.А. Байдалинов, бывший поручик, в 1918 г. служил в Украинской народной армии, в РККА с 1919 г. В межвоенный период на штабных и строевых должностях. Окончил курсы «Выстрел». Арестован, осужден и расстрелян в июле 1941 г.; реабилитирован в 1958 г. Посмертно [6, т. 3, с. 162–163].

Командир 414-й стрелковой дивизии полковник С.А. Беручашв или, бывший прапорщик, в 1918–1921 г. служил в Грузинской армии, откуда перешел в РККА. В межвоенный период на штабных должностях. Окончил двухмесячные курсы мобилизационных работников и один курс Вечернего отделения Военной Академии им. М.В. Фрунзе (в 1941 г., дальнейшему обучению помешала война) [6, т. 3, с. 257–259].

Командир 7-й Эстонской стрелковой дивизии полковник А.А. Вассиль, бывший прапорщик, в 1918–1940 гг. в Эстонской армии. Окончил эстонскую Военную академию. В годы Великой Отечественной войны занимал в основном штабные должности; после недолгого командования дивизией был отстранен с понижением [6, т. 3, с. 424–425].

Командир 18-й гвардейской стрелковой дивизии полковник С.М. Даниелян, бывший штабс-капитан, в 1918–1920 гг. в Армянской армии. В межвоенный период на строевых и преподавательских должностях. Окончил повторные курсы комсостава, курсы «Выстрел» и Высшую школу Осоавиахима. В 1937 г. уволен из РККА, но репрес-

сирован не был, работал бухгалтером. Вновь в армии с 1940 г. Погиб в бою [6, т. 3, с. 777–779].

Командир 242-й горнострелковой дивизии генерал-майор В.Б. Лисинов в начале войны служил на штабных и хозяйственных должностях. Бывший прапорщик, во время Гражданской войны служил в Грузинской армии, откуда перешел в РККА. Прошел повторные курсы и полуторамесячные сборы старшего комсостава. В 1930–1931 гг. был осужден «за превышение власти» и уволен из армии. В дальнейшем служил в милиции [6, т. 4, с. 600–602].

Командир 5-й артиллерийской дивизии прорыва РГК генерал-лейтенант артиллерии И.И. Тимотиевич, бывший подпоручик, в 1919–1921 гг. в Армянской армии. В межвоенный период на строевых должностях. Окончил артиллерийские Курсы усовершенствования комсостава и двухмесячные сборы командиров полков. В дальнейшем командующий артиллерией 48-й армии [6, т. 1, с. 533–535].

Генерал-майор М.П. Якимов командовал 364-й, 372-й и 147-й стрелковыми дивизиями. Бывший штабс-капитан, в годы Гражданской войны мобилизован в армию гетмана П.П. Скоропадского, с января 1919 г. добровольно в РККА. В межвоенный период занимал строевые и преподавательские должности. Окончил курсы «Выстрел» и Курсы усовершенствования высшего начсостава при Военной Академии им. М.В. Фрунзе. В 1938–1940 гг. был арестован, находился под следствием, но освобожден [6, т. 5, с. 1101–1103].

Выводы

Обобщая, отметим, что из всех бывших белых офицеров в высшем комсоставе Красной Армии за годы Великой Отечественной войны двое получили звание Героя Советского Союза, семеро были выдвинуты на более высокие должности, тогда как понижены оказались всего двое. Практически все, за единственным исключением, они имели награждения еще за Гражданскую войну и службу в межвоенный период. Ни один не был демобилизован из армии в ходе массовых сокращений в 1920-е гг., что является доказательством ценности как военных специалистов, подтвержденной в ходе серьезного отбора. Из них 11 получили высшее военное образование в военных академиях и на высших академических курсах, семеро окончили полноценные курсы усовершенствования комсостава (преимущественно курсы «Выстрел») и лишь трое имели краткосрочную переподготовку или усовершенствование военно-образовательного уровня (что, впрочем, не помешало одному из них пойти в годы войны на повышение). Один был переведен в органы ОГПУ–НКВД. Двое привлекались к ответственности в 1930–1931 гг., причем один за должностное нарушение, а не по политическим мотивам. Двое были арестованы, находились под следствием и были освобождены в 1937–1939 гг. Один был осужден во время Великой Отечественной войны. Потери бывших белых офицеров в высшем комсоставе Красной Армии в 1941–1945 гг. составили пять человек, из которых один погиб, один умер от ран, один умер от болезни и двое пропали без вести.

Данные сведения ставят под сомнение приведенные выше сведения о полном отсутствии бывших белых в начсоставе в 1937 г.: конкретные биографические данные как минимум 19 из рассмотренных 21 бывших белых офицеров продолжали службу в обозначенный отчетный период. Это позволяет предположить заведомое искажение отчетных кадрово-статистических материалов для изображения более благополучного положения в армии в разгар репрессий.

В целом в высшем комсоставе присутствовал 21 человек, служивший у белых или приравненный к таковому. Это свидетельствует, что даже по столь компрометирующему основанию огульное отстранение от командования и тем

более репрессии не проводились. И это неудивительно: подавляющее большинство этих командиров воевало даже более профессионально и самоотверженно, чем другие бывшие офицеры на аналогичных должностях.

Библиографический список

1. Абинякин Р.М. Бывшие белые офицеры в РККА в 1920-е гг. // Российская история. 2013. № 4. С. 116–128.
2. Абинякин Р.М. Бывшие офицеры на высших командных должностях действующей армии СССР в годы Великой Отечественной войны // Война и оружие. Новые исследования и материалы: Труды Десятой Международной научно-практической конференции 12–14 мая 2021 года. В 3 ч. Ч. I. СПб.: ВИМАИВиВС, 2021. С. 7–13.
3. Абинякин Р.М. Путь «от двуглавого орла к красному знамени»: Бывшие офицеры Российской императорской армии в высшем командном составе Красной армии (1941–1945 гг.) // Военно-исторический журнал. 2024. № 10. С. 56–66.
4. Близи́ченко С.С. Боевая летопись Военно-Морского Флота Советского Союза: потери в результате репрессий 1930-х гг. Краснодар: Изд-во ГОУ ВПО «КубГУ», 2010. 282 с.
5. Великая Отечественная. Командармы: Военный биографический словарь. М.; Жуковский: Кучково поле, 2005. 408 с.
6. Великая Отечественная. Комдивы: Военный биографический словарь. В 5 т. М.; Жуковский: Кучково поле, 2011–2015. 736, 992, 1104, 1248, 1168 с.
7. Великая Отечественная. Комкоры: Военный биографический словарь. В 2 т. М.; Жуковский: Кучково поле, 2006. 672, 464 с.
8. Волков Е.В., Егоров Н.Д., Купцов И.В. Белые генералы Восточного фронта Гражданской войны: Биографический справочник. М.: Русский путь, 2003. 240 с.
9. Ганин А.В. Корпус офицеров Генерального Штаба в годы Гражданской войны 1917–1922 гг.: Справочные материалы. М.: Русский путь, 2009. 895 с.
10. Ганин А.В. «Мозг армии» в период «Русской Смуты». М.: Русский путь, 2013. 880 с.
11. Кавтарадзе А.Г. Военные специалисты на службе Республики Советов: 1917–1920 гг. М.: Наука, 1988. 278 с.
12. Купцов И.В., Буяков А.М., Юшко В.Л. Белый генералитет на Востоке России в годы Гражданской войны: Биографический справочник. М.: Кучково поле; Ассоциация «Военная книга», 2011. 672 с.
13. Мартиросян А.Б. Маршал Баграмян: Жизнь, служба, любовь. М.: Вече, 2017. 190 с.
14. Минаков С.Т. Военная элита 20–30-х годов XX века. М.: Русское слово, 2004. 504 с.
15. Российский государственный военный архив (РГВА). Ф. 7. Оп. 8. Д. 328.
16. РГВА. Ф. 7. Оп. 8. Д. 329.
17. РГВА. Ф. 11. Оп. 3. Д. 71.
18. РГВА. Ф. 11. Оп. 6. Д. 312.
19. РГВА. Ф. 54. Оп. 17. Д. 402.
20. Сувениров О.Ф. Трагедия РККА 1937–1938. М.: ТЕРРА, 1998. 560 с.
21. Телицын В.Л. Маршал Говоров. От колчаковского офицера до Маршала Советского Союза. М.: Яуза; Эксмо, 2008. 316 с.
22. Тинченко Я.Ю. Голгофа русского офицерства в СССР. 1930–1931 годы: Монография. М.: Московский общественный научный фонд, 2000. 496 с.
23. Черушев Н.С., Черушев Ю.Н. Расстрелянная элита РККА (командармы 1 и 2 рангов, комкоры, комдивы и им равные): 1937–1941. Биографический словарь. М.: Кучково поле, Мегapolis, 2012. 496 с.
24. Черушев Н.С. Удар по своим. Красная Армия: 1938–1941. М.: Вече, 2003. 408 с.

References

1. Abinyakin R.M. Former white officers in the Red Army in the 1920s. // *Russian History*. 2013. № 4. Pp. 116–128.
2. Abinyakin R.M. Former officers in senior command positions of the active army of the USSR during the Great Patriotic War. // *War and weapons. New research and materials: Proceedings of the Tenth International Scientific and Practical Conference on May 12-14, 2021. In 3 p. Part I*. Saint-Petersburg: VIMAIViVS Publ., 2021. Pp. 7–13.
3. Abinyakin R.M. The path «from the double-headed eagle to the red banner»: Former officers of the Russian Imperial Army in the top command of the Red Army (1941–1945). // *Military History Magazine*. 2024. № 10. Pp. 56–66.
4. Bliznichenko S.S. Combat Chronicle of the Soviet Navy: losses as a result of the repressions of the 1930s. Krasnodar: KubGTU Publ., 2010. 282 p.
5. The Great Patriotic War. Army commanders: A military biographical dictionary. Moscow; Zhukovskij: Kuchkovo Pole Publ., 2005. 408 p.
6. The Great Patriotic War. Division commanders: Military Biographical dictionary. In 5 vol. Moscow; Zhukovskij: Kuchkovo Pole Publ., 2011–2015. 736, 992, 1104, 1248, 1168 p.
7. The Great Patriotic War. Corps commanders: Military Biographical Dictionary. In 2 vol. Moscow; Zhukovskij: Kuchkovo Pole Publ., 2006. 672, 464 p.
8. Volkov E.V., Egorov N.D., Kupcov I.V. The White Generals of the Eastern Front of the Civil War: A Biographical Guide. Moscow: Russkij Put' Publ., 2003. 240 p.
9. Ganin A.V. The Corps of Officers of the General Staff during the Civil War of 1917–1922: Reference materials. Moscow: Russkij Put' Publ., 2009. 895 p.
10. Ganin A.V. The «brain of the army» during the «Russian Troubles». Moscow: Russkij Put' Publ., 2013. 880 p.
11. Kavtaradze A.G. Military specialists in the service of the Republic of Soviets: 1917–1920. Moscow: Nauka Publ., 1988. 278 p.
12. Kupcov I.V., Buyakov A.M., Yushko V.L. The White Generals in the East of Russia during the Civil War: A Biographical Reference. M.: Kuchkovo Pole Publ.; Voennaya Kniga Publ., 2011. 672 p.
13. Martirosyan A.B. Marshal Baghramyan: Life, service, love. M.: Vechе Publ., 2017. 190 p.
14. Minakov S.T. The military elite of the 20–30s of the twentieth century. Moscow: Russkoe Slovo Publ., 2004. 504 p.
15. Russian State Military Archive (RGVA). F. 7. Op. 8. D. 328.
16. RGVA. F. 7. Op. 8. D. 329.

17. RGVA. F. 11. Op. 3. D. 71.
 18. RGVA. F. 11. Op. 6. D. 312.
 19. RGVA. F. 54. Op. 17. D. 402.
 20. *Suvenirov O.F.* The tragedy of the Red Army 1937–1938. Moscow: TERRAPubl., 1998. 560 p.
 21. *Telicyn V.L.* Marshal Govorov. From Kolchak officer to Marshal of the Soviet Union. Moscow: Yauza Publ.; Eksmo Publ., 2008. 316 p.
 22. *Tinchenko Ya.Yu.* Golgotha of the Russian officers in the USSR. 1930–1931: A monograph. Moscow: Moskovskij obshchestvennyj nauchnyj fond Publ., 2000. 496 p.
 23. *Cherushev N.S., Cherushev Yu.N.* The executed elite of the Red Army (commanders of the 1st and 2nd ranks, corps commanders, division commanders and their equals): 1937–1941. Biographical dictionary. Moscow: Kuchkovo Pole Publ., Megapolis Publ., 2012. 496 p.
 24. *Cherushev N.S.* A blow to their own. The Red Army: 1938–1941. Moscow: Veche Publ., 2003. 408 p.
-
-

ГЕЛЛА ТАМАРА НИКОЛАЕВНА

доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: gellat@mail.ru

GELLA TAMARA NIKOLAEVNA

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of Universal History and Regional Studies, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: gellat@mail.ru

ВАЖНЕЙШИЕ СОБЫТИЯ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1941–1943 ГОДОВ В ОЦЕНКАХ БРИТАНСКИХ СОВРЕМЕННОКОВ

THE MOST IMPORTANT EVENTS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR OF 1941–1943 IN THE ASSESSMENTS OF BRITISH CONTEMPORARIES

Статья посвящена страницам советско-британских отношений на первых этапах Великой Отечественной войны. В центре внимания автора – реакция британских современников на основные военные события 1941–1943 гг. Вторжение германских войск на территорию СССР, битва за Москву, Сталинградская и Курская сражения рассматриваются сквозь призму оценок, представленных на страницах консервативных британских периодических изданий “The National Review” и “The Spectator”, в воспоминаниях премьер-министра У. Черчилля и выступлениях политических деятелей в британском парламенте. В результате исследования проблемы были сделаны выводы о неоднозначном характере восприятия в британских политических кругах событий на Восточном фронте, которые освещались и презентовались в зеркале военных событий с участием британских войск на севере Африки. При наличии определенной антисоветской субъективности британских журналистов и политических деятелей, все же героизм и самоотверженность советских солдат и офицеров, талантливое руководство командования Красной Армией были высоко оценены британскими современниками.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, СССР, Великобритания, Германия, The National Review, The Spectator, Битва за Москву, Сталинградская битва, Курская битва.

The article is devoted to the pages of Soviet-British relations in the early stages of the Great Patriotic War. The author focuses on the reaction of British contemporaries to the main military events of 1941–1943. The invasion of the USSR by German troops, the Battle for Moscow, the Battles of Stalingrad and Kursk are viewed through the prism of assessments presented on the pages of conservative British periodicals “The National Review” and “The Spectator”, in the memoirs of Prime Minister W. Churchill and speeches by politicians in the British Parliament. As a result of the study of the problem, conclusions were drawn about the ambiguous nature of the perception in British political circles of the events on the Eastern Front, which were covered and presented in the mirror of military events involving British troops in North Africa. Despite the presence of a certain anti-Soviet subjectivity of British journalists and politicians, nevertheless, the heroism and dedication of Soviet soldiers and officers, the talented leadership of the Red Army command and were highly appreciated by British contemporaries.

Keywords: The Great Patriotic War, the USSR, Great Britain, Germany, The national Review, The Spectator, The Battle for Moscow, the Battle of Stalingrad, the Battle of Kursk.

Введение

Становление и развитие советско-британских отношений имеет неоднозначную историю. Межвоенный период характеризовался, с одной стороны, установлением дипломатических отношений и признанием Лондонским правительством молодого Советского государства, а, с другой, проведением им внешнеполитического курса, в основе которого лежали антисоветские настроения британской политической элиты. Годы Второй мировой войны и начавшейся Великой Отечественной войны в связи с нападением Германии на СССР стали особым периодом в истории взаимоотношений двух стран. Они отмечены тесным и плодотворным сотрудничеством между Советским государством и Великобританией, в основе которого были взаимные интересы в борьбе с фашистской Германией и защитой собственных национальных интересов.

Важным составляющим компонентом этих взаимоотношений являлся процесс формирования образа «врага/друга» в общественном мнении граждан обеих стран.

Имагологический аспект играл не последнюю роль в развитии советско-английского сотрудничества в военные годы. Заметный вклад в процесс формирования образа «друга» в лице СССР вносила британская периодическая печать, освещавшая основные события на Восточном фронте. В связи с этим интерес в научном плане представляет анализ публикаций в британских периодических журналах, посвященных военным сражениям на советско-германском фронте. Целью статьи является воссоздание на основе различных по характеру источников консервативной направленности картины восприятия британскими современниками военных событий на Восточном фронте в первые два года Великой Отечественной войны (лето 1941– лето 1943 гг.). Научная новизна предлагаемой проблемы, таким образом, определяется потребностью более углубленного рассмотрения вопроса о характере и направленности презентации военных событий на территории Советского Союза в британском обществе, что может способствовать более объективному подходу к изучению истории советско-британских отношений. В качестве ис-

точников выступили британские консервативные периодические издания: ежемесячный «The National Review» и еженедельник «The Spectator», мемуарная литература и публичные выступления английских государственных деятелей. Методологической базой стали принципы объективности и историзма, имагологический метод, а также исторические методы исследования: историко-системный, историко-сравнительный и контент-анализ.

Основное изложение материала

Военные события на Восточном фронте находились в центре внимания союзников Советского Союза. В данной статье основное внимание уделено оценкам британских современников. Необходимо обратить внимание на то, что оценки, представленные в разнообразных источниках, были обусловлены такими факторами, как субъективность и предвзятость британских политиков и журналистов ко всему советскому, предпочтительность в пользу британско-американских союзных сил, недостаточность в наличии подлинных источников на русском языке и, кстати, не очень хорошее знание русского языка как такового. Для оценок британских современников событий на Восточном фронте были характерны такие черты, как:

во-первых, попытки поставить битвы на советско-германском фронте в один ряд со сражениями на фронтах, где вели боевые действия англо-американские войска;

во-вторых, стремление представить крупнейшие битвы, выигранные Красной Армией, как явление «локально-порядка», имевшие якобы значение только для хода и исхода Великой Отечественной войны;

в-третьих, попытки преуменьшить достижения советского военного искусства.

Но, несмотря на это, анализ выступлений британских политиков и журнальных публикаций все же дает возможность составить картину тех непосредственных откликов, которые знакомили британскую общественность с важнейшими событиями на Восточном фронте, и той ролью, которую он играл в деле великой победы над фашистской Германией.

Нападение Германии на Советский Союз 22 июня 1941 г., естественно, было в центре внимания всего мира. Как сообщал советский посол в Лондоне И.М. Майский, это известие было встречено англичанами с огромным облегчением, поскольку подразумевалось, что это могло отвлечь внимание немецкого командования от Англии. Министр иностранных дел А. Иден в беседе с советским послом заявил, что «нападении Германии на СССР носит характер самой явной и оголтелой агрессии» и что «Это начало конца для Гитлера» [2, с. 46–47].

Вечером 22 июня премьер-министр Великобритании У.Черчилль обратился по радио к своим согражданам с речью, в которой перечислил наличие переломных моментов в войне. Первый заключался в поражении Франции в лето 1940 г. и в том, что Англия осталась одна с врагом. Второй сводился к тому, что «Королевские военно-воздушные силы отразили налёт гитлеровской авиации и тем самым предотвратили вторжение нацистов на <...> острова (Британские – Т.Г.), когда мы (англичане – Т.Г.) ещё были плохо вооружены и подготовлены». Третьим поворотным моментом он назвал «принятие президентом и Конгрессом Соединённых Штатов закона об аренде и займах». «Это были три климактерических периода», – назвал он. А четвертый поворотный период он отнес к нападению Германии на Советский Союз [17]. Его речь была довольно эмоциональна. Говоря о русском народе в день нападения германских войск, он красочно и образно пытался передать

свои чувства. «<...> Я вижу русских солдат, стоящих на пороге родной земли, охраняющих поля, которые с незапамятных времён возделывали их отцы. Я вижу, как они охраняют свои дома; их матери и жёны молятся, да, потому что бывают времена, когда все молятся о безопасности своих близких, о возвращении кормильца, защитника, покровителя. Я вижу 10 000 деревень России, где с таким трудом добывались средства к существованию, но где всё ещё есть исконные человеческие радости, где смеются девушки и играют дети. Я вижу, как на всё это надвигается в ужасном натиске нацистская военная машина с её лязгающими, щёлкающими каблуками, щеголеватыми прусскими офицерами, её хитрыми агентами-экспертами, только что подчинившими себе и связавшими дюжину стран <...>» [17].

Министр иностранных дел Энтони Иден, выступая 24 июня в парламенте, также высказался в духе своего премьера, заявив, что «Германия совершила по отношению к России акт обдуманной агрессии». «Россия подверглась вторжению, бессмысленному, вероломному, без предупреждения». Интересно отметить, что эти действия Германии он интерпретировал так, что главной целью её было как раз не Советское государство, а Британская империя, которую Гитлер по-прежнему справедливо считал главным препятствием на своем пути к мировому господству. А вторжение в Советскую Россию – это не цель, а средство. Своим нападением на Россию Гитлер надеялся подорвать военную мощь Великобритании [4, col. 975]. Конечно, и как в речи Черчилля, так и в выступлении Идена поднимался вопрос о политике советского руководства в отношении Германии при подписании с ней пакта о ненападении. Критика в отношении СССР и его германского курса находила отражение на страницах британских журналов. Так «The Spectator» открыто пишет, что если «русский крестьянин, возможно, и заслуживает сочувствия», то не российское правительство, которое было «готово откупиться от Германии практически любой ценой, и не могло поверить – пока не произошло невероятное – что Гитлер может предпринять войну сделке» [14, 27 Jun.. p. 671]. А «The National Review» в августовском номере, касаясь вопроса о внешней политике Советского правительства накануне войны, отмечало, что Сталин совершил «кардинальную ошибку», напад на Финляндию, тем самым «значительно усилил опасность для России». Более того, автор публикации пытается объяснить эти действия Сталина тем, что «<...>он верил, что всегда сможет избежать войны, уступив требованиям Германии, и известно, что он был готов к этому. Чего он не предвидел, так это того, что Германия нападет, вообще не выдвигая никаких требований» [9, Aug., p.129].

Уже в первых журнальных публикациях, посвященных событиям на Восточном фронте, британские журналисты, хотя и не имели полной и достоверной информации о складывающейся там военной обстановке, отмечали невероятный героизм советских солдат и советского народа, защищавших свою землю от врага. В подтверждении этих фактов они ссылались на немецких корреспондентов, которые жаловались на то, что русские солдаты не сдаются, когда их обходят с флангов или даже окружают. При этом британцы считали, что «русских заставляет воевать простая преданность дому и стране, желание сохранить дорогие и привычные вещи, добродетель, известная как патриотизм». И Сталин это хорошо понимает и именно к этим патриотическим чувствам россиян он и апеллирует, призывая «сохранить свои земли и плоды своего труда». Правда, журналисты сразу же попытались оговорить свое положительное мнение о русских: «Тот факт, что мы восхищаемся мужеством и упорством русских, не означает,

что мы восхищаемся системой, навязанной революцией 1918 года» [9, Aug., p. 127–128].

В первые месяцы войны Британское правительство во главе с У. Черчиллем заняло выжидательную позицию. Это хорошо понимало и советское руководство. Так, Сталин в телеграмме советскому послу в Англии И.М. Майскому замечал: «По сути дела, Английское правительство своей пассивно-выжидательной политикой помогает гитлеровцам. Гитлеровцы хотят бить своих противников поодиночке – сегодня русских, завтра англичан. То обстоятельство, что Англия нам аплодирует, а немцев ругает последними словами, несколько не меняет дела» [2, с. 109].

В своих мемуарах о Второй мировой войне У. Черчилль, касаясь первых месяцев войны на Восточном фронте, писал, что вступление России в войну было «долгожданным», но не принесло англичанам немедленной пользы. В Англии «почти все авторитетные военные придерживались мнения, что российские армии вскоре будут разгромлены и в значительной степени уничтожены. Тот факт, что правительство страны допустило, чтобы советские военно-воздушные силы были застигнуты врасплох на своих аэродромах высадки, и что военные приготовления России были далеки от завершения, стал для них плохим стартом. Русские войска понесли ужасные потери. Несмотря на героическое сопротивление, грамотное деспотическое руководство войной, полное пренебрежение к человеческой жизни и начало безжалостной партизанской войны в тылу немецкого наступления, на всем протяжении русского фронта <...> произошло всеобщее отступление» [3, p. 317]. В частности, в отличие от Черчилля, американский президент Ф.Рузвельт был более оптимистически настроен относительно действий советских войск. Как сам замечал Черчилль в своих воспоминаниях, «президента Рузвельта сочли очень смелым, когда в сентябре 1941 года он заявил, что русский фронт устоит и что Москва не будет взята. Славная сила и патриотизм русского народа подтвердили это мнение» [3, p. 327].

Военные действия Красной Армии в конце 1941 г. не прошли незамеченными для британских журналистов. Они довольно красочно описывают сражения под Москвой и военную операцию по освобождению Ростова. Во-первых, военные действия советских войск под командованием генерал-майора Ф.М. Харитонов (9-я армия) и генерал-лейтенанта Ф.Н. Ремезова (56-я отдельная армия) по освобождению Ростова от немецкой оккупации были высоко оценены британцами. Операция началась 27 ноября и завершилась 3 декабря 1941 г. Английские журналисты писали, что «битва за взятие Ростова продолжалась три дня. Но русские не сдавались, и после этого в течение сорока восьми часов шли ожесточенные и кровопролитные уличные бои, и, оставив улицы, заваленные трупами, захватчики отступили, а население с радостью приветствовало своих солдат» [10, Jan., p. 8]. Это было первое поражение, понесенное немецкой армией, констатировалось в журнале «The National Review».

Во-вторых, если рассматривать битву за Москву и как она воспринималась британцами, то обращает на себя внимание то, что она освещалась в тени боевых действий британских войск в Ливии, битвы за Кавказ и обороны Севастополя. Англичан это больше всего волновало. Об этом свидетельствуют декабрьские дебаты в парламенте и публикации в журнале «The Spectator». Так, выступая 11 декабря 1941 г. в палате общин У. Черчилль отметил, что еще осенью люди гадали, «будет ли взята Москва или Ленинград на севере, или как скоро немцы захватят Кавказ и нефтяные месторождения Баку». Однако произошли се-

рьезные изменения. «Теперь стала очевидной огромная мощь русских армий, а также славная стойкость и энергия, с которыми они противостояли обрушившемуся на них ужасающему натиску», – заявил он. Ну и конечно, он не смог не упомянуть русскую зиму, которую он довольно красочно описывает: «Гитлер ввел свои армии на эту бесплодную и опустошенную землю. Он повсюду был вынужден остановиться. На большом участке фронта он отступает. Страдания его войск неописуемы. Их потери были огромны. Холодный снег, пронизывающий ветер, дующий через ледяные просторы, разрушенные города и деревни, длинные линии коммуникаций, атакуемые бесстрашными партизанами, упорное сопротивление, с которым русские солдаты и русский народ защищали каждую улицу, каждый дом, каждый двор своей страны, – все это нанесло немецким армиям и немецкому народу кровавый удар, почти не имеющий себе равных в истории войны» [5, col. 1692–1693].

Освещая военную операцию германских войск по захвату Москвы, английские журналисты отмечали, что немецкое командование было уверено в успехе. Но оно не учло то, что между ними и столицей России были «храбрые и доблестные русские солдаты, которых поддерживал их собственный горячий патриотизм, а за ними стоял их мужественный народ». Они постоянно подкреплялись русскими войсками, которые прорывали немецкие линии окружения, в то время как партизаны на всей оккупированной немцами территории мешали врагу. Результатом этого стало, как пишут журналисты, то, что российские войска отразили немецкое наступление и спасли две свои столицы – Ленинград и Москву [10, Jan., p. 10]. И они не могут не признать, что «победы были одержаны благодаря доблести и патриотизму русских и мастерству их генералов», хотя тут же сразу же упоминают и «лютый холод русской зимы». Им вторит У. Черчилль в своих воспоминаниях, который писал: «<...>главная атака (немцев – Т.Г.) в центре, начатая 4 декабря, потерпела полный крах не только из-за упорного сопротивления гарнизона и жителей, но и из-за наступивших сильных холодов. Автоматическое оружие не работало, самолеты и танковые моторы не могли завестись. При недостаточной зимней одежде немецкие солдаты были полузамерзшими» [3, p. 420].

В целом, оценивая результаты военной кампании лета-осени 1941 г., британский премьер-министр У. Черчилль считал, что «немцы добились впечатляющих результатов и нанесли противнику такие потери, которые не смог бы выдержать ни один другой народ». Но главные цели кампании – Москвы, Ленинград и низовье Дона – оставались в руках русских, а русская армия, далеко не побежденная, сражалась лучше, чем когда-либо. Наступила зима и это означало, что война будет длиться долго [3, p. 420].

Таким образом, можно отметить, что в британском общественном мнении формировался в целом положительный образ русского солдата и офицера, русского народа, не сломленных под тяжестью военных испытаний и мужественно сражающихся за свою Родину.

Военные события, происходившие на Восточном фронте в конце 1942 – начале 1943 гг., были в центре внимания военных и политических кругов Великобритании [Более подробно см.: 1].

В одной из публикаций «The Spectator» за ноябрь 1942 г. очень четко прослеживается мысль о взаимосвязи военных действий союзников антигитлеровской коалиции в Египте против немецких войск под командованием генерала-лейтенанта Э. Роммеля и продвижения немецких войск на Кавказском направлении. Автор публикации пи-

шет, что «с самого начала было признано, что российский театр и Египет стратегически связаны. Не нужно больше подчеркивать, что развитие событий в этой битве (т.е. в Северной Африке – Т.Г.) повлияет на ситуацию в России» [15, 6 Nov., p. 5].

Британские журналисты, довольно подробно информируя своих читателей о ходе военных действий под Сталинградом, писали об ожесточенных сражениях, и что боевые действия в России достигли небывалой доселе интенсивности. «Один только вес металла, брошенного на Сталинград, количество используемых там танков и бомбардировщиков превышает все, что когда-либо применялось в одном месте. То, что пережил Сталинград, не в наших силах осознать», – констатировалось в ноябрьском номере журнала *“The National Review”* [11, Nov., p. 369]. Английские современники не могли не отдать должное мужеству и стойкости его русских защитников. Вот как они описывали оборону Сталинграда: «Город подвергся бомбардировкам с исключительной яростью – за один день было совершено более 1000 повторных налетов немецких бомбардировщиков. Сильный артиллерийский обстрел также привел к его разрушению. Но хотя некоторое время назад немцам удалось выйти к Волге к северу и югу от города, в руках русских до сих пор оставалось достаточно территории самого города, чтобы защитить переправу через реку и обеспечить снабжение и подкрепление защитникам с другой стороны. Хотя большинство городских зданий сейчас превратились в руины, их остатки служили русским убежищем. Таким образом, все немецкие атаки были отбиты ценой больших потерь, из-за которых Сталинград, несомненно, навсегда останется мрачным воспоминанием для Германии» [11, Nov., p. 370–371].

Анализируя публикации в британских журналах, посвященных Сталинградской битве, можно выделить несколько характерных для них моментов. В ноябрьской статье «Россия вмешивается» журнала *“The Spectator”* за 1942 г. отмечалось, во-первых, что военные неудачи немецких войск под Сталинградом англичане списывают на самого Гитлера. «Он потерпел неудачу, – пишет автор статьи, – в достижении своей главной цели кампании этого года. Он не разгромил русские армии; и теперь, когда зима снова начинает класть свои холодные пальцы на немецкое сердце <...>, он должен заплатить неустойку». По мнению автора, Сталинград долгое время «был напрасным усилием» со стороны немцев, стремившихся его захватить. Во-вторых, английский журналист открыто заявляет, что успех русских войск – «это не простая случайность, а неизбежное контрнаступление после неудачной атаки» немцев, которая была «затянувшаяся» и «неуклюже проведенной». И в-третьих, характеризуя победу советских войск как «блестящую и важную», журнал отмечает, что у нее есть своя «существенная особенность», которую нельзя игнорировать: было очень много сдавшихся немцев [15, 27 Nov., p. 5].

Показательно, что журналисты признают роль русского командования в провале германского плана. «Основная заслуга в разрушении стратегии Германии и стран Оси должна, конечно, принадлежать России, которая показала себя не только решительной и невероятно упрямой – характеристики, которые мы к тому времени привыкли считать само собой разумеющимися, – но и способной к стратегической проницательности, которая только сейчас начинает полностью осознаваться» [16, 1 Jan., p. 3], – пишут они.

Английские журналисты признают превосходство военного стратегического мастерства советского командования над германским, которое проявилось в ходе Сталинградской и других военных операций начала зимы

1943 г. Так, известный журналист Жюль Менкен в февральском номере журнала *“The National Review”* в статье «Атаки русских» уделяет значительное внимание военной тактике Красной армии. Разбирая подробно детали Сталинградской битвы, он пишет, что в ходе ожесточенных боев, которые сопровождались наступлениями немцев на многих участках, русские продемонстрировали заметное тактическое превосходство. С одной стороны, на Средне-Донском фронте немецкое командование оставило систему обороны, укомплектованную несколькими сильными, опытными, хорошо обученными и оснащенными немецкими линейными дивизиями. Многие офицеры и рядовые этих дивизий провели предшествующую зиму на русско-германском фронте. Мощные минные поля простирались перед передовыми позициями немцев и с соответствующим эшелонированием уходили далеко в тыл. Такие позиции было нелегко прорвать; но русские, тем не менее, пробili себе дорогу, отразили множество немецких контратак, ликвидировали сильную немецкую противотанковую оборону и окружили, уничтожили или взяли в плен многочисленные немецкие войска [12, Febr., p. 124]. С другой стороны, журналист замечает, что «<...> мало кто из авторов на Западе решился бы оспорить суждение одного российского военного обозревателя, который подчеркивает высокие тактические и стратегические качества последних операций русских в отношении выбора направления главного удара, концентрации основных сил на решающем участке прорыва немецкой обороны, отнесение немцев в степь, где очень трудно (особенно зимой) возводить новые укрепления, использование танков в оперативной глубине на широких просторах Донских степей, окружение немецких дивизий, и уничтожением многих десятков тысяч немцев» [12, Febr., 125].

Британские журналисты также отмечали, что Красная Армия хорошо была оснащена. Тот же Ж. Менкен писал, что русские явно увеличили производство оружия и боеприпасов до гигантских размеров. Они подготовили огромные резервы. «У них есть дело, – замечает он, – в которое страстно верит каждый российский солдат и офицер. Сотни тысяч из них теперь имеют опыт ведения современной войны и из первых рук знакомы с немецкими боевыми методами и психологией» [12, Febr., 128]. Ему вторит автор публикации в журнале *“The Spectator”*, по мнению которого одна из причин успеха русских заключалась в боеспособности сосредоточенных под Сталинградом советских войск со всей их техникой. «Они были не только сильны численно, – отмечается в статье, – но и составляли элиту российского командования, и, поскольку штаб (Красной армии – Т.Г.) совершенно справедливо ничего не оставлял на волю случая, они были хорошо обеспечены всеми видами материалов, имеющимися в распоряжении России» [16, 5 Febr., p. 5].

Во время январского заседания нижней палаты британского парламента помощник премьер-министра Клемент Эттли, касаясь военной обстановки на Восточном фронте, отметил заслуги Красной армии по освобождению Сталинграда: «Это замечательный подвиг – поддерживать наступление <...> зимой, на такой местности и с очень разрезоточенными коммуникациями. Это, несомненно, займет свое место в истории как выдающееся достижение». И продолжил: «Я часто слышал, – заявил он, – что русские очень хорошие бойцы и очень храбрые, но что они плохо разбираются в организации и неспособны к штабной работе. Это абсолютная бессмыслица, как уже было доказано» [6, col. 92].

Не обошел своим вниманием, правда, достаточно по-

верхностным, Сталинградскую битву и премьер-министр Великобритании У.Черчилль. 11 февраля 1943 г. в палате общин он выступил с большой речью. Показательно, что в своем выступлении он главным делом уделил внимание событиям в Африке, выразил свое «восхищение с таким трудом достигнутыми успехами австралийских и американских войск» в битве при Буна-Гона (29 ноября 1942 – 22 января 1943) в Новой Гвинее. Он отдал дань уважения военачальнику Б.Монтгомери, этому, как он заявил, «неистовому и грозному генералу», «фигуре в стиле Кромвеля, суровому, образованному, неутомимому, всю свою жизнь посвятившему изучению войны, который в необычайной степени завоевал доверие и преданность своей армии». Но что же касается событий на советско-германском фронте, то он ограничился его упоминанием в связи с тем, что И.В.Сталин не смог поехать в Касабланку, т.к. «является верховным руководителем всего масштабного русского наступления, которое уже тогда было в полном разгаре» [6, col. 1475, 1476, 1481].

Другие депутаты палаты общин уделили событиям на русском фронте больше внимания, чем глава правительства. Так, м-р Гренвилл считал, что пленение Шестой немецкой армии в Сталинграде изменило весь ход войны. Также он видел в укреплении британо-советских отношений один из результатов победы русского оружия под Сталинградом [6, col. 1493]. Члены палаты лордов также не остались в стороне от обсуждения побед Красной армии. Например, на заседании 11 февраля в верхней палате лорд-канцлер виконт Саймон назвал победу советских войск под Сталинградом и их быстрое продвижение в западном направлении «грандиозным событием». «Они (т.е. события – Т.Г.) <...> ставят этих русских солдат в число самых героических людей, которых когда-либо видела история» [7, col. 1049], – утверждал он. Другой член верхней палаты, лорд Эддисон, высказываясь в том же духе, что и лорд-канцлер, выразил восхищение успехам Красной армии. «<...>мы просто ошеломлены, – заявил он, – пытаюсь представить трудности снабжения и организации этих массированных армий в это время года (т.е. зимнее время – Т.Г.) в этой сложной стране. Как бы мы ни относились к ним, эти события, несомненно, окажут громкое влияние на историю» [7, col. 1055].

Таким образом, события на Восточном фронте, на берегах Волги и на Кавказе довольно подробно освещались на страницах журналов британской политической элитой. И хотя информация преподносилась английским гражданам сквозь призму военных действий британских и американских войск в других частях света, все же нельзя не отметить определенную объективность оценок успешной военной тактики и стратегии советского командования по разгрому немецких военных сил под Сталинградом и причин неудач германского вермахта в военной кампании конца 1942 – начала 1943 гг.

Примечательно в этом плане характеристика, данная в начале февраля 1943 г. в МИД СССР советским послом в Великобритании И.М.Майским, о реакции англичан на советские победы за последние три месяца. Он сразу же отмечает, что она «неодинаковая в различных этажах общественной пирамиды». Посол называет два чувства, которые в целом были одинаковы для всех слоев британского общества. Первое – «это крайнее удивление мощью и жизнеспособностью СССР», т.к. в конце 1942 года среди англичан царило мнение, что Красной Армии удастся только удерживать линию фронта, но если и будут наступления, то они будут «носить ограниченный характер» и не «смогут иметь решающего значения». «И вдруг, – пи-

шет Майский, – неожиданно для англичан развернулось наше нынешнее наступление». Отсюда «чувство крайнего изумления, охватившее всех – радостное у одних, тревожное у других». Второе чувство, которое носило всеобщий характер – это «растущее чувство самоуспокоенности», поскольку англичане считали, что опасность со стороны Германии миновала, ее поражение обеспечено, «победа не за горами».

Далее советский посол уже дифференцированно характеризует реакцию представителей отдельных слоев британского общества на победы Красной Армии. Во-первых, он отмечает, что наряду с всеобщим изумлением ее мощью очень широко распространено «глубокое восхищение ее храбростью, выносливостью, искусством, организованностью». Эти настроения характерны для широкой массы англичан, особенно рабочего класса, хотя есть и небольшие группы разделяющие их английской интеллигенции. Во-вторых, Майский пишет, что «чем выше по этажам общественной пирамиды», тем больше расхождений во мнениях англичан. Так, основная масса интеллигенции, привыкшая считать Англию «наиболее совершенным выражением буржуазной демократии», неожиданно для себя обнаружила, что «коммунистическая диктатура», к которой она относилась «со смешанными чувствами неприязни и презрения», «дает совершенно изумительные образцы героизма, дальновидности, организованного искусства, государственной мудрости». И она боится, что победы Красной Армии приведут к росту популярности коммунистических идей среди британских рабочих. В-третьих, в высших эшелонах власти выделяются две группировки – «черчиллевская», которая склонна удовлетворительно относиться к советским победам, и «чемберленовская», которая «делает крен в сторону испуга перед нашими (Красной Армии – Т.Г.) успехами». Отсюда, делает вывод Майским, двойственная позиция британского правительства относительно открытия второго фронта: желание чужими руками разгромить Германию и боязнь не успеть помешать Красной Армии прийти в Берлин первой [2, с. 336–340]. Именно так воспринимали англичане победы советского оружия в военных операциях рубеже 1942–1943 гг.

И, наконец, Курская битва. В публикации за 9 июля в журнале “The Spectator” отмечалось, что «было бы бессмысленно отрицать зрелище того, как Россия вновь принимает на себя всю тяжесть немецкого наступления» [16, 9 Jul., p. 29]. Но и опять же необходимо отметить, что сражение на Орловско-Курской дуге преподносилось британскими политиками и журналистами на фоне начавшейся в ночь с 9 на 10 июля 1943 г. Сицилийской операции в рамках Итальянской кампании англо-американских сил в Европе. И все последующие публикации сопровождалась итальянскими сюжетами военных действий союзных войск. Что же касается Орловско-Курской дуги, то журналисты отмечали важность этого выступления. Журналисты “The National Review” писали, что «в этом районе сражения обе стороны сосредоточили очень мощные силы, вооруженные огромным количеством танков и орудий и снабженные огромным количеством боеприпасов». И хотя первоначально севернее Белгорода немцам удалось добиться определенных успехов, им, однако, не удалось достичь чего-либо похожего на прорыв. Севернее Курска – в средней точке фронта – мощные атаки немцев не увенчались успехом, и после восьми или девяти дней очень тяжелых боев «они утратили свой первоначальный импульс и были вынуждены остановиться». И именно этот момент поражения немцев Красная Армия выбрала для наступления, которое началось к северу и востоку от Орла.

Кстати, журналисты журнала “The National Review” отмечают стратегическое знание этого города в предстоящем сражении. Они пишут, что «немцы построили исключительно мощные укрепления, чтобы прикрыть Орел, который они превратили в крупную передовую базу с тех пор, как впервые захватили его в 1941 году. Русские не смогли прорвать эти укрепления в конце своей кампании 1942 года», а теперь успешно продвинулись в этом направлении, что имело огромное значение [13, Aug., p. 90]. Это подтверждают авторы публикаций в журнале “The Spectator”. «Этот участок (выступ – Т.Г.) между Орлом и Белгородом, пожалуй, единственный на российском фронте, который представляет собой очевидную локальную цель определенной важности и в то же время возможность решительного наступления<...>. Фронт огибают Орел, пересекает железную дорогу на Севск и возвращается к ней только около Белгорода. Как в наступательном, так и в оборонительном плане позиции Германии были бы значительно укреплены, если бы удалось захватить Курский участок» [16, 9 Jul., p. 29].

Интересен тот факт, что уже в начале Курской битвы английские журналисты пророчили Гитлеру возможное поражение, приводя примеры из российской военной истории 1812 г. «Авантюристу, который прицепляет свой фургон к русской звезде, свойственна какая-то фатальность. Упрямство русских солдат при Бородинском сражении все еще остается с ними. Наполеона победил не столько Кутузов, сколько это ужасное качество русского крестьянина; и когда по-настоящему осознаешь масштаб и атмосферу Сталинграда, кажется, что именно это должно окончательно разрушить репутацию еще одного завоевателя» [16, 9 Jul., p. 29]. В целом, оценки победы советских солдат были достаточно высоки: «Контрнаступление русских является впечатляющим предзнаменованием». «Если мы хотим в полной мере оценить достижения русских, необходимо помнить о грандиозности наступления. Потому что очевидным фактом является то, что русские в очередной раз показали себя лучшими в мире амортизаторами. Они удерживали атаку до того, как проникновение стало критическим. Они загнали элиту нынешней немецкой армии в тупик, а затем, разрушив одну иллюзию своего врага, отбросили другую». «<...>как на Сицилии, кажется, на карту поставлена судьба Южной Италии, так и в России – судьба Украины, которая дрожит (трепещет) в Орле», – следует заключение журналистов [16, 23 Jul., p. 77].

Британские журналисты отмечали, что значение сражения на Орловско-Курском направлении определяется тем, что в отличие от предыдущих побед, одержанных Красной Армией в зимнее время (Московская, Сталинградская бит-

ва, прорыв блокады Ленинграда и т.д.), эти достижения русских озаменовались летними успехами, когда они «не только остановили немцев, но и успешно атаковали их в больших масштабах в летние дни, когда немцы рассчитывали на победу». По их мнению, «Белгород и Орел станут решающими сражениями на Восточном фронте» [13, Aug., p. 90].

Но при этом ничего не было сказано о крупнейшем танковом сражении под Прохоровкой. Не было уделено внимание Курской битве и членами парламента летом 1943. И только в сентябре в начале работы новой сессии в палате лордов было упомянуто, что русские продвинулись «гигантскими шагами на Восточном фронте». Их масштабное наступление, начавшееся с захвата Орла и Белгорода, растянулось по всему фронту от Смоленска до Азовского моря. Немецкое верховное командование, рассматривало лето как возможность вернуть позиции, которые оно потеряло зимой, и расширить свои завоевания. Но эта иллюзия окончательно была развеяна, и теперь немцам не стоило ожидать никакого облегчения на русском фронте в любое время года [8, col. 9–10]. 12 августа премьер-министр Англии У. Черчилль направил И.В. Сталину «Послание», в котором поздравил его с «недавними весьма значительными победами, одержанными русскими армиями под Орлом и Белгородом <...>». По его мнению, «поражение германской армии на этом фронте являются вехами на пути в нашей окончательной победе» [2, с. 415].

Выводы

Годы Великой Отечественной войны отмечены сближением двух стран – СССР и Великобритании – и их двухсторонним тесным сотрудничеством с момента образования Советского государства. Это было обусловлено обоюдной заинтересованностью в победе над фашистской Германией, защиты национальных интересов и укреплении антигитлеровской коалиции в годы Второй мировой войны.

Первые годы Великой Отечественной войны стали важнейшим периодом в процессе формирования в британском общественном мнении положительного образа советского народа. Можно отметить, что главные события первых двух лет (1941–1943 гг.) доходили до британцев не только с определенной долей субъективности, основывающейся на проводимой британским правительством политики антисоветизма в предшествующие десятилетия, но и при наличии все возрастающей толики объективности, поскольку героизм, мужество, стойкость советских солдат и набирающее тактическое и стратегическое опыта талантливое руководство советского командования не могло быть не замечено и не отмечено британскими современниками.

Библиографический список

1. Гелла Т.Н. Сталинградская битва в оценках британских современников/Орловско-Курская битва в истории Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Сборник международной научно-практической конференции (20 апреля 1943 г.). Т. 1. /Под общей ред. П.А.Меркулова. Орел: Изд. Среднерусского института управления-филиала РАНХиГС, 2023. 160 с. С. 76–85.
2. Советско-английские отношения во время Великой Отечественной войны 1941–1945: Документы и материалы в двух томах. Т. 1. 1941–1943. МИД СССР: Политиздат, 1983. 545 с. С. 46–47.
3. Churchill W. The Second World War. The Grand Alliance .Vol. 3 L.: The Reprint Society, 1950. 718 p.
4. Hansard Parliament Debates. 5 Ser. 1941. HC Deb. Vol. 372
5. Hansard Parliament Debates. 5 Ser. 1941. HC Deb. Vol. 376.
6. Hansard Parliament Debates. 5 Ser. 1943. HC Deb. Vol. 386.
7. Hansard Parliament Debates. 5 Ser. 1943. HL. Vol. 125.
8. Hansard Parliament Debates. 5 Ser. 1943. HL. Vol. 129.
9. The National Review. 1941. No. 702. August.
10. The National Review. 1942. No. 707. January.
11. The National Review. 1942. No. 717. November.
12. The National Review. 1943. No. 720. February.
13. The National Review. 1943. No. 726. August.

14. The Spectator. 1941.
15. The Spectator. 1942.
16. The Spectator. 1943.
17. Winston Churchill: Broadcast on the Soviet-German War (June 22, 1941) URL: <https://www.jewishvirtuallibrary.org/churchill-broadcast-on-the-soviet-german-war-june-1941>.

References

1. Gella T.N. The Battle of Stalingrad in the assessments of British contemporaries/The Battle of Oryol-Kursk in the history of the Great Patriotic War of 1941–1945. Collection of the International scientific and practical conference (April 20, 1943). Vol. 1. / Under the general editorship. P.A. Merkulova. Orel: Ed. Central Russian Institute of Management, a branch of the RANEPa, 2023. 160. Pp. 76–85.
 2. Soviet-British relations during the Great Patriotic War 1941–1945: Documents and materials in two volumes. Vol. 1. 1941–1943. USSR Ministry of Foreign Affairs: Politizdat, 1983. 545 p. Pp. 46–47.
 3. Churchill W. The Second World War. The Grand Alliance .Vol. 3 L.: The Reprint Society, 1950. 718 p.
 4. Hansard Parliament Debates. 5 Ser. 1941. HC Deb. Vol. 372
 5. Hansard Parliament Debates. 5 Ser. 1941. HC Deb. Vol. 376.
 6. Hansard Parliament Debates. 5 Ser. 1943. HC Deb. Vol. 386.
 7. Hansard Parliament Debates. 5 Ser. 1943. HL. Vol. 125.
 8. Hansard Parliament Debates. 5 Ser. 1943. HL. Vol. 129.
 9. The National Review. 1941. No. 702. August.
 10. The National Review. 1942. No. 707. January,
 11. The National Review. 1942. No. 717. November .
 12. The National Review. 1943. No. 720. February.
 13. The National Review. 1943. No. 726. August.
 14. The Spectator. 1941.
 15. The Spectator. 1942.
 16. The Spectator. 1943.
 17. Winston Churchill: Broadcast on the Soviet-German War (June 22, 1941) URL: <https://www.jewishvirtuallibrary.org/churchill-broadcast-on-the-soviet-german-war-june-1941>
-
-

КУДЛАНОВ КОНСТАНТИН БОРИСОВИЧ

кандидат исторических наук, старший преподаватель,
Курская академия государственной и муниципальной
службы, г. Курск, Россия
E-mail: kudlanov777@mail.ru

KUDLANOV KONSTANTIN BORISOVICH

PhD (History), Senior Lecturer, at the Kursk Academy of
State and Municipal Service, Kursk, Russia
E-mail: kudlanov777@mail.ru

**БОЕВОЙ ПУТЬ БРИГАДЫ, КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ БИОГРАФИИ
УЧАСТНИКА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

**THE COMBAT JOURNEY OF THE BRIGADE AS AN INTEGRATED PART OF THE BIOGRAPHY
OF A PARTICIPANT IN THE GREAT PATRIOTIC WAR**

В настоящей статье автор рассматривает биографию Михаила Николаевича Карнаухова через призму боевого пути бригады, в составе которой он прошёл всю Великую Отечественную войну (далее – ВОВ). Для достижения своей цели исследователь сопоставляет множество неопубликованных источников с готовой родословной, воспоминаний его современников и коллег, в том числе опубликованных, а также мемуаров родных и информацией из баз данных, размещённых в интернете. Наконец, автор приходит к выводу о том, что изучение боевого пути воинских подразделений, к которым относились герои различных исследований, будут вполне уместным историческим дополнением для красочного описания данной яркой части их жизни!

Ключевые слова: Карнаухов Михаил Николаевич, 2-я мотострелковая бригада, 2-я механизированная бригада, 30-я гвардейская механизированная бригада, генеалогия, Великая Отечественная война.

The article shows modern experience with using mass genealogy, including writing biographies of ancestors who participated in the Great Patriotic War. The researcher, to achieve his goal, compares many unpublished sources with a ready-made genealogy, memoirs of his contemporaries and colleagues at work, including published ones, as well as memoirs of relatives and information from databases posted on the Internet. When analyzing the information received, the author determines that studying the combat path of the military units to which the heroes of various studies belonged will be a very appropriate historical supplement for a colorful description of this bright part of their lives!

Keywords: Karnaukhov Mikhail Nikolaevich, 2nd Motorized Rifle Brigade, 2nd Mechanized Brigade, 30th Guards Mechanized Brigade, genealogy, Great Patriotic War.

Введение

Актуальность. Взгляд как на макропроцессы ВОВ так и вообще на Отечественную историю через призму генеалогии открывает ряд возможностей по патристическому воспитанию населения, а, следовательно, очень современно и перспективно. Регулярное проведение открытых уроков среди студентов первого курса Курской Академии государственной и муниципальной службы (далее – Академии госслужбы), лишний раз доказало важность темы роли наших предков в ВОВ¹. Ведь её масштабы настолько колоссальны, что в РФ нет сейчас человека, не имеющего прямого предка или родственника, который бы не являлся в той или иной степени жертвой этой кровопролитнейшей в истории человечества войны. Для более серьёзной проработки трудов из конкурса студентов на базе Академии госслужбы проводится международная научно-практическая конференция: «Междисциплинарный подход к изучению проблем Второй мировой и Великой Отечественной войн» [1, с. 1–135].

Цель исследования состоит в наработке методологий для написания трудов по истории предков в ВОВ, в частности, рассмотрения биографии через призму боевого пути бригады.

Новизна. Для реализации поставленной цели автор использует как различные неопубликованные, так и апробированные источники. Всю полноту исследуемой в статье биографии постараемся отразить на основе привлечения

архивных материалов²; электронных баз данных, открытых в свободном доступе³; воспоминаний современников и коллег, в том числе опубликованных [2, с. 221–222], а также мемуаров родных.

Методы исследования базируются на принципах макро- и микроисторического анализа. Макроистория показала эффективность при рассмотрении боевого пути бригады и её роли на фронтах ВОВ; сужая охват исследования, микроанализ позволил включить микрообъекты (определённые боевые столкновения) в широкий историографический контекст всего хода ВОВ.

Сравнительно-исторические методы мы использовали для сопоставления наградных документов и иных фактов из биографии М.Н. Карнаухова с боевым путём его бригады. Соединение общих и уникальных явлений позволило выявить связь между предшествующими и последующими ВОВ событиями для героя настоящего исследования. Проблемно-хронологический метод был использован в порядке рассмотрения различных боестолкновений с участием бригады, так и всей её роли на фронтах ВОВ. Историко-типологический метод позволил установить уровень взаимовлияния боевых путей героя нашей статьи на его батальон – полк – бригаду – дивизию – армию – фронт.

Изложение основного материала

Жизненный и боевой путь капитана Михаила Николаевича Карнаухова, командира автовоза в соста-

ве миномётной батареи; директора профессионального технического училища № 8 г. Дмитриева, с 24-х летним стажем; хорошего мужа и отца был длительным и ярким.

Итак, Михаил Николаевич Карнаухов родился 14 декабря 1923 г. в с. Берёза, расположенном на берегу живописной реки Свапа, Дмитриевского р-на Курской области⁴. Он был уроженцем обычной православной крестьянской семьи⁵. Родителями его были Николай Михайлович Карнаухов (1893 г.р.) и Наталья Николаевна (1893 г.р.), урождённая Сарычева из с. Быковки, того же района. Видимо, из-за тяжёлых послереволюционных событий, пришедших именно на их молодость, семья Николая Михайловича не была многочисленной. Помимо Михаила у них была всего одна дочь Зоя (5.01.1930 – 16.11.2017 гг.), после замужества ставшая Дерюгиной.

Влияние тяжёлого послереволюционного времени доказывается тем, что у самого Николая Михайловича было четверо братьев и сестёр: Ефимия (1881–1882 гг.), Евдокия (~1890 г.р.), Пелагея (1895 г.р.)⁶, Матфей (1895 г.р.)⁷ и Матрона (~1897 г.р.)⁸. У дедушки по отцу Николая Михайловича, Карнаухова Гавриила Матфеевича (1827 г.р.), было шестеро детей: Андрей (1844 г.р.), Степанида (1848 г.р.), Никифор (1855 г.р.), Тит (1857 г.р.), Алексей (1860 г.р.) и Михаил (~1870 г.р.) [3, л. 351об–353], видимо, в честь кого собственно и был назван герой нашей статьи⁹. А у прадеда Николая Михайловича – Матфея Петровича (1794 г.р.) вообще насчитывалось 8 доживших до совершеннолетия детей¹⁰ [4, л. 187–187об.]. Дореволюционную традицию многодетности в роде Карнауховых можно продолжать и далее, но ограничимся этим упоминанием для осмысления утраты преемственности поколений. Доминирование эпохальных нарративов над родовыми доказывается и тем, что у самого героя нашей статьи впоследствии тоже родилось двое детей.

Итак, возвращаясь к жизненному и боевому пути Михаила Николаевича, отметим, что с самого раннего детства он проявлял любознательность к жизни и окружающему миру. 9 классов он окончил в Березовской школе. Возможно, его образование бы сразу продолжилось¹¹, но его юность была омрачена началом Великой Отечественной войны (далее – ВОВ). По примеру своих родных¹², он в возрасте 17 лет добровольно пошёл в Дмитриевский районный военный комиссариат, где 10 сентября 1941 г. вступил в ряды Рабоче-крестьянской красной армии (далее – РККА) [5].

Фронтowymi дорогами Михаил Николаевич прошёл всю войну. От участка Ливны – Задонск до Сталинграда [2, с. 221–222], затем от Смоленска до Белой Церкви, от Будапешта и Вены до Праги, от Внутренней Монголии и Большого Хингана до Шеньяна [5]. Воевал на Брянском, Воронежском, Сталинградском, Западном, 1-м и 2-м Украинском [2, с. 221–222], а также Забайкальском фронтах [6, с. 70]. Служил «водителем автомобиля»¹³, затем помощником командира, а потом командиром автовзвода в составе миномётной батареи¹⁴ [2, с. 221–222].

Теперь постараемся описать и боевой путь той самой бригады, в которой прошёл всю войну Михаил Николаевич. Итак, 2-я мотострелковая бригада начала формироваться на основании Директивы НКО № 724218 от 31 марта 1942 года. Сформирована в апреле 1942 г. и вошла в состав 2-го танкового корпуса (далее – ТК), который был создан в Горьком весной 1942 года [6, с. 77]. Согласно документам М.Н. Карнаухов служил там с самого начала её создания, т.е. был туда причислен февралём 1942 года [5]. Нужно отметить, что из-за усовершенствования бригада несколько раз переименовывалась. С включением в состав бригады

252-й танкового полка в декабре 1942 г. её переименовали во 2-ю механизированную (далее – МехБр. или мехбригада). С 10 октября 1944 г. 2-ю мехбригаду преобразовали в 30-ю гвардейскую механизированную бригаду [7, с. 155].

Место службы юного Михаила с 10 сентября 1941 г. по февраль 1942 г. нам неизвестно. Не исключено, что он находился в учебке и был отправлен в вновь формирующуюся бригаду уже после своего совершеннолетия. Исходя из воспоминаний современников и его наградных документов, он имел несколько военных образований. Для службы водителем автомобиля ему требовалось обучиться навыкам вождения, чем видимо и занимался он до вхождения в состав упомянутой бригады. Очевидно, что и на помощника командира и тем более на командира автовзвода в составе миномётной батареи ему требовалось совершенствовать свою квалификацию.

Сопоставляя боевой путь воинского подразделения, в котором он служил, и перечень его наградных документов, можно предположить, что до и вовремя «Сталинградской мясорубки», уничтожившей большую часть 2-й мотострелковой бригады, Михаил Николаевич служил в ней водителем автомобиля¹⁵, что, собственно, и спасло ему жизнь. Затем в периоде с декабря 1942 г. по июнь 1943 г. он прошёл обучение или дополнительную переподготовку и уже к 1 сентября 1943 г. фигурировал в наградных документах в звании сержанта, т.е. младшего командного состава. Следовательно, после переформирования бригады в 2-ю механизированную М.Н. Карнаухов прошёл обучение, был переведён в «Миномётный батальон» (штат № 010/422), в составе которого исполнял обязанности водителя в звании «сержанта»¹⁶.

И действительно, из наградных документов следует, что уже в 1943 г. Михаил являлся водителем «студебеккера»¹⁷, на котором собственно и доставлял боеприпасы для миномётной батареи [2, с. 222]. Если быть точнее, то он являлся шофёром 458 миномётной батареи 4-й мехбригады 5 МК. Известно точно, что 2 марта 1944 г. он уже выполнял обязанности командира транспортного отделения, упомянутого миномётного батальона. И хотя к этому периоду у него в подчинении уже были другие шофёры, он продолжал ремонтировать автотранспорт батальона сам, за что, кстати, был удостоен награды Ордена Красной Звезды [8].

К маю 1945 г. Михаил Николаевич уже был повышен до гвардии старшего сержанта¹⁸, исполняя обязанности помощника «командира автовзвода в составе миномётной батареи». Затем в период между сменой театров боевых действий (с западного на восточный) прошёл обучение или переподготовку и был повышен до воинского звания капитана [8]. Следовательно, именно в период войны с Японией, т.е. с августа 1945 г. он уже исполнял обязанности «командира автовзвода в составе миномётной батареи» [2, с. 222] «миномётного батальона» 30-й гвардейской механизированной бригады 6-й гвардейской танковой армии. Службу в этой должности и звании он исполнял вплоть до своей демобилизации 12 марта 1947 года [8].

Каким образом капитану в отставке, пусть и директору училища, с 24-летним стажем, могли дать звание полковника нам неизвестно. Также неизвестно, мог ли пенсионер, капитан в отставке, 5 лет исполняющего должность начальника гражданской обороны [2, с. 221] Дмитриевского р-на получить звание полковника. Скорее же всего упоминание в одной из баз данных о том, что Михаил Николаевич являлся полковником – ошибка¹⁹.

Относительно наград героя нашего исследования отметим, что 1 сентября 1943 г. сержант М.Н. Карнаухов, находящийся в расположении 2 Мехбр. приказом подраз-

деления № 5/н был награжден медалью «За Отвагу» [9]. 3 марта 1944 г. его же приказом подразделения № 16/н наградили второй медалью «За Отвагу» [10]²⁰. Помимо этих наград Михаилу Николаевичу 17 сентября 1944 г. был вручен орден Красной Звезды, а 14 мая 1945 г. – орден Отечественной войны II степени [8].

В следующем документе, датированном после февраля 1947 г. добавляется ещё ряд наград Михаила Николаевича. К ним относятся: медаль «За оборону Сталинграда», медаль «За взятие Будапешта», медаль «За освобождение Праги», медаль «За взятие Вены», медаль «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.», медаль «За победу над Японией» [8].

В нач. мая 1942 г. бригада из резерва ставки выдвинулась к театру боевых действий и уже к 12 мая она полностью передислоцировалась на Брянский фронт, где вошла в состав 5-й танковой армии (далее – ТА) [6, с. 57]. Начиная с 13 мая по 24 июня 1942 г.²¹ бригада участвовала в контрударе [11], апогеем которого явился заход в н.п. Большое Минино²². 25 июня контратака задохнулась и начала откатываться назад.

Из района Черни, Архангельского и Ефремова бригада была стремительно опрокинута на юго-восток и уже с 17 по 21 июля 1942 г. она вела активные бои за н.п. Крещёнка²³, после чего снова отступила и с 25 по 29 июля 1942 г. вела ожесточённые бои за н.п. Большая Верейка²⁴, Ломово, Тербуны [12]. В целом на протяжении этого контрудара и последующего отступления бригада понесла большие потери [11].

К началу августа 1942 г. бригада была выведена в резерв фронта, для переформировки и пополнения. А в конце этого же месяца, уже в составе 2-го ТК, была переброшена под Сталинград²⁵. Первое боестолкновение после переформировки бригады оказалось крайне тяжёлым. Оно пришлось на 24 августа и продолжалось неделю, вплоть до 30 августа, после чего бригаде пришлось незначительно отступать на северо-восток. С 30 августа по 13 сентября на долю бригады пришлось ещё 4 боестолкновения²⁶, после которых она снова была отброшена за ж/д полотно в сторону н.п. Орловки²⁷. Ожесточённые бои продолжались с 17 по 19 и с 23 по 30 сентября, после которых 2-й мотострелковой бригаде вновь пришлось покинуть занятые ранее рубежи [13, л. 24].

Уже в этот период бригада была сильно обескровлена. Из 3 152 чел., числящихся по штату, по списку осталось всего 666 чел., из которых на передовой действовало только 76 воинов. Технический состав, который был в их числе, также существенно пострадал. Из 27 человек по штату, выжило всего 14 душ. Автомобильный транспорт, при непрерывающихся боевых действиях пострадал не меньше. Из 10 легковых автомашин по штату, по списку числилось только 2, из 308 грузовиков – 95²⁸, а из 28 специализированных автомашин – лишь 7 [13, л. 24].

Однако на этом весь ужас для 2 мотострелковой бригады не закончился. В результате боёв 4 октября 1942 г. в связи с обходом противника на участке 282-го стрелкового полка 115-я стрелковая и 2-я мотострелковая бригада оказались в окружении в районе северо-западнее и юго-восточнее Орловки. К 8.00 8 октября 1942 г. остатки этой группы в количестве 220 человек вышли из окружения. Единственный проходивший по открытой местности участок обороны 62-й армии был потерян. Линия фронта теперь полностью пролегла по улицам Сталинграда. К 22 ноября 1942 г. в бригаде не осталось никого! Остатки 2-го ТК в составе 36 чел. (офицеров управления)²⁹ были выведены в тыл [11].

В декабре 1942 г. в состав бригады включили 252-й танковый полк и переименовали во 2-ю механизированную (далее – МехБр. или мехбригада) [6, с. 55]. С декабря 1942 по апрель 1943 г. она продолжала относиться к 2-му ТК, находящегося в Приволжском военном округе. С 1 мая 1943 г. бригада перешла в подчинение 5-го механизированного корпуса, располагавшимся уже в степном военном округе. С начала мая по кон. июля 1943 г. мехбригада находилась в «Резерве Верховного главного командования», а в начале августа была замечена в боевых действиях уже на западном фронте в составе 33-й армии [11]. Следовательно, с 22 ноября 1942 г. по 23 июля 1943 г. бригада не участвовала ни в каких боевых действиях.

Возможно, по ошибке, период с 8 сентября 1942 по 1 марта 1943 г. 2-я Мех. Бр. по данным сайта «Память народа» дислоцировалась на Кавказе [14]. Доказательством ошибочности этих данных можно обнаружить и из того, что 2-я мехбригада с 1 января по конец апреля 1943 г. официально не относилась ни к какому корпусу и армии. Следовательно, находилась в резерве [11]. Официальное отношение бригады к Резерву верховного главного командования (далее – РВГК) в июне и июле 1943 гг. [6, с. 58] является подтверждением упомянутой гипотезы.

С 23 июля 1943 г. бригада была замечена в Калужской области возле н.п. Юхнова³⁰. Тяжёлые и затяжные бои, продолжавшиеся с 1 по 22 июля 1943 г., ожидали 2-ю мехбригаду возле этого населённого пункта. Однако после упомянутой затяжной битвы началось её непрерывное победное шествие на запад, чему несомненно способствовали грядущие успехи РККА на Курской дуге.

С 23 июля по 6 августа 1943 г. боестолкновения с участием исследуемой нами бригады проходили северо-западнее н.п. Угры³¹, с 27 по 31 августа – юго-западнее возле Спас-Демьянска³². 1 сентября 1943 г. бригада участвовала в бою возле н.п. Ельни³³ [14]. Нужно отметить, что именно с этого периода подвиги Михаила Николаевича уже невозможно было скрывать. Череды его наградений начинается именно с этого времени. Нам известны лишь несколько примечательных эпизодов лета 1943 года. В критические минуты боя миномётная батарея без боеприпасов оказалась отрезанной от основных сил бригады. Видя безвыходное положение, Карнаухов на предельной скорости погнался свой «студебеккер», прорвался через линию обороны немцев, тем самым быстро доставил боеприпасы. Именно после этих решительных действий, сопряжённых с серьёзным риском для жизни, батарея отбила атаки противника. Михаилу Карнаухову за этот подвиг была вручена его первая боевая награда – медаль «За отвагу» [2, с. 221–222].

В самом конце лета 1943 г. т.е. 30 августа шофер Карнаухов, служивший в 458 мин. батарее, 4-й мехбригады 5 МК, был награждён за следующий подвиг: «В бою за д. Большуха при арт. Мин. огне и бомбёжке авиацией противника расположения наших частей загорелись две автомашины – одна с боеприпасами и одна шофера Карнаухова, который бросился спасать горящую свою машину и, затушив огонь, вывел её в безопасное место» [8].

10 октября 1943 г. бригада уже участвовала в боевых действиях восточнее н.п. Горки³⁴, находящегося южнее Смоленска. После череды боестолкновений 14 и 19 октября 1943 г. 2 мехбригада была отброшена немного назад, т.е. на восток, ближе к Смоленску ориентировочно к н.п. Русилову³⁵. На этом, собственно, и закончилась роль исследуемой нами бригады в составе западного фронта. С нач. ноября по кон. декабря 1943 г. дивизия вновь находилась в РВГК, а в январе 1944 г. перешла в подчинение уже тыло-

вого Московского военного округа [6, с. 56]. Таким образом, после ужасов Сталинграда 2-мехбригада имела очень продолжительный спокойный период на протяжении более полутора лет, с короткой боевой обкаткой своего нового состава, в течение двух месяцев, в числе 33-й армии на Западном фронте. Несомненно, этот фактор также способствовал сохранению жизней её воинов, в том числе и героя нашей статьи.

С 1 февраля 1944 г. 2-я мехбригада была переброшена на 1-й Украинский фронт в подчинение 6-й гвардейской танковой армии. Боевой путь этой армии, в составе сначала 1-го, а затем 2-го Украинских фронтов был победоносным, что являлось следствием прежних успешных операций, совершённых до переброски 2-й мехбригады на этот театр боевых действий. Так, в октябре-декабре 1943 г. войска фронта провели Пятихатскую и Знаменскую операции по расширению плацдарма, захваченного на правом берегу Днепра на участке от Кременчуга до Днепропетровска, и к 20 декабря вышли на подступы к Кировограду и Кривому Рогу.

В ходе стратегического наступления Красной Армии на Правобережной Украине зимой 1944 г. войска 6-й гвардейской танковой армии провели Кировоградскую операцию, а затем во взаимодействии с войсками 1-го Украинского фронта – Корсунь-Шевченковскую операцию, в результате которой было окружено и уничтожено 10 вражеских дивизий.

Боевое крещение 2 мехбригады на этом участке фронта состоялось 16 января 1944 г. в районе Белой Церкви возле н.п. Острая Могила³⁶. Из доклада нач. штаба гвардии³⁷ майора Дмитриенко следовало, что: «После короткой передышки под Москвой бригада получила незначительное пополнение личным составом и техникой. Затем 6 января 1944 г. погрузились в эшелоны и уже 18 января 1944 г. вся бригада сосредоточилась у ст. Попельня Киевской области³⁸. 21 января бригада получила распоряжение дислоцироваться и занять оборону на южной окраине с. Тыновка³⁹, для подготовки наступления на дер. Павловка, Виноград⁴⁰. Упомянутая подготовка производилась с 21 по 26 января 1944 года». Задача бригады состояла в овладении высотой 287,2. После же первого дня боёв им было необходимо выйти на рубеж выУдачное наступление в р-н д. Павловки не обошлось без сложностей. Гв. майор Дмитриенко о них заявлял командованию так: «в механизированных войсках мотопехота действует без автомашин, совместно с танками. Это не достигает своей цели, так как танки вырываются вперёд и становятся в критическом положении без поддержки пехоты. Так было с выходом танкового полка в р-не южнее Павловка... Несмотря на ряд недостатков проведённой операции, бригада поставленную задачу выполнила» [15, л. 190–193]. Писал и майор о проблемах со связью и др. Не исключено, что жалобы и рекомендации начальству о недостаточной технической оснащённости бригады впоследствии повлияли на её дальнейшее преобразование.

Итак, сражение южнее Павловки состоялось 27 января 1944 года. 11 февраля 2-я мехбригада отошла на северо-восток в р-н севернее Винограда, а ещё через 3 дня к 14 февраля ещё восточнее к н.п. Басовке⁴¹. К 15 февраля бригада была вынуждена отойти севернее Басовки и в обход основной дороги по ул. Ястребцова, она проследовала на юго-восток, где закрепились на поставленных рубежах. В течение 16 февраля бригада совершила несколько разведок боем, которые продолжались вплоть до 21 февраля. Однако очевидного успеха они не имели [16, л. 76–77]. Так закончился боевой путь 2-й мехбригады в составе 1-го

Украинского фронта.

Необходимо отметить, что на упомянутом фронте М.Н. Карнаухов проявил мужество, за которое и был представлен к очередной награде медалью «За отвагу». Так, «в боях за д. Виноград, Павловка, несмотря на шквальный арт.мин. огонь со стороны противника сержант Карнаухов доставлял боеприпасы бесперебойно, чем обеспечил батальону выполнение боевых задач. Одновременно он выполнил обязанности командира транспортного отделения» [8].

С 1 марта 1944 г. бригада была переведена на 2-й Украинский фронт, где, собственно, и действовала вплоть до её переформирования. Так как бригада не была использована в каких-либо боевых столкновениях можно заключить, что её предназначение в этот период заключалось в оборонительных действиях, видимо пассивных, т.е. не на передовой. Таким образом, отметим о благополучной и достаточно безопасной дислокации бригады во втором эшелоне обороны в этот период.

В целом же весной 1944 г. войска 2-го Украинского фронта осуществили Уманско-Ботошанскую операцию, разгромив немецкую 8-ю армию и часть сил 1-й танковой армии. Во взаимодействии с 1-м Украинским фронтом была рассечена полоса обороны немецкой группы армий «Юг», освобождена значительная часть Правобережной Украины и Молдавской ССР, а войска вступили в пределы Румынии [17, с. 225–227].

В августе 1944 г. упомянутая армия участвовала в Яско-Кишинёвской стратегической операции, во время которой были уничтожены 22 немецкие и разгромлены почти все румынские дивизии, а Румыния была выведена из войны на стороне Германии. Не прекращая стремительного наступления, в сентябре войска фронта в ходе Бухарестско-Арадской операции совместно с румынскими войсками почти полностью освободили территорию Румынии и нанесли огромный урон противнику [17, с. 227–230].

Приказом НКО № 0306 от 12.09.1944 г. и Директивой ГШКА № орг/3/36778 от 10.10.1944 г. 2-я механизированная бригада преобразована в 30-ю гвардейскую механизированную бригаду [6, с. 58]. Теперь М.Н. Карнаухов стал служить в 9-м гвардейском полку, 30-й гвардейской механизированной бригады, 6-й гвардейской танковой армии, в составе 2-го Украинского фронта.

Видимо, сразу после этого переименования Михаил Николаевич смог отличиться исполнительностью и снова зарекомендовать себя в качестве ценного, профессионального и исполнительного воина. В частности, 16 сентября 1944 г. он был отмечен за успешное выполнение задач по ремонту и профилактике автотранспорта, что способствовало своевременному сосредоточению батальона в назначенном районе. Михаил Николаевич лично отремонтировал 4 советские автомашины и 1 трофейную, что стало важным вкладом в боевую готовность его части. Впоследствии за упомянутый трудовой подвиг на фронте в том же 1944 г. Михаила сначала представили, а затем и наградили орденом Красной Звезды [8].

В октябре 1944 г. войска 2-го Украинского фронта, в которой и участвовал Михаил Николаевич, провели Дебреценскую операцию, нанесли поражение немецкой группе армий «Юг», заняли выгодное положение для разгрома противника в районе Будапешта [17, с. 305–307].

Затем 6-й гвардейская танковая армия, в составе 2-го Украинского фронта во взаимодействии с частью сил 3-го Украинского фронта и Дунайской военной флотилией провели Будапештскую стратегическую операцию, окружили

и ликвидировали 188-тысячную группировку противника, заняли Будапешт и создали условия для наступления на венском направлении [17, с. 327–329]. Нужно отметить, что за участие в этой операции Михаил Николаевич был удостоен медали «За взятие Будапешта» [8].

В марте-апреле 1945 г. войска, участвуя в стратегической Венской операции, во взаимодействии с 3-м Украинским фронтом завершили взятие Венгрии, освободили значительную часть Чехословакии, восточные районы Австрии, её столицу Вену. В то же время войска правого крыла фронта провели Банска-Быстрицкую наступательную операцию в Карпатах [17, с. 350–351].

Боевой путь 30 Гв.МД. Бр. в этой операции выглядел следующим образом. Активные боевые действия с участием бригады возобновились 23 марта 1945 г. возле н.п. Пензешдьер⁴², который располагался к западу от Зирца [18, л. 227]. По донесениям гвардии полковника Шклярука: «с 16:00 бригада, сдав участок обороны стрелковым частям 9Гв. возобновила наступление». С этого периода начался героический победоносный ход исследуемой нами бригады. Опишем одно из упомянутых наступлений. Итак, из донесений того же гв. полковника: «30 Гв.МД. Бр. в течение дня вели бои на подступах к н.п. Дудар и Надестенгар, овладели ими направив своё наступление во взаимодействии с 31 Гв.МД. Бр. овладели гор. Зирез⁴³ и к 18:00 вела бои за прилегающие высоты...» [18, л. 332].

30 марта 1945 г. 30 гвардейская механизированная бригада, преодолев значительные расстояния на северо-запад, приняла бой в районе Гроссер-Кайзервальдского леса [19]. В описании этого сражения мы читаем, что бригада, наступая вслед 31 Гв.МД. Бр., имела задачу развить успех последней: «В 18:00 вела совместные бои за овладение Камзердора. Имела танков – 5, активных штыков – 400» [18, л. 492]. О следующем дне в журнале боевых действий написано, что бригада: «наступая за 31 Гв.МД. Бр. – обходным манёвром с юга ведёт бой за Фрохдорф⁴⁴. Бригада имеет: Танков МЧ-А2 на ходу 10, активных штыков – 400 чел. ГОМ – 0,5 запр., боеприпасов №1 б/к.» [18, л. 495].

Через 3 дня, т.е. 3 апреля бригада продвинулась ещё дальше на север, где вела бой возле н.п. Трайскирхена⁴⁵ недалеко от Бадена. В журнале боевых действий это сражение зафиксировано следующим образом: «30 Гв.МД. Бр с утра наступая в первом эшелоне корпуса, в упорном бою сломила сопротивление противника. В 14:30 заняла Трайскирхен и, продолжая наступление к исходу дня, вела бои за Меллетодорф⁴⁶. Имела: танков МЧ-А2 на ходу – 10» [20, л. 29 – 30].

Сражение следующего дня в том же источнике фиксируется так: «30 Гв.МД. Бр. наступая за 31 Гв.МД. Бр. И к исходу дня достигла перекрёстка дорог восточнее г. Мёдлинг⁴⁷. Бригада имела: танков МЧ-А2 на ходу – 16, ГСМ – 0,5 запр., боеприпасов – 0,5 б./к.» [20, л. 32]. Таким образом, мы видим стремительное наступление с очень длинными маршами, которые к описываемому периоду редко требовали участия пехоты. 14 апреля 1945 г. произошло крайнее сражение бригады на подступах к Вене, а именно возле окрестностей Зибенхиртена⁴⁸. Правда, в этот раз в наступлении помимо 11 танков участвовало 96 чел. активных штыков [20, л. 56].

После этого победоносного сражения бригада совершила длительный марш на север до Клостервальдского леса (р-н н.п. Клайнхадерсдорфа)⁴⁹, где 19 апреля 1945 г. приняла участие в очередном победоносном боестолкновении. В журнале боевых действий о нём написано, что бригада «наступает левее 46 Гв.ТД. Бр, обходит манёвром с северо-запада... Во взаимодействии с пехотой 25 СБ,

овладела Афбенгау, остальными силами преодолела лесной массив и выдвинулась к Каутендорфу, где совместно с 40 Гв.ТД. Бр. овладела последним» [20, л. 82]. Упомянутое сражение в этом районе произошло 21 апреля [14].

Далее следовал очередной марш на север, который закончился 24 апреля новым боестолкновением возле г. Брно⁵⁰. В этом бою «46 Гв.ТД.Бр. и 30 Гв.МД. Бр. с приданными частями отразили все контратаки противника из р-на Отмаров, Турмань, в течение дня вели наступательные бои, форсировали каналы Литава, Элаты приток. К исходу дня овладели н.п. Тыльник, Сокольные. Потери корпуса за день боёв: сожжено танков – 1, подбито – 2, убито и ранено – 40 человек. Части корпуса за день боёв понесли следующий урон противнику: уничтожено танков – 2, СУ – 2, орудий – 5, бронетранспортёров – 2, автомашин – 10 и до 300 солдат и офицеров, взято в плен – 13 солдат» [20, л. 23].

Нужно отметить, что за упомянутую операцию Михаил Николаевич был награждён медалью «За взятие Вены». Особенно в ней ему запомнился бой на подступах к селу Хоберсдорф⁵¹, когда Михаил, находясь в боевых порядках танков, решительно атаковал противника с тыла. Он проявил исключительное мужество, когда, столкнувшись с превосходящими силами врага, загнал свою машину в овраг и начал отбивать атаку, командуя 3 шоферами. Когда немцы выкатили пушку для прямой наводки, Михаил Николаевич подполз с гранатой и успешно уничтожил противников, тем самым отстояв свой рубеж. Кстати, впоследствии именно за этот подвиг М.Н. Карнаухов 22 апреля 1945 г. был удостоен ордена Отечественной войны II степени [8].

Далее следовал длительный марш его бригады на запад в сторону Праги. С 6 по 11 мая М.Н. Карнаухов в составе войск 2-го Украинского фронта принял участие в Пражской стратегической операции, в ходе которой завершился разгром германских вооружённых сил, а Чехословакия была полностью освобождена. 10 мая 1945 г. соединения левого крыла 2-го Украинского фронта, развивая наступление, встретились с американскими войсками в районах Писек и Ческе-Будеевице⁵². Последнее боестолкновение в Европе бригада приняла 17 мая 1945 г, которое было ожесточённым и продлилось неделю, т.е. вплоть до 23 мая 1945 года [14]. За эту операцию Михаил Николаевич был награждён медалью «За освобождение Праги», а за совокупное добросовестное исполнение своих воинских обязанностей – медалью «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» [8]. Таким маршрутом победоносным маршем по дорогам восточной Европы прошёл Михаил Николаевич Карнаухов в составе своей уже родной бригады.

Нужно отметить, что после Победы над фашистской Германией в мае 1945 г. война для М.Н. Карнаухова не закончилась. После воссоединения фронта с войсками союзников 30-я гвардейская механизированная бригада была переброшена во внутреннюю Монголию на восточный театр боевых действий. Первое её боестолкновение на данном фронте состоялось 9 августа 1945 г. и продлилось вплоть до 12 числа этого же месяца. Благодаря непредсказуемости действий советского командования, в частности, генерала А.Г. Кравченко, суть операции заключалась в преследовании быстро отступающего противника.

Донесения разведки 30 Гв.МД. Бр. состояли в том, что «Японско-манчжурские солдаты ушли на Хинган». Об этом свидетельствовало то, что «в казармах Сиероаире найдены брошенные солдатами противника документы, печати, продовольствие. Противник не отходил, а бежал» [21, л. 270]. К 10 августа бригада преодолела ещё 20–30 км. и достигла «высокий и длинный по всему горизонту, хребет,

грядя гор с острыми вершинами». Танковые десантники 30 Гв.МД. Бр. радостно кричали: «Хинган, товарищи, вот он, Большой Хинган!». К исходу дня основные силы корпуса вошли в район Ютото, а передовые отряды, в их числе 30 Гв.МД. Бр. преодолели Корохан и достигли Холоайла, где разгромили взвод японо-манчжур, пытавшихся оказать сопротивление. Весь корпус вошёл в Хинган» [21, л. 271].

Третий день наступления отличился второй стычкой с противником. У Кондолмо бригада следовала по резкому повороту дороги на северо-восток, где в нескольких домиках помещалась военная школа японцев, готовивших диверсантов на советскую территорию. «Здесь сидели головорезы, которые знали свою вину. Они отбивались гранатами, вели сильный ружейный огонь, но были подавлены огнём передового отряда 30 Гв.МД. Бр. и потеряв 20 человек убитыми и ранеными, разбежались по горам». Далее корпус спускался по восточным склонам Хингана в Центральную Маньчжурскую Долину.

Там 46 и 30 Гв.МД. Бр. было необходимо: «к 18:00 овладеть Лувей. Основными силами корпуса быть в Лувее к исходу дня». Сводные отряды упомянутых бригад вошли в город к 17:30. «Противника в Лувее не было... Население города встретило наших бойцов как освободителей. Город был украшен советскими и китайскими национальными флагами. Всё население стояло на улицах и встречало каждую машину восторженными криками». Так, на третьи сутки была выполнена задача 5-го дня наступления [21, л. 372]. После занятия этого города, М.Н. Карнаухов вместе с бригадой двинулись на юго-восток освобождения станции Тунляо [2, с. 222].

Противник не ожидал подобного поворота событий и не был готов к таким гениально-прямолинейным и одновременно простым действиям советского командования. Да, и солдаты с офицерами в ходе наступления проявили чудеса храбрости и массового героизма [2, с. 222]. После взятия гг. Далянь⁵³ и Порт-Артур⁵⁴ 23 августа 1945 г. в руки советского командования попал японский генерал. Последний впоследствии сообщал, что «японский генеральный штаб следил за передвижением наших войск до Хингана. Когда Вы вышли в Хинган, мы успокоились, потому что знали, что Вы выдохнетесь и в лучшем для нас случае, повернёте обратно. Ведь после Тамерлана, который в седой древности пересёк конницей Большой Хинган с востока на запад, никакая воинская часть не осмеливалась лезть в Хинган. И вдруг в Лувее – Ваши танки, артиллерия, пехота... Это произвело в Японии такое же впечатление, как новая американская бомба...» [21, л. 372–373].

Так, танковая армия А.Г. Кравченко в составе Забайкальского фронта преодолела Большой Хинган и впоследствии заняла важные опорные пункты [2, с. 222]. 25 августа пехота 30 Гв.МД. Бр. выступили в город Мукден по линии ж.д. и сосредотачивалась там вплоть до 30 августа. Там, собственно, т.е. в г. Шеньян⁵⁵, и закончил свой боевой путь капитан М.Н. Карнаухов [2, с. 222]. За доблестное участие упомянутой операции 17 сентября 1945 г. его наградили орденом Отечественной войны I степени. Прослужив в РККА ещё полтора года 12 марта 1947 г. он был демобилизован [8].

Затем Михаил Николаевич вернулся в родное село Берёза, где работал военруком в школе. В 1948 г. он поступил в Курский педагогический институт на исторический факультет, который успешно окончил. В 1951 г. его устроили в Дмитриевский райком партии на должность заведующий отделом пропаганды и агитации, где он благополучно исполнял свои обязанности на протяжении 10 лет. В 1960 г. Михаила Николаевича назначили директором

профессионально-технического училища № 8 г. Дмитриева, должность которого он исполнял целых 24 года, т.е. вплоть до 1984 года. После ухода на пенсию ещё 5 лет он трудился начальником гражданской обороны Дмитриевского района [2, с. 222].

Семейная жизнь Михаила Николаевича сложилась также благополучно. После войны он женился на Стариковой Валентине Васильевне⁴⁵. В браке у них родилось двое детей: Владимир (08.03.1957 г.р.) и Елена (29.05.1961 г.р.). В целом можно написать, что жизнь его была длительна и ярка. Умер в 1995 году. Как говорится в Священном Писании: «...погребён в старости доброй» (Быт. 15:15), – на 72 году своей долгой и яркой жизни. Достойный представитель рода Карнауховых из с. Берёза, Дмитриевского р-на Курской области.

Вывод

Из данного исследования по одной бригаде отчетливо прослеживается эволюция всей Красной Армии. Во-первых, она видна в техническом плане, т.е. путь от мотострелковой к механизированной и от последней к гвардейской механизированной. А ведь для того, чтобы массово проделывать такую эволюцию с рядом бригад необходимо их серьезно переоснащать, что требует как дополнительных финансовых затрат, так и увеличения промышленных мощностей страны. Во-вторых, эволюция прослеживалась и в навыках ведения боевых действий. Новые поколения обезглавленного офицерского состава РККА быстро обучались в условиях непрекращающейся длительной войны. Даже на примере боевых столкновений с участием одной дивизии видна явная эволюция в тактике ведения боя, т.е. от примитивно-непродуктивных контратак до гениальных переходов Большого Хингана в стиле Суворова. Следовательно, РККА начала и конца ВОВ представляли из себя две совершенно разные по уровню армии. Это свидетельствует об успешной всесторонней мобилизации СССР, т.е. способности умело подстраиваться под удары тяжёлых исторических испытаний. Это в свою очередь доказывает как народную, так и государственную высокую жизнеспособность того времени.

Относительно жизнеспособности М.Н. Карнаухова необходимо отметить следующее. Про таких людей обычно говорят, что они «родились в рубаше» или находятся под Божьим покровительством. Являясь участником множества боевых операций и часто рискуя жизнью, он при этом ни разу не был ранен! Конечно, элитарность бригады; наличие военной специальности; служба на командной должности; личные навыки; частая служба не на передовой; регулярное нахождение боевой единицы, в которой служил М.Н. Карнаухов во втором и третьем эшелоне обороны; а также успешное участие в боевых наступательных операциях с уже морально надломленным противником и другие факторы повлияли на то, что Михаил Николаевич прошел весь боевой путь ВОВ. Однако, нужно учитывать, что во все эти благоприятные обстоятельства боевого пути, поставил Карнаухова Промысел Божий. Для того, чтобы это осознать стоит только вспомнить битву за оборону Сталинграда, в которой юный Михаил чудом оказался в числе 1 % выживших от всего 2-го танкового корпуса. Об этом же свидетельствует и ряд подвигов, описанных в его награждениях. А сколько таких же подвигов осталось без награды? Следовательно, эта особенная его жизнеспособность является следствием нематериальных факторов, т.е. душевного или духовного богатства. Первое является семейно-родовым, т.е. наследственным, либо производной особенной молитвы за Михаила его близкими людьми.

Второе является одним из следствий личного общения человека с Богом. Как написано в Священном Писании: *«Аще бо и пойду посреде сени смертныя, не убоюся зла, яко Ты со мною еси (Пс. 22:4)»*.

Таким образом, мы видим, что исследование боевого пути бригады, в составе которой прошёл всю войну М.Н. Карнаухов существенно расширило биографию последнего. В этом случае данная работа является примером для подобного рода исследований. Ведь многие генеалоги,

изучающие биографии в годы ВОВ, сталкиваются с трудностями, а именно недостаточностью данных, даже среди тех героев, которые прошли боевыми дорогами всю войну. Не говоря уже о тех, кто доблестно погиб, так и не дождавшись Великой Победы. В этих случаях исследование боевого пути воинских подразделений, к которым относились герои различных исследований будут вполне уместным историческим дополнением для красочного описания данной яркой части их жизни!

Примечания

1. Несмотря на это, в ходе подготовки к упомянутым открытым урокам явно обнаружилось, что многие учащиеся не знали о своих предках, принимавших участие в ВОВ.
2. В основном боевых журналов армий, куда входила бригада, в которой служил Михаил Николаевич.
3. В основном сайта «Память народа».
4. Село известно тем, что по некоторым данным сказка о Соловье разбойнике относится именно к этому населённому пункту [22].
5. Его предки после отмены крепостного права выкупились от помещичьей зависимости.
6. После замужества сменила фамилию на Маховых и переехала в д. Кирилловка Хомутовского р-на. В браке у неё родилось трое детей. Её муж Пётр Иванович погиб на фронте в 1941 году.
7. В браке от него родилось трое детей.
8. В браке у неё родился сын.
9. Другая гипотеза состоит в традиционном его имянаречении по Православным святым в честь архистратига Божия Михаила и всех Небесных воинств.
10. Напомним, что в Царской России была высокая детская смертность.
11. Не исключено, что могло быть и наоборот. Ведь именно ВОВ, его длительный боевой путь, давший ему широкий кругозор и множество знакомств, что, в свою очередь, задало ему траекторию для последующего обучения и успешной карьеры.
12. Из рода Карнауховых, проживавших в с. Берёза, которые все родственники, только по неполным данным похозяйственных книг насчитывалось 23 участника ВОВ. В их числе был и герой нашей статьи Михаил Николаевич, а также его отец Николай Михайлович. Более того, среди перечисленных участников была даже женщина Зинаида Ивановна Карнаухова (1923 г.р.).
13. Автотранспорт применялся во всех родах войск, с его помощью осуществлялась быстрая переброска оружия, пехоты, артиллерии и других воинских подразделений в район боевых действий. Для танкистов шофёры прямо на передовую доставляли горючее и снаряды, для артиллерии подвозили боеприпасы и обеспечивали транспортировку орудий. Запчасти для ремонта боевой техники доставляли специальные ремонтные грузовики – передвижные мастерские на колёсах, которые в полевых условиях, не только на линии фронта, но и на передовой, оперативно устраняли повреждения техники. Шофёры снабжали фронт и продовольствием, питьевой водой, обмундированием, средствами гигиены, медикаментами и другими не менее важными грузами. Их фронтовые пути пролегли в глубоком тылу и на фронте, шли по асфальтированным шоссе и бездорожью, по ледовым дорогам и горным перевалам. В любых погодных условиях, под обстрелом и бомбёжками, рискуя собственными жизнями, военные шофёры по ухабам разбитых дорог доставляли бесценные грузы к месту назначения. Водителей на фронте ценили, ведь чтобы доставить невредимым груз под вражеским обстрелом, надо было быть смелым и хладнокровным, чтобы поддерживать автомобиль в рабочем состоянии, надо было отлично знать технику, уметь в сложных фронтовых условиях устранять технические неполадки, проявляя при этом профессиональную смекалку [23].
14. В период войны командир автовзвода, вместе со своим взводом занимался перевозкой боеприпасов и продовольствия с армейских баз на передовую линию к огневым точкам. Командир был обязан умело водить колонны и выводил машины из-под обстрела. Помощник командира выполнял функции первого, под его чутким руководством [24, с. 100].
15. Скорее всего в «роте техобеспечения» (штат № 010/428). Однако также не исключено, что он мог служить водителем в любой рот из существующих в бригаде, т.к. в каждой из них для снабжения и транспортировки требовались водители.
16. Второе по значимости звание в младшем командном составе, после младшего сержанта. Обычно исполнял обязанности командира отделения.
17. Грузовики StudebakerUS6 массово поставлялись в СССР в 1942 г. по ленд-лизу. Их везли через Мурманск-Архангельск (корабли арктических конвоев) и из Ирана, для чего американцы построили там несколько сборочных заводов. Ещё некоторое число машин собирали в СССР на ГАЗе, ЗиСе и Минском автозаводе из машинокомплектов, доставленных из Америки. Штатная грузоподъёмность «Студеров» была 2,5 тонны, но на фронте выносливые и надёжные машины несли нагрузку до 5 тонн. В отличие от советских грузовиков, «Студер» имел полный привод на все три оси. Именно на «Студебекер» во второй половине войны монтировались все отечественные системы реактивного залпового огня («катюши»). По закону о ленд-лизе уцелевшая после войны иностранная техника должна была быть передана странам-поставщикам. Однако «Студебекеры» оставались на вооружении армии до начала 50-х годов, а позже передавались в народное хозяйство. Автомобили «Студебекер» существенно повлияли на отечественное автомобилестроение. Так, концепция и компоновка этих машин были использованы при создании грузовиков ЗИС-151 и ЗИЛ-157. [25, с. 49]
18. Старший сержант являлся младшим командиром взвода, который, как правило, включал в себя до 50 человек.
19. Видимо героя нашей статьи база данных перепутала с Корнауховым Михаилом Николаевичем из г. Уфы Башкирской АССР, (05.11.1921 г.р.), который действительно являлся полковником [26].
20. Не исключено, что упомянутый Михаил Николаевич Карнаухов 1923 г.р. может являться тёзкой и однофамильцем героя нашей статьи, т.к. в двух упоминаниях о нём говорится, что он поступил на службу в феврале 1942 года. Может, в этот период ему исполнилось 18 лет. Не исключено, что это тот же Михаил Николаевич 1923 г.р., а дата февраль 1942 г. относится к его вхождению в состав 2 Мехбр. Последняя гипотеза подтверждается ещё одним документом из ЦАМО. Его датировка простирается после 14 мая 1945 г., но не позднее нач. 1947 года. В этом документе упоминаются две медали за отвагу Михаила Николаевича вручённые ему теми же датами.
21. Бригада участвовала в боевых действиях 13 и 15 мая, 22 и 25 июня 1942 года.
22. В настоящее время это деревня в Тёпло-Огарёвском р-не Тульской обл., РФ.
23. В настоящее время это село Хлевенского р-на Липецкой области.
24. В настоящее время это села в Тербунском р-на Липецкой области.
25. Вела бои по линии разъезд Конный – свх. Опытное поле – п. Орловка – п. СТЗ – Рынок [11].
26. 30 августа, с 1 по 2 сентября, а также с 11 по 13 сентября 1942 года.
27. В настоящее время это село в Городищенском р-не Волгоградской области.
28. Скорее всего, Студебеккер Карнаухова был в их числе.
29. Михаил Николаевич был в числе этих 36 счастливых. Не исключено, что он являлся водителем одного из упомянутых офицеров. Не исключено и то, что шофёры не учитывались в числе этих 36 офицеров.

30. В настоящее время это город в Калужской области.
31. В настоящее время это посёлок в Смоленской области.
32. В настоящее время это село Медынского р-на в Калужской области.
33. В настоящее время населённый пункт расположен в Смоленской области.
34. В настоящее время это деревня Угранского р-на Смоленской области.
35. В настоящее время это деревня Смоленского р-на, Смоленской области.
36. Гостра Могила» в настоящее время является селом, входящим в Ставищенский р-н Киевской области.
37. Скорее всего, исследуемая нами мехбригада стала гвардейской как раз уже в этот период, т.к. в документах её начальник числится как гвардии майор.
38. В настоящее время это посёлок одноимённого р-не, Житомирской области.
39. В настоящее время это село в Уманском р-не Черкасской области.
40. В настоящее время это село в Лысянском р-не Черкасской области.
41. В настоящее время это село в Лысянском р-не Черкасской области.
42. В настоящее время это муниципалитет в Венгрии.
43. В настоящее время это город в Медье Веспрем в Венгрии.
44. В настоящее время это Австрийский город.
45. В настоящее время это город и муниципалитет в Австрии.
46. В настоящее время это село в Нижней Австрии.
47. В настоящее время это город в Австрии.
48. В настоящее время это станция метрополитена в Вене.
49. В настоящее время это город в Клайнхадерсдорф, Мистельбах, Нижняя Австрия, Австрия.
50. В настоящее время это старый город в Чешской республике в историческом регионе Моравия.
51. Ныне ярмарочная коммуна (нем. Marktgemeinde) в Австрии, в федеральной земле Нижняя Австрия.
52. В настоящее время это города на юге Чехии.
53. Город в провинции Ляонин в северо-восточной части Китая.
54. Бывший портовый город (незамёрзающий порт, военно-морская база) в Китае на Жёлтом море.
55. Один из крупнейших городов в северо-восточной части Китая, административный центр провинции Ляонин.
56. Нужно отметить, что супруга его умерла в 2023 году. Она свято чтит память своего мужа, помня о его подвигах. В 2020 г. её с 95 юбилеем лично поздравил губернатор Курской области Р.В. Старовойт [27].

Библиографический список

1. Междисциплинарный подход к изучению проблем Второй мировой и Великой Отечественной войн: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции (15 мая 2024 года) // Сост. Р.С. Байрамов, М.В. Ковалёва; отв. ред. К.Б. Кудланов; Курская академия государственной и муниципальной службы. Курск: Изд-во ЗАО «Университетская книга», 2024. 135 с.
2. Чаговец Л.А., Середенко А.А., Ильвутченковой Н.В., Поповой Н.А. Боевой и жизненный путь М.Н. Карнаухова // «Учителя Курской области в годы Великой Отечественной войны» (по итогам региональной общественно-патриотической акции «Учителя Курской области в истории России»). Сост.: Иволгина Т.В., Постричева И.Д. Курск: Изд-во ПЛАНЕТА+, 2021. 570 с.
3. Государственный архив Курской области (далее – ГАКО). Ф. 184, Оп. 2, Д. 846.
4. ГАКО. Ф. 184, Оп. 2, Д. 490.
5. Центральный Архив Министерства Обороны Российской Федерации (далее – ЦАМО). Учётно-послужная картотека. URL: https://pamyat-naroda.ru/heroes/kld-card_uchet_officer11964294/ Дата обращения: 10 апреля.
6. Строительство и боевое применение советских танковых войск в годы Великой Отечественной войны. М.: Воениздат, 1979. 407 с.
7. Жаркой Ф.М. Танковый марш. Изд. 4-е, перераб. и доп. СПб.: Изд-во Михайловской военной артиллерийской академии, 2018. 230 с. ISBN 978-5-98709-303-0.
8. ЦАМО. Картотека награждений. Шкаф 37а, ящик 18. URL: https://pamyat-naroda.ru/heroes/podvig-chelovek_kartoteka1375045016. Дата обращения: 11 апреля 2025 года.
9. ЦАМО. Ф. 33. Оп. 686044. Д. 812.
10. ЦАМО. Ф. 33. Оп. 690155. Д. 581.
11. 2-я механизированная Днестровская бригада. URL: <http://tankfront.ru/ussr/mbr/mbr02.html?ysclid=m99dp852t4697754204> Дата обращения: 9 апреля 2025 года.
12. Память народа. URL: https://pamyat-naroda.ru/documents/?begin_date=25.07.1942&end_date=29.07.1942 Дата обращения: 11 апреля 2025 года.
13. ЦАМО, Ф. 345, Оп. 5487, Д. 37.
14. Память народа. Боевой путь 2 механизированной Бригады. URL: <https://pamyat-naroda.ru/warunit/id5800/> Дата обращения: 10 апреля 2025 года.
15. ЦАМО, Ф. 3443, Оп. 1, Д. 75.
16. ЦАМО, Ф. 3443, Оп. 1, Д. 57.
17. Освобождение Юго-Восточной и Центральной Европы войсками 2-го и 3-го Украинских фронтов. 1944–1945. М., 1970. 676 с.
18. ЦАМО, Ф. 243, Оп. 2928, Д. 1261.
19. ЦАМО, Ф. 243, Оп. 2900, Д. 1623.
20. ЦАМО, Ф. 240, Оп. 2779, Д. 1944.
21. ЦАМО. Ф. 3443, Оп. 1, Д. 77.
22. Соловьиный край – родина Соловья-разбойника <https://kursk-museum.ru/solovinyj-kraj-rodina-solovya-razbojnika/> Дата обращения: 15 апреля 2025 года.
23. Завертяева В. Люди за кадром: фронтовые шофёры и снабженцы. URL: <https://project12410623.tilda.ws/page64566239.html> Дата обращения: 13 апреля 2025 года.
24. Цыбаков Д.Л. Командный состав 6-й стрелковой Орловской дивизии в период военных действий 1945 года // Ученые записки ОГУ им. И.С. Тургенева. Вып. 106 (1). 2025. С. 99 – 105.
25. Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 60-х годов / Под редакцией Н.З. Котеловой и Ю. С. Сорокина. М.: Советская энциклопедия, 1971. 337 с.

26. Память народа. Расширенный поиск. URL: <https://pamyat-naroda.ru/heroes/person-hero123476063>. Дата обращения: 14 апреля 2025 года.

27. Старовойт поздравил с 95-летием ветерана труда Валентину Карнаухову. <https://chr.mk.ru/social/2023/01/16/starovoyt-pozdravil-s-95letiem-veterana-truda-valentinu-karnaukhovu.html?ysclid=m9qzndyu1z118447902>. Дата обращения: 24 апреля 2025 года.

References

1. An Interdisciplinary Approach to the Study of the Problems of the Second World War and the Great Patriotic War: Collection of Scientific Articles of the International Scientific and Practical Conference (May 15, 2024) // Comp. R.S. Bayramov, M.V. Kovaleva; ed. K.B. Kudlanov; Kursk Academy of Public and Municipal Service. Kursk: Publishing House of ZAO «Universitetskaya Kniga», 2024. 135 p.
2. *Chagovets L.A., Seredenko A.A., Ilvutchenkova N.V., Popova N.A.* The Combat and Life Path of M.N. Karnaukhov // “Teachers of the Kursk Region during the Great Patriotic War” (based on the results of the regional social and patriotic action “Teachers of the Kursk Region in the History of Russia”). Comp.: Ivolgina T.V., Postricheva I.D. Kursk: PLANETA+ Publishing House, 2021. 570 p.
3. State Archives of Kursk Oblast (here in after – GAKO). F. 184, Op. 2, D. 846.
4. GAKO. F. 184, Op. 2, D. 490.
5. Central Archives of the Ministry of Defense of the Russian Federation (hereinafter – TsAMO). Accounting and Service Card Index. URL: https://pamyat-naroda.ru/heroes/kld-card_uchet_officer11964294/ Date of access: April 10, 2025.
6. The construction and combat use of Soviet tank troops during the Great Patriotic War. Moscow: Voenizdat, 1979. 407 p.
7. *Zharkoy F.M.* Tank march. 4th ed., revised. and add. Snt. Petersburg: Publishing house of the Mikhailovskaya Military Artillery Academy, 2018. 230 p. ISBN 978-5-98709-303-0.
8. TsAMO. Awards card index. Cabinet 37a, drawer 18. URL: https://pamyat-naroda.ru/heroes/podvig-chelovek_kartoteka1375045016. Date of access: April 11, 2025.
9. TsAMO. F. 33. Op. 686044. D. 812.
10. TsAMO. F. 33. Op. 690155. D. 581.
11. 2nd Mechanized Dniester Brigade. URL: <http://tankfront.ru/ussr/mbr/mbr02.html?ysclid=m99dp852t4697754204> Date of access: April 9, 2025.
12. Memory of the people. URL: https://pamyat-naroda.ru/documents/?begin_date=25.07.1942&end_date=29.07.1942 Date of access: April 11, 2025.
13. TsAMO, F. 345, Op. 5487, D. 37.
14. Memory of the people. Combat path of the 2nd mechanized brigade. URL: <https://pamyat-naroda.ru/warunit/id5800/> Date of access: April 10, 2025.
15. TsAMO, F. 3443, Op. 1, D. 75.
16. TsAMO, F. 3443, Op. 1, D. 57.
17. Liberation of South-Eastern and Central Europe by Troops of the 2nd and 3rd Ukrainian Fronts. 1944–1945. Moscow, 1970. 676 p.
18. TsAMO, F. 243, Op. 2928, D. 1261.
19. TsAMO, F. 243, Op. 2900, D. 1623.
20. TsAMO, F. 240, Op. 2779, D. 1944.
21. TsAMO. F. 3443, Op. 1, D. 77.
22. Nightingale Land – the Birthplace of Nightingale the Robber <https://kursk-museum.ru/solovinyj-kraj-rodina-solovya-razbojnika/> Date of access: April 15, 2025.
23. *Zavertyaeva V.* People behind the scenes: front-line drivers and suppliers. URL: <https://project12410623.tilda.ws/page64566239.html> Date of access: April 13, 2025.
24. *Tsybakov D.L.* Command staff of the 6th Oryol Rifle Division during military operations in 1945 // Scientific notes of OSU im. Turgenev. Issue. 106 (1). 2025. Pp. 99–105.
25. New words and meanings. Dictionary and reference book of press and literature materials of the 60s / Edited by N. Z. Kotelova and Yu. S. Sorokin. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1971. 337 p.
26. Memory of the People. Advanced search. URL: <https://pamyat-naroda.ru/heroes/person-hero123476063>. Accessed: April 14, 2025.
27. Starovoyt congratulated veteran of labor Valentina Karnaukhova on her 95th birthday. URL: <https://chr.mk.ru/social/2023/01/16/starovoyt-pozdravil-s-95letiem-veterana-truda-valentinu-karnaukhovu.html?ysclid=m9qzndyu1z118447902>. Date accessed: April 24, 2025.

МИНАКОВ СЕРГЕЙ ТИМОФЕЕВИЧ

доктор исторических наук, профессор, кафедра истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: minakovst@mail.ru

MINAKOV SERGEY TIMOFEEVICH

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of history of Russia, Doctor of Orel State University, Orel, Russia
E-mail: minakovst@mail.ru

О ВЕЛИКОЙ ВОЙНЕ, О ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЕ, О СТАЛИНЕ 80 ЛЕТ СПУСТЯ

ABOUT THE GREAT WAR, ABOUT THE GREAT VICTORY, ABOUT STALIN 80 YEARS LATER

В настоящей статье рассматривается вопрос о Победе советского народа над гитлеровской Германией; о роли мнения высших руководителей государства в исторических судьбах стран и народов; о причине вторжения германской гитлеровской армии в СССР 22 июня 1941 г., каковой оказалось ошибочное мнение германского военного руководства и Гитлера о слабости Красной Армии, обреченной на поражение, в результате так называемого «дела Тухачевского», которое, в свою очередь, оказалось следствием ошибочного мнения Сталина.

Ключевые слова: мнение, Советский Союз, Великая Отечественная война, Победа, Сталин, Гитлер, Тухачевский.

This article examines the question of the Victory of the Soviet people over Nazi Germany; the role of the opinion of the highest leaders of the state in the historical destinies of countries and peoples; the reason for the invasion of the German Nazi army in the USSR on June 22, 1941, which turned out to be the erroneous opinion of the German military leadership and Hitler about the weakness of the Red Army, doomed to defeat, as a result of the so-called «Tukhachevsky affair», which, in turn, turned out to be the result of Stalin's mistaken opinion.

Keywords: opinion, Soviet Union, Great Patriotic War, Victory, Stalin, Hitler, Tukhachevsky.

Введение

«Мнения правят миром» – я уже не помню, кто из «известных» и «великих» первым высказал эту мысль, да и выяснять это не входит в задачи настоящей статьи, но при отсутствии в распоряжении историка источников, достаточных по составу достоверного информационного материала для получения убедительного ответа, порой на важнейшие вопросы прошлого о причинах тех или иных решающих событий эпохи, внимание к мнениям лиц, облеченных властью для принятия судьбоносных решений, является чрезвычайно важным и актуальным. И в данной статье я акцентирую свое внимание именно на этом аспекте в понимании прошлого и вижу цель своего исследования, что и составляет научную новизну данной статьи. И в данном случае я имею в виду важнейшее для нас событие нашего прошлого, возвращение к более глубокому пониманию которого актуально и 80 лет спустя – это Великая Отечественная война.

При разработке и написании статьи использовались методы: сравнительно-исторический, историко-психологический, культурно-исторический, психо-ментальный.

Изложение основного материала

К наиболее раннему концептуально-доктринально вполне определенному осмыслению Великой Отечественной войны и Победы можно отнести «Учебник истории СССР 1947 года» под редакцией профессора Шестакова.

Ключевые даты Великой Отечественной войны, согласно этому учебнику: 22 июня 1941 г. – вероломное нападение фашистской Германии на СССР; 1945, 2 мая – взятие Берлина советскими войсками; 1945, 9 мая – Праздник Победы над фашистской Германией; 1945, 3 сентября – Праздник Победы над Японией. Автор учебника,

одобренного еще в 1937 г. И.В. Сталиным, выделяет три важнейших и решающих события Великой Отечественной войны: Московскую битву декабрь 1941 – февраль 1942 г.; Сталинградскую битву ноябрь 1942 – февраль 1943 г. и Берлинскую операцию апрель-май 1945 г., выделенную как самую грандиозную и важную, завершающую разгром гитлеровской Германии.

«В ноябре (1942 г.) под Сталинградом Красная Армия начала наступление... Так началось освобождение наших земель... было гнать озверелого врага. Он бешено огрызался, но был разбит в ряде больших сражений: под Курском, под Ленинградом, на Днестре, в Крыму, в Белоруссии, в Бессарабии, в Прибалтике» [1, с. 269, 270].

«21 апреля 1945 года наши бойцы уже достигли Берлина и завязали бои на его окраинах. Через несколько дней Берлин был окружен со всех сторон, а 2 мая взят войсками маршалов Жукова и Конева. Взятие немецкой столицы явилось самым мощным ударом по Германии, за которым уже последовало ее поражение. 8 мая фашистская Германия капитулировала (сдалась на милость победителя). Вся советская страна, а также другие воевавшие против Германии страны отмечали победу над фашистским зверем. 9 мая Советское правительство объявило праздником Победы, днем всенародного торжества советских людей» [1, с. 272].

Знаковым и официальным, исключительно пропагандистским образом великой Победы СССР и Сталина должен был стать и стал для первых послевоенных лет фильм-плакат М. Чиаурели «Падение Берлина» (1949 г.). Впечатляющими были апофеозные кадры этого фильма; из открывшейся двери приземлившегося самолета, на верхнюю площадку трапа выходит Сталин, в своем белом летнем кителе с погонами генералиссимуса (в исполнении актера М. Геловани, который всегда играл роль

Сталина в кинофильмах), а многонациональная масса людей – советские солдаты-освободители, вместе с только что освобожденными ими заключенными концлагеря, весь Берлин – с восторгом и слезами счастья, флагами, цветами, овациями приветствуют, столь знакомого «плакатно-газетного Сталина». Сталин же, в буквальном и переносно-символическом смысле «с высоты своего положения», с верхней площадки трапа, как Зевс с Олимпа, снисходительно улыбаясь, взирает на разноликую массу людей, собравшихся внизу (на безопасном расстоянии от трапа, согласно официально принятому регламенту, кем-то установленному). Сталин, как должное принимает эту благодарность и восторг спасенного им народа.

Берлинская операция советских войск являлась, пожалуй, одной из крупнейших, по численности его участников, по количеству боевой техники, в него вовлеченной и по людским потерям в ходе боев за взятие Берлина, завершая разгром гитлеровской Германии. Приведу, скажу так, «живые» воспоминания, впечатления о боях Красной Армии за Берлин в апреле-мае 1945 года лишь одного из многочисленнейших участников этих боев (по записи с его слов).

«Советские войска уже вели бои в самом Берлине, – вспоминал советский летчик, активный участник этих боев, находившийся в самой их гуще. – Авиация работала, как говорится, на износ в буквальном смысле этого слова. Наш авиаполк, в котором я был на должности заместителя командира полка по воздушной подготовке, входил в состав 183-й Берлинской авиадивизии 16-й воздушной армии генерала Руденко, в составе 1-го Белорусского фронта, которым, как известно, командовал маршал Г.К. Жуков. В те дни мы совершали по четыре и по пять вылетов в день на бомбометание: отбомбившись, возвращались на аэродром, загружались и снова на задание. ...Поскольку бои шли в самом Берлине, то ...нужно было достаточно точное, прицельное бомбометание, по кварталам, в которых еще держали упорную оборону немецкие войска. Видимость – «нулевая»: сверху города не видно. Все заволочено густым дымом. Бомбометание производилось по расчету времени. Это требовало от летчиков особой точности – малейшая ошибка в расчетах, и бомбы могли посыпаться на головы солдатам и офицерам советских частей, уже ведшим бои в самом Берлине. Несмотря на то, что советские войска значительно продвинулись в самом Берлине, неприятельские зенитки работали активно. Однажды, после возвращения с очередного бомбометания, едва двигатели прекратили свою работу, как у самолета обломилась одна из плоскостей (крыло): зенитным огнем она оказалась настолько изрешечена (крылья у «пешек» были на деревянной основе), что еле держалась; мне очень повезло, что она не обломилась еще в воздухе. До последних дней боев в Берлине достаточно активно работала и вражеская истребительная авиация. ...Другой раз, заходя на посадку, я обнаружил, что левое шасси не выпускается. Неоднократные попытки исправить положение ни к чему не привели. Потом выяснилось, что, скорее всего, осколок от разрыва зенитного снаряда перебил шланг, по которому поступала гидравлическая смесь, обеспечивавшая выпуск шасси. Вся смесь вытекла из перебитого шланга, и потому левое шасси и не выпускалось. В сложившейся ситуации я решил посадить самолет, как тогда выражались в авиации, «на пузо». Я сообщил об этом по радию. К месту посадки направили пожарные машины. Но все завершилось благополучно – пыли, скрежета было много, но самолет не загорелся» [2, с. 107–109]. Такова была «повседневность» Берлинской операции, ее (если возможно использовать

это слово) «быт», по цитированным выше воспоминаниям моего отца, тогда майора авиации Т.Л. Минакова. В довоенные годы ему приходилось встречаться и со Сталиным в Кремле, куда приглашались все участники (в том числе и он) довоенных парадов над Красной Площадью; и с Тухачевским, будучи курсантом Гатчинской летной школы в 1930 г., отдавать ему рапорт, беседовать, и в 1936 г. на 1-м Всесоюзном слете стахановцев военной авиации. Примечательно его впечатление-отзыв о Тухачевском (цитирую, не редактируя): «Поручик Семеновского полка, интеллигент, выхолненный, белый офицер. ...Он не казался «своим», как Буденный, но ему хотелось подражать» [2, с. 96]. Такое противоречивое впечатление Г. Лебон называл «обаянием», чья «непреодолимая сила», как считал указанный автор, «может слагаться из противоположных чувств, например, восхищения и страха» [3, с. 201]. Я неспроста упомянул в воспоминаниях моего отца эти два знаковых имени – Сталина и Тухачевского – связанных (прямо или косвенно) с событиями Великой Отечественной войны. Пожалуй, начиная с доклада Н.С. Хрущева на XXII съезде КПСС, продолжавшего разоблачение так называемого «культа личности Сталина», эти два имени заняли «полярно-противоположные места и играли свои роли в черно-белом противопоставлении в истории и предыстории Великой Отечественной войны в массовом сознании советских, а ныне и российских граждан.

Казалось бы, в докладе Хрущева, наконец, представлен был ответ на вопрос о причинах тяжелейших поражений Красной Армии летом и осенью. 1941 г., с которых началась кровопролитнейшая, жертвенная, но, в конце концов, победоносная Великая Отечественная война, увенчавшаяся разгромом самого страшного в нашей истории смертельно-опасного врага и увенчанная величайшей в мировой истории нашей Победой.

Однако глубокий драматизм, сложность и, все-таки, недостаточную разъясненность, этого вопроса я почувствовал, посмотрев в 1964 г., чрезвычайно впечатливший меня кинофильм А. Столпера «Живые и мертвые» по одноименному произведению К.М. Симонова. Чрезвычайно большими потерями Красной Армии, особенно в начале войны, на протяжении всей войны, преимущественно солдатской кровью, героизмом, подвигами рядовых участников войны, окупались, порой, просчеты, ошибки и неопытность генералов, учившихся военному искусству «на ходу».

Великая Отечественная война стоила СССР и России ок. 27 млн. жизней, преимущественно молодых. Эта цифра сохраняет свою полемичность и продолжает уточняться. Это не только погибшие. Это – миллионы инвалидов войны, заполнивших в первое послевоенное десятилетие привокзальные и рыночные площади советских городов. Это – психическая травма, нанесенная всему народу чудовищными масштабами войны, оставившая глубокий шрам на национальном характере и ментальности. Это – демографическая катастрофа, последствия которой, пожалуй, и ныне лежат в основе демографических проблем Российской Федерации.

Еще не покрылись утраты
Налетом сияющих дат.
По древнему камню Арбата
Гремел костылями солдат.
В теплушках слагались былины –
И в них побеждало Добро.
В далеком предместье Берлина
Фельдмаршал отбросил перо.
Еще в облака не стреляли,
Россия затихла, ждала...

Победа, гремя костылями,
По спящему городу шла

А.В. Голубев [2, с. 72].

В сознании многих советских людей, безразлично относящихся к этому трагически-величественному прошлому своей страны, сложилось вполне логичное объяснение поражений 1941 года, и как одно из тяжелейших последствий, многочисленные людские потери: истребление высшего состава Красной Армии в 1937–1938 гг. И в контексте этого мнения К.М. Симонов задал свой вопрос в ходе интервью человеку, рядом с И.В. Сталиным и Маршалом Советского Союза Г.К. Жуковым стоявшим в высшем руководстве Красной Армии, 1-му заместителю Верховного Главнокомандующего (наряду с Жуковым), начальнику Генерального Штаба Маршалу Советского Союза А.М. Василевскому.

«Вы говорите, что без тридцать седьмого года не было бы поражений сорок первого, а я скажу больше, – отвечая на вопрос К.М. Симонова, как репрессии в Красной Армии повлияли на ее поражения 1941 г., высказал свое мнение маршал в 1967 г. – Без тридцать седьмого года, возможно, и не было бы вообще войны в сорок первом году. В том, что Гитлер решил начать войну в сорок первом году, большую роль сыграла оценка той степени разгрома военных кадров, который у нас произошел» [4, с. 446]. А чрезвычайно информированная о жизни «политического закулисья» «железная женщина» Н. Берберова, в своих записках отражавшая мнение русского зарубежья, будто бы конкретизируя откровения советского маршала, заметила: «... Тухачевский, смерть которого дала возможность Германии ворваться в Россию» [5, с. 659].

В декабре 1942 г., объясняя неудачу вермахта под Сталинградом, его Генеральный штаб сообщал, на запрос Гитлера, следующее: «Еще до того, как разразилась война, Советский Союз путем проведения ряда мероприятий сумел убедить в своей внутренней слабости не только общественность Германии, но и ее ответственные круги» [6, с. 166]. Речь, видимо, шла о массовых репрессиях состава в Красной Армии. Поясняя, руководство вермахта считало: «Процесс против Тухачевского показал, что внутренние предубеждения против создания вооруженных сил имели под собой основания» [6, с. 166]. Иными словами, командование вермахтом было убеждено в том, высшее советское политическое руководство, конечно, Сталин, так или иначе, противодействовали мероприятиям Тухачевского по созданию современной армии, хотя это мнение совершенно неадекватно отражало причины «процесса против Тухачевского», который «закончился уничтожением многих тысяч офицеров, особенно занимавших высокие командные посты. «Этот процесс вместе с возможностями получить непосредственное представление о военной мощи Советского Союза (польская кампания, кратковременный период германо-советской дружбы и «зимняя война» в Финляндии) дали возможность определить почти единственный масштаб для оценки этой мощи до июня 1941 года» [6, с. 166]. Отсюда следовал заключительный вывод Генерального штаба вермахта: «Соприкосновение советских и германских армий в Польше наглядно показало превосходство немцев как по вооружению, так и по искусству управления войсками. Воинские части, которые могли видеть немецкие наблюдатели в 1934 – 40 гг. подтверждают эти впечатления. Финская кампания продемонстрировала недостаточную ударную силу Советской Армии. Если к этому прибавить впечатление от процесса Тухачевского во мнении большинства офицерского корпуса, то напрашивается вывод, что обороноспособность

Советской Армии находится в обратной пропорции к ее численности, и что она не способна противостоять наступлению немцев» [6, с. 166].

Я не буду далее перегружать подобного рода свидетельствами и мнениями свои последующие размышления и разыскания, о них сказано и написано уже предостаточно. Отмечу лишь одно – несмотря на поражение под Варшавой, «польский блиц-криг» Тухачевского 1920 года, как и сама его личность, произвели чрезвычайное впечатление и на германскую военную и политическую элиту, равно как и на весь Запад, и на русскую эмиграцию. «Блиц-криг» Тухачевского породил легенду о «красном Наполеоне», о «новом Аттиле», устремившим «полчища красных гуннов» в Европу, неудержимый поток которых к январю 1921 г. с тревогой ожидали уже на Рейне. Полагали, что «чудо» спасло Европу, «чудо на Висле», как назвал его Ю. Пилсудский. С того времени нового натиска «красных гуннов» по командованием «демона революционной войны», воплотившегося в Тухачевском, ожидали в Европе, а советское руководство в лице Ленина, затем Сталина, время от времени, пугали ее этим «демоном» [7, с. 77–78].

Учитывая сказанное, скажу лишь одно: чем больше я размышляю над вопросом о причинах Великой Отечественной войны и тяжелых поражениях Красной Армии в ее начале, тем больше я склоняюсь к вопросу, считая его ключевым, о сложных и неоднозначных взаимоотношениях Сталина и Тухачевского, приведших к их общей, но различной по значимости, трагедии, условно именуемой «делом Тухачевского», ставшим, позволю себе такое утверждение, детонатором начала Великой Отечественной войны.

Весьма примечательно, что на заседании Военного совета 1–4 июня 1937 г., кажется, не без признаков искреннего сожаления, Сталин вспоминал в уже арестованном и обвиненном в измене «Тухачевском...», который играл роль благородного человека, на мелкие пакости неспособного, воспитанного человека. Мы его считали не плохим военным, я его считал не плохим военным... [8, с. 133].

Начиная с 1931 г. Сталин с совершенной очевидностью благоволил Тухачевскому, можно сказать, стремился «приручить» его: написал ему в 1932 г. извинительное письмо, признав ошибочными свою критику оборонной модернизации, предложенной Тухачевским, первым наградил его орденом Ленина, поставил его командовать парадом на Красной площади в честь 15-летней годовщины Красной Армии, назначил заместителем Наркома обороны, затем 1-м заместителем наркома, удостоил его высшего почетного звания Маршала Советского Союза, в числе пятерых «избранных», отправил представлять Красную Армию и СССР в Великобританию и Францию, даже, можно так выразиться, «легитимировал» Тухачевского как «красного Наполеона», реабилитировав Бонапарта книгой Е.В. Тарле «Наполеон». Этим, вновь, как и Ленин, пугая Европу «демоном гражданской войны», Сталин поощрял воинственные речи Тухачевского на VII сессии 2-го созыва ЦИК Съезда Советов в январе 1936 г. Красноречива, в связи с этим, и показательна заметка, представленная в весьма оригинальной форме в массовом сатирическом журнале «Крокодил», чрезвычайно популярном и читаемом советскими гражданами к 23 февраля 1936 г. – очередной дате рождения Красной Армии.

В «Крокодиле» от 23 февраля 1936 г., полностью посвященном Красной Армии, в шутовском «Алфавите» под буквой «Т» давался следующий текст: «**Тухачевский** – маршал Советского Союза. Доставлял много неприятностей врагам СССР в годы гражданской войны, а

недавно доставил их не меньше, сообщив о нынешней мощи Красной армии. Лицам, организациям и государствам, сомневающимся в правильности сведений, объясненных маршалом Тухачевским, всегда может быть предоставлена возможность убедиться на деле» [9, с. 11]. В этом «Алфавите» персональное место и внимание было представлено единственному советскому военачальнику, таким образом, персонально символизировавшему Красную Армию – Тухачевскому.

Нельзя не обратить внимание на это, цитированное выше, мне кажется, несколько неожиданное признание Сталина, видевшего в «Тухачевском благородного, воспитанного человека, на мелкие пакости не способного». После этой оценки ожидалось, что Сталин, как бы в опровержение своего ошибочного мнения о Тухачевском, представит сведения о «мелких пакостях», на которые оказался способным «маршал-изменник». Однако этого не последовало, и кажущаяся даже в некоторой «ностальгической» дымке, ошибка Сталина в Тухачевском, как бы «повисала в воздухе». Последующие рассуждения-обвинения Сталина в адрес Тухачевского касались уже совсем не личных качеств маршала, который, таким образом, как бы, оставался, для Сталина, сожалеющего о своем ошибочном мнении, все-таки «благородным, воспитанным человеком, на мелкие пакости не способным».

Еще в феврале 1920-го, рекомендуя назначить Тухачевского командующим Кавказским фронтом, Сталин дал ему емкую характеристику, не лишенную скрытого восхищения и даже некоторой поэтичности – «победитель Колчака и завоеватель Сибири» [10]. Видимо, сделанное Тухачевским настолько поразило Сталина, что он не мог удержаться и заступился за его полководческую репутацию подтвердив ее и 17 лет спустя, когда маршала уже обвиняли в измене [8, с. 322]. «Я все больше убеждаюсь, – пришел к выводу Б. Илизаров, глубоко и всесторонне исследовавший личность Сталина, – что тайне Сталин тосковал по христианству» [11, 308.]. И это, глубоко запрятанное в подсознании врожденное, религиозное, христианское отношение к миру, закрепленное годами учения в духовной семинарии, думаю, никогда не покидало Сталина. Оно подчас прорывалось в стилистике его речей, во фразеологии. Примечательно, что, пораженный удивительными полководческими талантами Тухачевского, в годы Гражданской войны Сталин назвал «демоном (революционный синоним слова «гений») гражданской войны» [12, с. 92]. Выражая свое восхищение Тухачевским, он использовал для этого слово, характерное для выражения религиозно-церковных чувств. «Демон» – это «анти-бог», «дьявол», хотя в лексике революции это слово, это уподобление звучало как похвала, знак восхищения. Однако, полагаю, в религиозном подсознании Сталина оно сохраняло свое первоначальное негативное значение. «Демон» – лже-бог, суть которого в самом страшном грехе, в гордыне. Это – абсолютный «гордец», и в этом всегдашний величайший соблазн для человека. В земной жизни и повседневности – «гордый человек», «аристократ». «Ставрогин, вы красавец! – вскричал Петр Степанович (Верховенский) почти в упоении. – ...Вы ужасный аристократ. Аристократ, ведь, когда идет в демократию, обаятелен! ...Вы именно таков, какого надо» [13, с. 468]. «Демон-аристократ» Ставрогин был великим соблазном не только «романного» Верховенского, но и реальных аристократа Бердяева, для аристократа Тухачевского, принявшего на себя, по жизни, эту «личину», даже для самого создателя этого образа, Достоевского. Мне кажется, «демон-аристократ» Тухачевский-Ставрогин был и соблазном Сталина. И как

бы не казалось странным, неожиданным и даже парадоксальным это утверждение, но я уверен, что Сталин оказался под воздействием «непреодолимой силы» обаяния личности Тухачевского, которое, еще раз процитирую мнение известного психолога, «может слагаться из противоположных чувств, ...восхищения и страха» [3, с. 201]. Конечно, он им восхищался, по-сталински скупое, сдерживаемое присущим его натуре недоверием, душевным страхом. Выше уже было отмечено засевшее в его подсознании сильное религиозное чувство, ищущее «образ или символ веры». Он даже начал концептуальный пересмотр исторической роли Наполеона, превращая его из «душителя» Революции в ее «продолжателя», реабилитируя его книгой Е.В. Тарле «Наполеон» с предисловием К.Б. Радека, основанным на оценке К. Маркса, бесспорно, имея в виду «красного Наполеона-Тухачевского» [7, с. 76–77]. И, получив, видимо, достаточно убедительные (для него) сведения о «предательстве» Тухачевского (об этом достаточно много написано), Сталин был оскорблен его «изменой». Я не буду выяснять действительные причины «дела Тухачевского». В данной статье мой интерес сосредоточен на мнении, сложившемся у Сталина и которым он руководствовался, считая Тухачевского «изменником», меня интересует сугубо личный, ментальный настрой, «просочившийся» из глубин сталинского подсознания.

В этом плане, как мне представляется, Сталин был до глубины души возмущен и оскорблен «изменой» Тухачевского, прежде всего, самому себе, своему обществу «аристократа в революции» – «благородного, воспитанного человека, на мелкие пакости не способного». Сталин был оскорблен изменой обаятельного «аристократа Тухачевского» лично ему, Сталину, поверившего этому «благородному аристократу», этому соблазнившему его «демону». Поражает жестокость, с которой Сталин расправился не только со своим врагом. Это понятно, чудовищно, но, в общем-то даже логично. Но почему эта жестокость распространилась на всех близких «этого врага», на все его «племя»? Кажется, не столько неожиданно обнаружившиеся враждебные Сталину политические намерения (если это было так, то всего лишь намерения!) Тухачевского, сколько эта его «измена» обаятельному облику «благородного воспитанного человека, на мелкие пакости не способного», в которого Сталин уверовал и которого он (рискну употребить это слово) «возлюбил».

...Разгром III Рейха, завершившийся кровопролитной, но триумфальной для Красной Армии, Советского Союза и Сталина битвой за Берлин и его взятием, помимо других трофеев, передал в руки советского командования огромный фонд документов германского Генерального Штаба. Несомненно, сведения, содержащиеся в некоторых из них, позволил внести и определенную корректировку в представления верховной власти в СССР, конечно же, прежде всего, в лице Сталина, в частности, в обстоятельства так называемого «дела Тухачевского». Полагаю, что это отразилось на содержании соответствующего раздела, изданной в 1946 г. в США книги двух американских журналистов М. Сейерса и А. Кана под названием «Тайная война против Советской России» (переведенная на русский, в 1947 г. она была издана и в СССР) [14]. Вряд ли могут быть хоть какие-то сомнения в том, что появление такой книги, рассчитанной, прежде всего, на общественное мнение США и Западной Европы (в виду начавшейся «холодной войны») могло состояться без ведома и санкции Сталина и высшего советского политического руководства. Суть «дела Тухачевского» в книге, в посвященном ему тексте, была выражена в следующих фрагментах.

«Тухачевский ...организовал в штабе Красной Армии небольшую, но влиятельную германофильскую клику». Сделку Троцкого с рейхсвером, «надо было, по их мнению, «уравновесить» союзом между группой Тухачевского и немецким верховным командованием. Захват власти Гитлером нисколько не отразился на тайном соглашении между Тухачевским и немецкими военачальниками. Гитлер, как и Троцкий, был «политиком». У военных же имелись свои планы. ...В начале 1936 года Тухачевский... был убежден, что близок час, когда советский строй будет низвергнут и «новая Россия» в союзе с Германией и Японией ринется в бой за мировое господство» [14, с. 310–311]. Вот в чем была суть «вины Тухачевского», с учетом новой информации, полученной Сталиным к 1946 году. Как видим, в книге было выражено официальная советская точка зрения, которая должна была быть представлена Западу, в частности американской общественности, но и общественности советской. Судя по содержанию цитированных выше фрагментов текста указанной книги, пусть в весьма осторожной форме, но по существу, Тухачевского обвиняли уже не в том, что он участвовал «троцкистско-бухаринском заговоре», а в отдельном от Гитлера и Троцкого сговоре с германскими генералами, чтобы, «когда советский строй будет низвергнут», то «новая Россия» в союзе с Германией и Японией ринется в бой за мировое господство» [14, с. 311].

Впрочем, не только слухи, зарубежные газетные сплетни, но и прямые, кажется, вполне достоверные, свидетельства 30-х гг. указывают на поиск контактов Тухачевского с высшим генералитетом германской армии, в лице, в частности генерал-полковника В. фон Фрича [15, с. 158]. А в разговоре с генералом М. Гамеленом, в Париже в феврале 1936 г. Тухачевский сам признавался в том, что он поддерживает отношения с высшим руководством совместное германской армии (т.е., надо полагать, с генералами В. фон Фричем и В. фон Бломбергом), как он несколько туманно пояснил – «в интересах прогресса» [16, р. 196]. Во время пребывания в Лондоне в январе 1936 г., куда Тухачевский приехал на похороны английского короля Георга, он беседовал с генералом фон Рундштедтом (в те годы сторонником фон Шляйхера и фон Фрича), в частности, один на один, когда они шли рядом, в траурной процессии. Тухачевский с фон Фрич выражали, в той или иной форме, недовольство Гитлером и Сталиным, будто бы мешавшими восстановить советско-германскую дружбу и установить военный союз, обещавший в перспективе господство России и Германии в мире. Объективных документальных свидетельств о содержании этих контактов Тухачевского с германскими генералами на сегодняшний день нет. Однако политическое лицо тогдашнего высшего военного руководства германской армии нам хорошо известно по воспоминаниям Э. Никиша, идеолога германского «национал-большевизма». «С 1917 года, – вспоминал и признавался он, – я был убежден в том, что буржуазный мир, Запад, вошел в стадию распада, что Азия вернет себе свой выдавшийся вперед полуостров Европу, который со времени персидских войн освободился от Азии. Этот процесс, полагал я, идет в различных областях и проявляется в разнообразнейших формах. В русских с тех пор я видел носителей великого азиатского притязания на Европу» [17, с. 242]. Как признавался Никиш, выражая свои «национал-большевистские» мысли, «если Германия должна сделать политический выбор, то она должна ориентироваться на Восток. Эта геополитическая позиция была в то же время и социальным выбором – выбором, направленным против капиталистической буржуазии [17, с. 235]. Россия была центром

антиверсальского мира... [17, с. 236]. Поворот спиной к Западу означал в то же время поворот спиной к буржуазно-капиталистическому принципу и поворот лицом к России, делающей всемирную революцию» [17, с. 237]. По свидетельству Э. Никиша, близко знакомого с главнокомандующим рейхсвера, «идейным отцом и вдохновителем» германского генералитета 20–30-х гг. генерал-полковником Г. фон Зектом и его политическими симпатиями и антипатиями, фон Зект, «разумеется, вовсе не был большевиком, но хотел использовать ветер большевистской всемирной революции для того, чтобы развернуться против Запада» [17, с. 272]. Тухачевский неоднократно ездил в Германию (в 1922–1926, 1932 гг.) с секретными (и не секретными) военными миссиями. Ему, владевшему немецким языком аристократу, легко было обсуждать и беседовать, с немецкими генералами-аристократами фон Зектом, фон Хассе, фон Шляйхером (учеником Зекта, который, как и Тухачевский, вышел из гвардейских офицеров), фон Фричем и др. в одной политической тональности – скорее всего, в тональности «национал-большевизма». Фон Зект умер в 1936 г. «Я имел с ним еще одну недолгую встречу незадолго до его смерти, – вспоминал Никиш, – на приеме в советском посольстве в Берлине. ...В кратком разговоре о Гитлере он сказал, что опытные старики, которые сидят в Министерстве обороны и в штабах, видят, какая опасность грозит Германии. Они понимают, что путь, по которому идет Германия, ведет ее к пропасти. Но стариков заменяют молодыми. А молодые не ведают никаких забот. Они полагают, что не должны бояться ничего и считают, что могут совершить невозможное. Кончится это плохо» [17, с. 273–274]. Таков был политический облик и политические настроения германских генералов (близкие к «национал-большевизму»), в контакте с которыми и в 30-е годы находился Тухачевский.

Германский «национал-большевизм», поддерживавший СССР, выступавший за дружбу и союз Германии с СССР, даже за более тесное геополитическое их единство, даже за создание некоей взаимодополняющей обе страны, во всех отношениях, конфедерации «Германо-России», «Герусии», способной, таким образом, стать господствующей политической силой в мире, тем не менее воспринимался советской политической элитой, с 1920-х гг. с некоторым подозрением, несколько напоминая (хотя бы по названию) «национал-социализм». Что же касается германской военной элиты, то к 1936 году состав ее сменился: фон Зект умер в 1936 г., фон Шляйхер был убит в 1934 г. в «ночь длинных ножей», заодно с штурмовиками Э. Рема, фон Фрич, преднамеренно скомпрометированный сфабрикованными документами, был смещен со своей высокой должности в 1938 г., а их сторонники затихли и притаились, чтобы в июле 1944 г. попытаться свергнуть Гитлера, организовав на него неудачное покушение полковника фон Штауфенберга. Новая же военная элита, созданная Гитлером, была послушна ему и обязана карьерой. Однако, думается, Сталин считал, что «фюрер Германии», по-прежнему, тяготеет своей зависимостью от генералов. Возможно – документальных свидетельств тому нет – когда в мае-июне 1941 г. начались, сначала разведывательные полеты немецких самолетов, вторгавшихся в воздушное пространство СССР, а затем и вторжение германской армии 22 июня 1941 г., Сталин, вполне искренне считал это провокацией именно германских генералов, стремящихся втянуть Гитлера в войну против СССР, которой последний вовсе не хотел. Действительно, в 1936 г. Тухачевский настаивал на превентивной войне против Польши (находившейся тогда в союзе с гитлеровской Германией) – Сталин

подозревал, что вместе с оппозиционными Гитлеру немецкими генералами, своими «старыми знакомыми и единомышленниками» (такого рода совместные антипольские планы у Тухачевского имели место быть в 20-начале 30-х гг.). Пожалуй, Сталин все еще отчасти сохранял что-то вроде доверия ко второму слову в названии гитлеровской партии – «национал-социалистическая». Впрочем, так или иначе, прозрение Сталина, обнаружившее ошибочность его мнения, наступило очень скоро.

Выражу собственное, весьма субъективное мнение: знаковым явлением, выражавшим отношение к Великой Отечественной войне и Победе в послевоенные сталинские времена, как выше уже отмечалось, был кинофильм «Падение Берлина»; в период так называемой «хрущевской оттепели» и «разоблачения культа личности – кинофильм «Живые и мертвые»; для нашего времени – кинофильм К. Шахназарова «Белый тигр» (2012 г.), мистически-символично проникающий в глубину нынешнего цивилизационно-культурного, фундаментального, противостояния, обнаруживая эту глубину и свыше 80 лет назад, в 1941–1945 гг. и требующего иной, более всеобъемлющей всероссийской духовной мощи, и она рождается, спонтанно, на наших глазах. Ныне, в условиях новой фронтовой тревоги, боевых потерь и успехов, в большей или меньшей мере охватывающих население России, российские танки и другая боевая техника катят по военным дорогам СВО под символами, совсем недавно казавшимися трудно совместимыми – трехцветным российским флагом, красным знаменем Победы, часто с портретом Сталина, и иконами Христа-Спасителя, устремленными к какой-то новой «ипостаси» «русской идеи» (Н.А. Бердяева), пока смутно про-

сматриваемой, но уже с определившимся Смыслом.

...Они стоят, печальные мессии,
Один в пилотке, а другой в венце.
Застыло выраженье грустной силы
У воина и бога на лице.
А жители привыкли к ним обоим,
Проходят то неспешно, то спеша...
Один вздымает крест над головою,
Другой устало держит ППШ.
И дням грядущим перейдет в наследство,
Связавшее сегодня и вчера,
Почти необъяснимое соседство
Таких несхожих вестников добра.

А.В. Голубев [2, с. 183].

Выводы мои из всего изложенного выше будут просты и немногословны: Мнения рождаются воображением, а «история без воображения – это инвалид» [18, с. 11]. «Мнения правят миром!?!...» Во всяком случае, они могут привести к роковым ошибкам, они могут вести к подвигам, спасению, великим победам. И Сталин, и Гитлер допустили одну и ту же ошибку в оценке значимости и последствий «дела Тухачевского» – неадекватность в оценке его последствий. Гитлер ошибся, и эта ошибка привела к гибели его самого и его «великой» нацистской Германии. Сталинская ошибка обернулась вторжением смертельного врага в Советский Союз и Россию, их великими жертвами, но увенчалась величайшей Победой, в достижении которой выдающаяся роль и заслуги Сталина тоже не должны забываться и сдвигаться в тень.

Библиографический список

1. История СССР. Краткий курс. Учебник для 4-го класса. (Под редакцией профессора А.В. Шестакова. Издание пятое. Одобрено Всесоюзной правительственной комиссией). М., Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1947. 280 с.
2. Осколки в памяти. Воспоминания о Великой Отечественной войне. Орел, ОГУ, 2010. 198 с.
3. Лебон Г. Психология толп // Психология толп. М., Институт психологии РАН. Издательство КСП+, 1999. С. 15–256.
4. Симонов К.М. Глазами человека моего поколения. Размышления о И.В. Сталине. М., Агентство печати Новости 1988. 480 с.
5. Берберова Н. Курсив Мой. М., АСТ. Астрель, 2010. 765 с.
6. Генеральный штаб вермахта: оценка Советского Союза. Предложения по вопросам восточной политики. (Трофейные документы) // Военно-исторический архив. 2003. № 5.
7. Минаков С.Т. «Возвышающий обман» Пушкина и «тень» русской революции // Ученые записки Орловского государственного университета. 2025, № 1(106), с. 74–79.
8. Военный совет при Народном комиссаре обороны СССР. 1-4 июня 1937 г. Документы и материалы. М., РОССПЭН, 2008. 624 с.
9. Крокодил, 1936, № 8, 23 февраля.
10. РГВА. Ф. 245. Оп. 4. Д. 201. Л. 87.
11. Илизаров Б.С. Иосиф Сталин в масках человека, вождя, ученого. М., АСТ, 2015. 736 с.
12. Никулин Л.В. Тухачевский. М., Военное издательство Министерства обороны СССР, 1964. 200 с.
13. Достоевский Ф.М. Бесы. М., Азбука. Азбука-Аттикус, 2023. 800 с.
14. Сейерс М., Кан А. Тайная война против Советской России. М., Алгоритм, 2008. 336 с.
15. Тиссен Ф. Я заплотил Гитлеру. Исповедь немецкого магната. М., Центрполиграф, 2008. 255 с.
16. General Gamelin. Servir. Le prologue du drame (1930-aout 1939). Т. 2. Paris, 1946.
17. Никиш Э. Жизнь, на которую я отважился. СПб., Издательство Владимир Даль, 2012. 283 с.
18. Ле Гофф Ж. Средневековый мир воображаемого. М., Издательская группа «Прогресс», 2001. 440 с.

References

1. The history of the USSR. A short course. A textbook for the 4th grade. (Edited by Professor A. V. Shestakov. Fifth edition. Approved by the All-Union Government Commission). Moscow, State Educational and Pedagogical Publishing House of the Ministry of Education of the RSFSR, 1947. 280 p.
2. Fragments in memory. Memories of the Great Patriotic War. Orel, OGU, 2010. 198 p.
3. Lebon G. Psychology of crowds // Psychology of Crowds. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. KSP+ Publishing House, 1999. pp. 15-256.
4. Simonov K.M. Through the eyes of a man of my generation. Reflections on I.V. Stalin. Moscow, Novosti Press Agency, 1988. 480 p.
5. 5. Berberova N. My italics. M., AST. Astrel, 2010. 765 p.

6. The General Staff of the Wehrmacht: an assessment of the Soviet Union. Proposals on Eastern policy issues. (Captured documents) // Military Historical Archive. 2003. No. 5.
 7. *Minakov S.T.* Pushkin's "Uplifting deception" and the "shadow" of the Russian Revolution // Scientific notes of the Orel State University. 2025, No. 1(106), pp. 74-79.
 8. Military Council under the People's Commissar of Defense of the USSR. June 1-4, 1937. Documents and materials. Moscow, ROSSPEN, 2008. 624 p.
 9. Krokodil, 1936, No. 8, February 23.
 10. RGVA. F. 245. Op. 4. D. 201. L. 87.
 11. *Ilizarov B.S.* Joseph Stalin in the masks of a man, leader, scientist. Moscow, AST, 2015. 736 p.
 12. *Nikulin L.V.* Tukhachevsky. M., Military Publishing House of the Ministry of Defense of the USSR, 1964. 200 p.
 13. *Dostoevsky F.M.* *Demons.M.*, Azbuka. Azbuka-Atticus, 2023. 800 p.
 14. *Sayers M., Kan A.* The secret war against Soviet Russia. M., Algorithm, 2008. 336 p.
 15. *Thyssen F.* I paid Hitler. Confessions of a German tycoon. Moscow, Center-Polygraph, 2008. 255 p.
 16. General Gamelin. Servir. Le prologue du drame (1930-août 1939). Vol. 2. Paris, 1946.
 17. *Nikish E.* The life I dared. St. Petersburg, Vladimir Dahl Publishing House, 2012. 283 p.
 18. *Le Goff J.* The medieval world of the imaginary. Moscow, Progress Publishing Group, 2001. 440 p.
-

УДК [94(430)“1939/1945”:323.12(430)]:94(470)“1939/1945”

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-36-41

СВЕЧНИКОВА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат исторических наук, доцент, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: svsvsvechnikova@mail.ru

SVECHNIKOVA SVETLANA VLADIMIROVNA

Candidate of History, Associate Professor, Department of Universal History and Regional Studies, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: svsvsvechnikova@mail.ru

РАСОВАЯ ПОЛИТИКА ТРЕТЬЕГО РЕЙХА И ПРОБЛЕМА ГЕНОЦИДА НАРОДОВ СССР В ГОДЫ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

THE RACIAL POLICY OF THE THIRD REICH AND THE PROBLEM OF GENOCIDE OF THE PEOPLES OF THE USSR DURING THE SECOND WORLD WAR

В статье анализируется влияние расовых компонентов идеологии и пропаганды нацистской Германии на проведение политики геноцида народов СССР. Отдельно рассматриваются такие образы расового врага как славянский, азиатский, еврейский, цыганский, уделяется внимание взаимовлиянию образов расового и идеологического врага.

Ключевые слова: геноцид, Третий рейх, расовая политика, идеология, пропаганда.

The article analyzes the influence of the racial components of Nazi Germany's ideology and propaganda on the policy of genocide of the peoples of the USSR. Separately, such images of the racial enemy as Slavic, Asian, Jewish, Gypsy are considered, attention is paid to the mutual influence of the images of the racial and ideological enemy.

Keywords: genocide, the Third Reich, racial politics, ideology, propaganda.

Введение

История Третьего рейха, Второй мировой войны и чудовищных преступлений, совершенных в те годы, регулярно привлекала внимание исследователей. Однако сейчас, в том числе в контексте проведения Специальной военной операции, происходит актуализаций многих ранее обозначенных вопросов. Во-первых, в аспекте политическом, прежде всего как в отношении проблемы разрастания еще несколько лет назад не слишком заметной проблемы неонацизма и тесно связанной с ним русофобии, так и в контексте проблемы искажении истории и пересмотра/фальсификации на Западе роли СССР во Второй мировой войне. Во-вторых, сейчас по прошествии времени, в том числе в рамках проекта «Без срока давности», идет активная архивная работа, публикуются новые источники, которые затрагивают вопросы военных преступлений, преступлений против человечности. В-третьих, сейчас мы наблюдаем своими глазами чрезвычайно значимый историко-культурный процесс, связанный с увековечиванием трагедии тех лет путем признания геноцида народов СССР в годы Второй мировой войны, что крайне важно, учитывая современные проблемы с соблюдением норм международного права, в том числе решений Нюрнбергского и иных послевоенных трибуналов.

Целью данной работы является анализ расовой теории Третьего рейха в контексте реализации нацистской политики геноцида в отношении народов СССР.

Новизна исследования заключается в том, что данная работа предлагает комплексный анализ влияния идеологии национал-социализма на совершение военных преступлений и преступлений против человечности на территории СССР.

Методологическую основу исследования составили системный и описательный подходы, для анализа изучаемых

проблем используются историко-сравнительный и историко-генетический методы.

Изложение основного материала

27 октября 2020 г. увидело свет решение Новгородского областного суда об установлении факта геноцида народов Советского Союза в годы Великой Отечественной войны. 6 мая 2022 г. решением Орловского областного суда признаны «военными преступлениями, преступлениями против человечности и геноцидом советского народа» преступления, совершенные немецко-фашистскими захватчиками на территории Орловской области [20]. Подобные решения приняли судебные инстанции и многих других регионов РФ, на данный момент более 20, а в ряде регионов идут судебные слушания по этой проблематике. А 22 марта 2023 г., в годовщину военного преступления в Хатыни, Государственная Дума РФ официально заявила о признании геноцида народов СССР в годы войны [11].

Подобные шаги, на наш взгляд, были крайне важны и своевременны, поскольку, хотя проблема геноцида весьма часто освещалась как важная часть истории Второй мировой войны, на самом деле ситуация не столь однозначна.

Понятие геноцид в отношении эпохи Второй мировой войны в общественном поле в основном было связано с понятием Холокост в его классическом понимании как трагедии еврейского народа, редко с понятием Парамос (геноцида цыганского народа) и не часто с преступлениями на территории СССР. Тому есть как объективные, так и субъективные причины. В геополитической блоковой конфигурации «холодной войны» феномен Холокоста был востребован на Западе, в то время как тема геноцида создавала потенциально нежелательные проблемы для социалистического лагеря; еврейские общины нуждались в общем, объединявшем их термине, в то время как сохранение па-

мяти о трагедии войны в СССР происходило как на уровне личной и региональной, так и государственной инициативы и не требовало дополнительных «терминологических» костылей и т.д. При этом зверства оккупантов не воспринимались как акты именно геноцида.

В любом случае в 90-х гг. возникли определенные сложности с восприятием феномена геноцида в годы Второй мировой войны, начиная с замалчивания вопроса о том, что значительная часть трагедии еврейского или цыганского народов связана именно с территориями СССР, заканчивая тем, что при упоминании геноцида славян максимум говорилось о преступлениях на территории Польши и трагедии советских военнопленных (которую затруднительно было игнорировать). Разумеется, в исторической науке сохранялся определенный исторический объективизм, но в период информационной цивилизации немногие обращаются к серьезным историческим исследованиям, предпочитая более простое изложение информации. А в контексте современного нового, в том числе информационного, противостояния Запада и РФ, проблема даже не фальсификации, а замалчивания исторических фактов остра как никогда.

Особенно остро стоит вопрос о предпосылках и причинах проведения политики геноцида. Если на факты преступлений могут пролить свет краеведческие региональные исследования, усилия поисковых отрядов, то для более полного ответа на данный вопрос необходимо попытаться рассмотреть влияние расовых воззрений в рейхе на его политику на оккупированных территориях. И если в случае с феноменом антисемитизма в Третьем рейхе как ключевого элемента обоснования и бесспорного признания политики Холокоста, несмотря ни на какие работы ревизионистов, ни малейших сомнений нет, то в отношении населения СССР, проблема все еще нуждается в исследовании и обосновании.

В тоже время расовые и иные причины геноцида советского народа также несомненны. Разумеется, важны были и другие, например, геополитические: напомним, что согласно плану «Ост» многие территории СССР планировались под заселение арийцами. Ведь собственно Тысячелетний Третий рейх планировалось создавать именно здесь. Но все же именно расовый компонент, на наш взгляд, является ключевым. Прежде чем обозначить расовые особенности нацистской политики в отношении СССР, необходимо отдельно отметить несколько принципиальных моментов. Расовая доктрина является центральным элементом всей нацистской идеологии. Но при этом она все еще окончательно не прояснена. Например, подробные работы по расовым вопросам принадлежат не идеологам НСДАП, а немецким расологам, активно публиковавшимся с 20-х гг. XX в., многие их труды относятся к концу 30–40-х гг. Однако степень их популярности и тем более влияния на позиции лидеров НСДАП, реальную государственную политику до сих пор остается недостаточно изученной. При этом официальных партийных или государственных документов с четко сформулированными расовыми постулатами практически не сохранилось (известный факт – до нас дошли лишь отдельные фрагменты Генерального плана «Ост»). Напомним, что зачастую именно критике доказательной базы Холокоста посвящены исследования ревизионистов и отрицателей трагедии еврейского народа.

Высказывания нацистских лидеров по расовым вопросам также не всегда проясняют картину и они зачастую не конкретны (вероятно, сознательно). Есть и еще один проблемный элемент: зачастую разобраться в расовой по-

литике весьма сложно, поскольку ради эффективности и эффектности вместо научных или псевдонаучных дефиниций в партийных и государственных материалах, особенно речах лидеров использовались яркие клише, упрощения и обобщения, которые усложняют анализ проблемы на современном этапе и периодически противоречат друг другу.

В рамках данного исследования мы сосредоточимся на позиции первых лиц Третьего рейха, прежде всего А. Гитлера и Г. Гимmlера и материалах пропагандистского характера, которые позволяют понять какие именно элементы расовых идей внедрялись в сознание немецкого населения.

Несмотря на очевидные вышеперечисленные ограничения, анализируя объем источниковых данных и материалы исторических исследований, можно уверенно выделить ряд элементов расового образа народов СССР. Все они являлись примерами образами врага и были связаны с реализацией преступных намерений в отношении советского населения, ныне официально классифицируемых как геноцид.

В качестве первого основания политики геноцида населения СССР стоит выделить образ русского или славянского врага (уточним – без отдельного выделения белорусов, украинцев, стоит полностью согласиться с И.И. Бариновым, что Гитлер был убежден, что ко всем оккупированным восточным территориям следует относиться одинаково, не делая различий (Розенберг в этом вопросе учитывал различные группы славян, но его позиция не являлась сколько-нибудь значимой) [5, с. 19]. Первоначальные упоминания о русских у Гитлера связаны с понятием слабой расы, которая смогла чего-то добиться лишь благодаря наличию в управлении системообразующего и даже государствообразующего германского элемента. Подобная точка зрения отражена и в «Майн кампф», и во «Второй книге Гитлера». С этими идеями Гитлера был во многом солидарен и Альфред Розенберг, акцентировавший создание российского государства норманнами. На подобном же фундаменте базировались идеи расологов, например, Ильзе Швидецки, которая доказывала, что нордический компонент, который был у славян, с течением времени и смешением с другими расами стал ничтожно мал и практически исчез [25]. В тоже время очевидно, что понимание русских идеологами НСДАП изначально базировалось на представлениях пангерманистов, давнем конфликте германцев и славян и концепции «натиска на Восток». Квинтэссенцией высказываний фюрера стала знаменитая фраза 1941 г.: «Славяне – это семейство кроликов. Если класс хозяев их не будет подталкивать, они никогда не смогут подняться выше их кроличьего семейства» [26, с. 112]. Как мы понимаем, роль хозяев была отведена германцам. Некоторым следствием подобных взглядов вполне можно считать первоначально добровольный отбор оstarбайтеров для рейха (1942 г.).

Среди особо важных отметим и фразу 1943 г. Г. Гимmlера «Если 10 тысяч русских баб упадут от изнеможения во время рытья противотанковых рвов, то это будет интересоваться меня лишь в той мере, в какой будет готов этот противотанковый ров для Германии. Ясно, что мы никогда не будем жестокими и бесчеловечными, если в этом нет необходимости: мы, немцы, являемся единственными на свете людьми, которые прилично относятся к животным» [12]. Смысл фразы является ярким пропагандистским обоснованием для немцев, особенно немецких солдат того, что они не совершают чудовищных преступлений, а всего лишь заняты повседневной работой любого будущего колониста-поселенца, ведь уничтожаются всего лишь животные, при

этом слабые мелкие вредители, которые без германцев нежизнеспособны, но которые при этом заплотнили важную для арийцев территорию, территорию «жизненного пространства». Поэтому совершенно логично в эту систему расистских представлений вписываются и план «Ост», и «Зеленая папка» Геринга (план Ольденбург) и остальные намерения избавиться от лишнего надоедливой присутствия русских. Отметим только, что тот же план «Ост» и «Зеленая папка» еще раз доказывают нам комплексное восприятие термина «русский», так план «Ост» предполагал депортацию или уничтожение населения «85 % из Литвы, 65 % из Западной Украины, 75 % из Белоруссии и по 50 % жителей из Латвии, Эстонии» [19]. А согласно плану Бакке, который предполагал геноцид советских граждан путем создания «жизненных условий, рассчитанных на физическое уничтожение членов этой группы» (формулировка УК РФ, ст. 357), очищению от лишнего населения посредством голода и ограничения медицинской помощи планировалось подвергнуть Москву, Ленинград, Киев, Минск, совершенно не разделяя их жителей по национальному признаку (кроме евреев, которых преступления против человечности коснулись в первую очередь). Равно как есть подобные свидетельства и в отношении еще одного из видов геноцида народов СССР – угона рабочих в Германию. Немецкое «Указание по обращению с иностранными рабочими» содержало следующие слова: «восточные рабочие носят знак «ост»... Не делать никакой разницы между украинцами, кавказцами, армянами» [23].

Стоит особо отметить, что образ русского/славянского врага был крайне популярен в немецкой пропаганде, особенно наглядной агитации, которая открывала наилучшие возможности для трансляции образа варвара, полуживотного. При этом данный образ вполне себе был сформирован и до начала войны, например, активно отрабатывался немецкой пропагандой в ходе Гражданской войны в Испании. Образ дикого, нечесаного, немывтого увальня русского красноармейца – один из самых популярных в карикатуре [1]. При этом активно использовался и собственно животный образ – образ русского медведя, который в карикатуре в отличие от иных исторических периодов не столько опасный, сколько неряшливый, дикий, злобный [4]. Оба образа в обязательном порядке были связаны с образом угрозы для европейской цивилизации, в том числе представленной в виде невинной девушки.

Нацистские расовые идеи при помощи пропаганды проникли в различные круги немецкого общества. Показательна фраза из дневника генерала Гальдера от 5 декабря 1940 г.: «Русский человек – неполноценен» [7]. Простые немцы высказывались грубее и проще, например, согласно данным Роберта Кершоу, сравнивая русских с собаками, свиньями, зайцами и описывая свое к ним «брезгливое презрение» [14, с. 97–130]. Равно как также неслучайно после успехов пропагандистского воздействия с использованием этих клише немецкие солдаты и офицеры будут удивляться стойкости русских, но списывать ее первоначально на варварский примитивизм, отсутствие развитого мышления и дикарскую нечувствительность к боли. И будут абсолютно потрясены, поняв, что русские – неплохие инженеры и техники [24]. А далее, столкнувшись с несоответствием идеологической картины реальности, будут считать, что наткнулись на многочисленные арийские элементы, случайно оставшиеся у варваров.

Однако презрительное отношение к русским, славянам как к низшей расе отнюдь не было единственным элементом расовой картины нацистского мира и причиной геноцида советских граждан.

Вторым элементом расового обоснования политики геноцида народов СССР было обозначение азиатцев, представителей Востока как враждебной расы. Именно оно стало вторым важнейшим элементом образа врага как образа дикости и варварства. Причем вновь необходимо подчеркнуть, что образ не детализировался, к нему относили как представителей народов Сибири и Дальнего Востока, так и жителей Средней Азии, а иногда и Кавказа.

Показательны слова Гимmlера: «когда вы, друзья мои, сражаетесь на Востоке, вы продолжаете ту же борьбу против того же недочеловечества, против тех же низших рас, которые когда-то выступали под именем гуннов, позднее ... под именем венгров, а впоследствии под именем татар» [21, с. 47]. Стоит согласиться с Е. Яковлевым, что «азиаты, рабы, дикари – весь этот набор уничижительных характеристик русских оказался востребован» [26, с. 110].

Образ восточной угрозы, азиатчины также активно транслировался в пропаганде. Так образ дикого монгольского снайпера стал особенно популярен после битвы под Москвой (сыграла роль переброска дивизий из Сибири и Дальнего Востока). Хотя и в 30-х гг. образ дикого толстого азиата вполне встречается в нацистской карикатуре [2]. В рамках Гражданской войны в Испании русские периодически обозначались с монголоидными чертами, в том числе обыгрывая сюжеты огромной неразличимой массы людей, угрожающих Европе [17]. Кинохроника «Германское еженедельное обозрение» от июля 1941 года показывала зрителям советских военнопленных преимущественно с азиатскими лицами, например, узбеков, таджиков и др. как символ дикости, против которой сражается вермахт.

В-третьих, отдельным расовым компонентом, разумеется, необходимо выделить антисемитизм. Поскольку ему посвящено значительное количество исследований, обозначим лишь несколько особых элементов в отношении евреев СССР. Говоря про особую роль германцев как ключевого элемента российской истории, Гитлер очень четко определял проблему СССР как снижение германского элемента в России (как уже упоминалось выше потом этот тезис подхватят расологи) и усиление еврейского. Гитлер считал, что после краха самодержавия и революции решающая роль в российском государстве перешла к евреям, поскольку славяне не способны были сами собой управлять: «еврейство, подавляя верхний слой и, следовательно, продвигаясь к высшему руководству, истребило бывший чужеродный высший класс с помощью славянского расового инстинкта». Вывод фюрера был очевиден: «Никакое примирение с евреями невозможно. С ними возможен только разговор по принципу: либо – либо! либо они – либо мы!» [9].

Эта идея крайне важна для понимания образа СССР в рейхе, так как фактически Советский Союз стал воплощением всех расовых стереотипов: слабая, не заслуживающая таких земель славянская раса, дикие азиатские варвары и враждебная рейху и наиболее опасная еврейская раса, которая правит всей гигантской страной. Тем самым СССР был, по мнению нацистов, максимально опасен и враждебен Германии. Очевидно, что образ еврейского врага крайне активно использовался пропагандой в Германии, останавливаться на этом вопросе отдельно также не стоит с точки зрения количества уже существующих материалов. Вместе с тем нельзя не отметить, что в пропаганде регулярно образ врага-еврея сливался с образом еврея-большевика. Напомним, что на известном нацистском плакате «Вечный жид» изображен хитрый старик-еврей, зажимающий под мышкой карту СССР. Поэтому уничтожение евреев началось сразу же после захвата тер-

риторий СССР, согласно данным М.М. Минца в руках нацистов на оккупированных территориях страны остались 2 млн 650 тыс. евреев, а «наступающим частям Красной армии удалось спасти всего 66–73 тыс. человек» [16, с. 110]. Разумеется, евреи были среди погибших военнопленных и партизан.

Четвертым элементом образа советского врага был еще один расовый компонент – цыганский. Неприятие цыган в Европе было общеизвестным, а их геноцид в годы войны одним из самых масштабных в том числе благодаря внешней чуждости и легкости опознания. Гонения на цыган в Германии начались еще в 20-х гг., до прихода к власти нацистов. Преследования в рейхе цыган начались вместе с еврейскими в 1935 г., согласно юридическому комментарию к Нюрнбергским законам «на самом деле в Европе есть только два народа, в чьих жилах течет чужая кровь: евреи и цыгане» [13, с. 7, 27]. Целенаправленно убивать «рома» нацисты принялись на территории СССР. Например, весь декабрь 1941 года проходили казни цыган в занятом немцами Крыму. При этом параллельно с ними уничтожали «евреев-ашкеназов и крымчаков» [15]. Весной 1942 года «рома» начали масштабно вывозить из СССР в «лагеря смерти» – Освенцим, Майданек, Треблинку. Иногда немцы не утруждали себя транспортировкой – объявляли в местах проживания цыган всеобщий сбор для «переезда», просили обязательно взять ценные вещи, а затем расстреливали. Подобные случаи зафиксированы, например, на территории Смоленской и Псковской областей [10]. Точное количество убитых в годы войны цыган неизвестно, все оценки крайне приблизительны.

В итоге, расовый образ Советского Союза был совершенно фантастической смесью из славянского, азиатского, еврейского и цыганского компонентов, которая была абсолютно непонятной с точки зрения логики, но зато абсолютно пугающей для немецкого обывателя. Показательны слова Гимmlера, 13 июля 1941 г. выступая перед бойцами СС, он сказал: «это война идеологий и борьба рас. На одной стороне стоит национал-социализм: идеология, основанная на ценностях нашей германской, нордической крови.... На другой стороне стоит 180-миллионный народ, смесь рас и народов, чьи имена непроницаемы и чья физическая сущность такова, что единственное, что с ними можно сделать – это расстреливать без всякой жалости и милосердия...» [21, с. 47].

Разумеется, нельзя не сказать о том, что расовый образ СССР включал в себя единичные исключения из образа врага. Желание получить «пятую колонну» приводило к обоснованию исключительного расового положения, например, украинцев, казаков, но это не спасло тысячи из них от уничтожения. Отдельные высказывания о взаимодействии есть в отношении иных народов. Однако по факту в подавляющем большинстве они были связаны с попытками организации коллаборационизма на оккупированных территориях, не противореча политике геноцида

народов СССР.

Хотя тема расовая, нельзя не отметить, что понятие геноцида отнюдь не обязательно связано с геноцидом по национальному или расовому признаку. И уверенно можно говорить о геноциде по идеологическим причинам группы идейных противников. При этом, говоря о расовом аспекте, идеологический нельзя обойти умолчанием, поскольку они были тесно связаны. Образ идейного коммунистического врага в рейхе всегда дополнялся расовым обоснованием, фактически большевизм обозначался как признак слабой, низшей и/или враждебной расы. Приведем слова Геббельса «большевизм мастерски использует особенности славянской души. Не случайно этот кошмарный эксперимент стал возможен только в России. Для него требовалась примитивная, животная тупость, свойственная народам, живущим в СССР» [8]. Именно смесь расовых и идеологических причин объясняет оформленное еще до начала войны решение «о военной подсудности в районе «Барбаросса» и об особых полномочиях войск» [22], отношение к советским военнопленным без соблюдения правил и конвенций, а также жесточайшие меры в отношении партизан и гражданского населения. Ярким доказательством тому являются слова из приказа Верховного командования вермахта от 6 июня 1941 г. относительно обращения с политическими комиссарами Советской Армии: «В борьбе с большевизмом нельзя строить отношения с врагом на принципах гуманизма и международного права. В этой войне милосердие и соблюдение международных правовых норм по отношению к этим элементам неуместны» [18].

Выводы

Таким образом, геноцид народов СССР нацистами и их пособниками имел комплексное расово-идеологическое обоснование, во многом объясняющее его гигантские масштабы (во всех оккупированных регионах), быстрое начало проведения (уже с лета 1941 г.), а также тот факт, что он затронул все слои и группы населения. Именно поэтому итоги его ужасны, а точные цифры жертв так до сих пор и не известны. Они, несомненно, еще будут уточнены, но вряд ли наступит полная ясность, учитывая масштабы трагедии. Только в нацистских концлагерях погибло от 2 до 3,8 млн. советских военнопленных, из угнанных восточных рабочих в Германии погибло свыше 2 млн человек. [6] В заявлении Государственной Думы от 2023 г. указана цифра 13 684 692 – численность гражданского населения – жертв геноцида [11]. Подобные чудовищные преступления во многом объяснялись тем, что геноцид отнюдь не был следствием общей атмосферы ожесточенности в годы войны, реакцией на действия партизан или чем еще, он был следствием комплексных представлений о расовой угрозе, идеологическом противостоянии и жизненном пространстве и результатом целенаправленной пропагандистской политики по созданию и внедрения образа расового врага в лице народов СССР.

Библиографический список

1. Kladderadatsch. 04.11.36. URL: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/kla1936/0705/image.info> (дата обращения: 15.02.2025).
2. Kladderadatsch. 09.08.38. URL: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/kla1938/0505/image.info> (дата обращения: 15.02.2025).
3. Kladderadatsch. 14.02.37. URL: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/kla1937/0097/image.info> (дата обращения: 15.02.2025).
4. Kladderadatsch. 20.09.36. URL: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/kla1936/0593/image.info> (дата обращения: 15.02.2025).
5. *Баринев И.И.* Оккупационный режим нацистской Германии на территории Украины, 1941–1944 гг. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук. М., 2013.
6. *Викторова Т.Н.* Потери советского населения в концентрационных лагерях фашистской Германии в годы Великой Отечественной войны. Историография вопроса // Молодой ученый. 2017. № 5 (139). С. 342–344. URL: <https://moluch.ru/archive/139/32565/> (дата обращения: 15.02.2025).
7. *Гальдер Ф.* Военный дневник. URL: <https://army.armor.photos/hist/galder.php> (дата обращения: 15.02.2025).

8. Геббельс Й. О так называемой русской душе. URL: <https://ognev.livejournal.com/4806.html> (дата обращения: 15.02.2025).
9. Гитлер А. Вторая книга. URL: https://royallib.com/book/gitler_adolf/vtoraya_kniga.html (дата обращения: 15.02.2025).
10. Занько Е.А. Геноцид цыган на примере уничтожения населения деревни Александровское Смоленской области. URL: https://vfmgutu.ru/upload/doc/sbornikikonf/2022/zenko_2022_sbormik_konf.pdf (дата обращения: 15.02.2025).
11. Заявление Государственной Думы «О геноциде народов Советского Союза Германией и ее пособниками в ходе Великой Отечественной войны 1941–1945 годов». URL: <http://duma.gov.ru/news/56676/> (дата обращения: 15.02.2025).
12. Из записи речи рейхсфюрера СС Гимmlера, произнесенной 4 октября 1943 г. в Познани перед группой генералов СС [Документ 1919-ПС, США-170] // Нюрнбергский процесс: Сборник материалов. М., 1955. URL: <https://nuremberg.media/mesto/20201119/16200/Genotsid-sovetskikh-grazhdan.html> (дата обращения: 15.02.2025).
13. Кенрик Д., Паксон Г. Цыгане под свастикой. М., 2001.
14. Кершоу Р. 1941 год глазами немцев. Берзовые кресты вместо Железных. М., 2010.
15. Кизилов М. Уничтожение цыган Симферополя и «решение» цыганского вопроса в оккупированном Крыму. Попытка переосмысления проблемы. URL: https://xn--80ayho4cq.su/images/uploads/2022/06/Gypsies%20in%20Simferopol_INK_2021.pdf (дата обращения: 15.02.2025).
16. Минц М.М. Советские евреи в годы войны и Холокоста: новейшая зарубежная историография // Информационно-аналитический журнал. 2016. № 1. С. 107-126. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2016-01-016-m-mints-sovetskie-evrei-v-gody-voyny-i-holokosta-noveyshaya-zarubezhnaya-istoriografiya-referativnyy-obzor> (дата обращения: 15.02.2025).
17. Немецкая сатира на тему войны против СССР в еженедельнике «Simplicissimus». 1941–1943 гг. URL: <https://propagandahistory.ru/2321/Nemetskaya-satira-na-temu-voyny-protiv-SSSR-v-ezhenedelnye-Simplicissimus--1941-1943-gg/> (дата обращения: 15.02.2025).
18. Приказ Верховного командования вермахта от 6 июня 1941 г. относительно обращения с политическими комиссарами Советской Армии (6 июня 1941 г.). URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/51659-prikaz-verhovnogo-komandovaniya-vermahta-ot-6-iyunya-1941-g-otnositelno-obrascheniya-s-politicheskimi-komissarami-sovetskoy-armii-6-iyunya-1941-g#mode/inspect/page/1/zoom/4> (дата обращения: 15.02.2025).
19. Пронин А. План «Ост»: о нацистской программе истребления целых народов // Столетие. 21.05.2015. URL: https://www.stoletie.ru/ww2/plan_ost_284.htm?ysclid=m72ayk0rzi862427179
20. Решением суда удовлетворены требования прокурора Орловской области об установлении факта геноцида народов Советского Союза. URL: https://epp.genproc.gov.ru/web/proc_57/mass-media/news?item=73562581 (дата обращения: 10.02.2025)
21. Родионов В.В. «Славяне – смешанный народ на основе низшей расы»: расовые основы русофобии Третьего рейха // Журнал российских и восточноевропейских исторических исследований. 2020. №1 (20). С. 42–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/slavyane-smeshannyy-narod-na-osnove-nizshey-rasy-rasovyie-osnovy-rusofobii-tretiego-reyha> (дата обращения: 15.02.2025).
22. Указ Верховного главнокомандующего вермахта о военной подсудности в районе «Барбаросса» и об особых полномочиях войск 13 мая 1941 г. URL: <https://victims.rusarchives.ru/ukaz-verkhovnogo-glavnokomanduyushchego-vermakhta-o-voennoy-podsudnosti-v-rayone-barbarossa-i-ob?ysclid=m40a0yxwwh366890339> (дата обращения: 15.02.2025).
23. Указание по обращению с иностранными рабочими из гражданского населения, находящимися в империи [Документ СССР-381] // Нюрнбергский процесс: Сборник материалов М., 1955. URL: <https://nuremberg.media/mesto/20201119/16200/Genotsid-sovetskikh-grazhdan.html> (дата обращения: 15.02.2025).
24. Хвостова А.Н. Образ Красной Армии в нацистской Германии в годы Второй мировой войны (по воспоминаниям немецких военных) // Россия и Запад. Идеи, политика, культура. Конфликт-диалог-взаимовлияние. Сборник статей кафедры всеобщей истории и регионоведения. Орел, 2016. С. 137–142.
25. Швидецки И. Расология восточных славян // Тейлор И. Славяне и арийский мир. М., 2009. С. 288–303.
26. Яковлев Е. Война на уничтожение. Что готовил Третий рейх для России. СПб., 2017.

References

1. Kladderadatsch. 04.11.36. URL: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/kla1936/0705/image,info> (data obrashcheniya: 15.02.2025).
2. Kladderadatsch. 09.08.38. URL: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/kla1938/0505/image,info> (data obrashcheniya: 15.02.2025).
3. Kladderadatsch. 14.02.37. URL: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/kla1937/0097/image,info> (data obrashcheniya: 15.02.2025).
4. Kladderadatsch. 20.09.36. URL: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/kla1936/0593/image,info> (data obrashcheniya: 15.02.2025).
5. Barinov I.I. The occupation regime of Nazi Germany on the territory of Ukraine, 1941–1944. Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Historical Sciences. Moscow, 2013.
6. Viktorova T.N. Losses of the Soviet population in the concentration camps of Nazi Germany during the Great Patriotic War. Historiography of the issue // Young Scientist. 2017. No. 5 (139). pp. 342-344. URL: <https://moluch.ru/archive/139/32565/> (date of access: 02/15/2025).
7. Galder F. The war diary. URL: <https://army.armor.photos/hist/galder.php> (date of request: 02/15/2025).
8. Goebbels J. About the so-called Russian soul. URL: <https://ognev.livejournal.com/4806.html> (date of reference: 02/15/2025).
9. Hitler A. The second book. URL: https://royallib.com/book/gitler_adolf/vtoraya_kniga.html (date of reference: 02/15/2025).
10. Zanko E.A. The genocide of the Gypsies on the example of the extermination of the population of the village of Alexandrovskoye, Smolensk region. URL: https://vfmgutu.ru/upload/doc/sbornikikonf/2022/zenko_2022_sbormik_konf.pdf (date of request: 02/15/2025).
11. Statement of the State Duma “On the genocide of the peoples of the Soviet Union by Germany and its accomplices during the Great Patriotic War of 1941-1945.” URL: <http://duma.gov.ru/news/56676/> (date of reference: 02/15/2025).
12. From a recording of a speech by SS Reichsführer Himmler, delivered on October 4, 1943 in Poznan before a group of SS generals [Document 1919-PS, USA-170] // The Nuremberg Trials: Collection of Materials. Moscow, 1955. URL: <https://nuremberg.media/mesto/20201119/16200/Genotsid-sovetskikh-grazhdan.html> (date of request: 02/15/2025).
13. Kenrick D., Pakson G. Gypsies under the swastika. Moscow, 2001.
14. Kershaw, born in 1941, through the eyes of the Germans. Birch crosses instead of Iron crosses. Moscow, 2010.
15. Kizilov M. The extermination of the Gypsies of Simferopol and the “solution” of the Gypsy issue in the occupied Crimea. An attempt to rethink the problem. URL: https://xn--80ayho4cq.su/images/uploads/2022/06/Gypsies%20in%20Simferopol_INK_2021.pdf

(date of request: 02/15/2025).

16. *Mints M.M.* Soviet Jews during the war and the Holocaust: the latest foreign historiography // Information and Analytical Journal. 2016. No. 1. Pp. 107–126. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2016-01-016-m-m-mints-sovetskie-evrei-v-gody-voiny-i-holokosta-noveyshaya-zarubezhnaya-istoriografiya-referativnyy-obzor>. (accessed: 02/15/2025).

17. German satire on the theme of the war against the USSR in the weekly *Simplicissimus*. 1941–1943 URL: <https://propagandahistory.ru/2321/Nemetskaya-satira-na-temu-voiny-protiv-SSSR-v-ezhenedelnike-Simplicissimus--1941-1943-gg/> (date of access: 02/15/2025).

18. Order of the Supreme Command of the Wehrmacht dated June 6, 1941 regarding the treatment of political commissars of the Soviet Army (June 6, 1941). URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/51659-prikaz-verhovnogo-komandovaniya-vermakhta-ot-6-iyunya-1941-g-otnositelno-obrascheniya-s-politicheskimi-komissarami-sovetskoy-armii-6-iyunya-1941-g#mode/inspect/page/1/zoom/4> (date of reference: 02/15/2025).

19. Pronin A. Plan “Ost”: about the Nazi program of extermination of entire nations // A century. 21.05.2015. URL: https://www.stoletie.ru/ww2/plan_ost_284.htm?ysclid=m72ayk0rzi862427179

20. The court’s decision satisfied the demands of the prosecutor of the Orel region to establish the fact of genocide of the peoples of the Soviet Union. URL: https://epp.genproc.gov.ru/web/proc_57/mass-media/news?item=73562581 (accessed 02/10/2025)

21. *Rodionov V.V.* “Slavs are a mixed people based on a lower race”: the racial foundations of Russophobia of the Third Reich // Journal of Russian and East European Historical Research. 2020. No. 1 (20). Pp. 42–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/slavyane-smeshannyi-narod-na-osnove-nizshey-rasy-rasovye-osnovy-rusofobii-tretiego-reyha> (date of request: 02/15/2025).

22. Decree of the Supreme Commander of the Wehrmacht on military jurisdiction in the Barbarossa area and on the special powers of the troops on May 13, 1941 URL: <https://victims.rusarchives.ru/ukaz-verkhovnogo-glavnokomanduyushego-vermakhta-o-voennoy-podsudnosti-v-rayone-barbarossa-i-ob?ysclid=m40a0yxwwh366890339> (accessed: 02/15/2025).

23. Instructions on the treatment of foreign workers from the civilian population located in the Empire [USSR document-381] // Nuremberg trials: Collection of materials, Moscow, 1955. URL: <https://nuremberg.media/mesto/20201119/16200/Genotsid-sovetskikh-grazhdan.html> (date of reference: 02/15/2025).

24. *Khvostova A.N.* The image of the Red Army in Nazi Germany during the Second World War (according to the memoirs of the German military) // Russia and the West. Ideas, politics, culture. Conflict-dialogue-mutual influence. Collection of articles of the Department of General History and Regional Studies. Orel, 2016. Pp. 137–142.

25. *Shvidetsky I.* The rasology of the Eastern Slavs // Taylor I. Slavs and the Aryan world. Moscow, 2009. Pp. 288–303.

26. *Yakovlev E.* A war of annihilation. What the Third Reich was preparing for Russia. St. Petersburg, 2017.

УДК 94(430).084.8

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-42-46

ЧУВАРДИН ГЕРМАН СЕРГЕЕВИЧ

доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: wodantag@mail.ru

ГОНЧАРОВА ИРИНА ВАЛЕНТИНОВНА

доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник НИИ государственной политики и управления отраслевой экономики, Государственный университет управления, г. Москва, Россия

E-mail: 79208195393@yandex.ru

CHUWARDIN GERMAN SERGEEVICH

Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Russian History, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: wodantag@mail.ru

GONCHAROVA IRINA VALENTINOVNA

Doctor of Historical Sciences, Leading Researcher at the Research Institute of State Policy and Management of Sectoral Economics, State University of Management, Moscow, Russia

E-mail: 79208195393@yandex.ru

**«КОГДА СЛОМЛЕН БОЕВОЙ ДУХ ВОЕВАТЬ СНАЧАЛА ТРУДНО, А ПОТОМ НЕВОЗМОЖНО...»:
К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРАХ ПОРАЖЕНИЯ ГЕРМАНСКОЙ АРМИИ
В ВОСТОЧНО-ПРУССКОЙ ОПЕРАЦИИ 1945 г. И КАПИТУЛЯЦИИ КЁНИГСБЕРГА**

**«WHEN THE FIGHTING SPIRIT IS BROKEN, IT IS DIFFICULT TO FIGHT AT FIRST, AND THEN IT IS IMPOSSIBLE...»:
ON THE PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE DEFEAT OF THE GERMAN ARMY
IN THE EAST PRUSSIAN OPERATION OF 1945 AND THE SURRENDER OF KONIGSBERG**

Статья посвящена анализу психологических факторов, обусловивших поражение немецких войск и коллапс обороны Восточной Пруссии в ходе штурма Кёнигсберга в 1945 г. На основе документов Министерства обороны РФ исследуются ключевые аспекты морально-психологического состояния гражданского населения, военнослужащих вермахта и местных властей накануне наступления Красной армии.

Выделяются основные причины деморализации: массовая паника среди жителей, спровоцированная страхом возмездия; бегство партийной элиты; дезинформация со стороны нацистского руководства; рост мародёрства среди немецких солдат; моральное разложение офицерского состава; потеря мотивации у рядовых бойцов под угрозой расстрелов; эффективная психологическая война РККА.

Делается вывод о том, что крах «несгибаемого духа» вермахта стал следствием системного кризиса доверия между населением, солдатами и командованием, усугублённого стратегическими просчётами военно-политического руководства нацистской Германии.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, Восточно-Прусская операция, 3 Белорусский фронт, штурм Кёнигсберга, военно-политическая пропаганда, деморализация, паника, поражение Германии

The article is devoted to the analysis of the psychological factors that caused the defeat of the German troops and the collapse of the defense of East Prussia during the storming of Königsberg in 1945. Based on documents from the Ministry of Defense of the Russian Federation, key aspects of the moral and psychological state of the civilian population, Wehrmacht soldiers and local authorities on the eve of the Red Army offensive are being investigated.

The main causes of demoralization are highlighted: mass panic among residents, provoked by fear of retribution; flight of the party elite; disinformation from the Nazi leadership; increased looting among German soldiers; moral decay of the officers; loss of motivation among ordinary soldiers under threat of execution; effective psychological warfare of the Red Army.

It is concluded that the collapse of the «indomitable spirit» of the Wehrmacht was the result of a systemic crisis of trust between the population, soldiers and command, aggravated by strategic miscalculations of the military and political leadership of Nazi Germany.

Keywords: The Great Patriotic War, the East Prussian operation, the 3rd Belorussian Front, the storming of Königsberg, military and political propaganda, demoralization, panic, defeat of Germany

Введение

9 апреля 2025 г. минуло ровно 80 лет, как пала одна из наиболее грозных цитаделей Третьего Рейха, город-крепость Кёнигсберг. Отмечая значимость взятия Восточной Пруссии и ее «сердца» Кёнигсберга, маршал СССР Василевский писал: «На протяжении 1941–1945 годов Восточная Пруссия имела важное экономическое, политическое и стратегическое значение для немецкого верховного командования... Овладение Восточной Пруссией – цитаделью германского милитаризма – составило важную страницу завершающего этапа войны в

Европе» [1, с. 486].

В отечественной исторической науке штурму Кёнигсберга уделялось достаточно пристальное внимание. Тем не менее, вплоть до сегодняшнего дня сохранились слабоизученные страницы обороны и падения оплота Восточной Пруссии. Объектом нашего исследования являются события и процессы, предшествующие штурму Кёнигсберга. Предметное поле составляют: общая социально-экономическая ситуация в регионе к началу штурма, морально-психологическое состояние местных жителей, степень готовности германских войск к обороне,

желание германского командования выполнять приказы Берлина.

В основу *источниковой базы* исследования были положены рассекреченные документы о штурме Кенигсберга (проект ««Штурм Кёнигсберга: неприступные бастионы пали перед мужеством»»), размещенные на официальном сайте Министерства Обороны РФ (Сайт МО РФ – URL: <https://kenigsberg80.mil.ru> (дата обращения: 10.04.2025 г.). Режим доступа: свободный). Кроме этого, использовались отдельные воспоминания непосредственных участников событий, в первую очередь маршала СССР Василевского, коменданта Кенигсберга генерала Ляша и ряда др.

Изложение основного материала

Боевые действия, развернувшиеся на Земландском полуострове (на данный момент Калининградский полуостров), являющиеся частью, но не частным процессом, Восточно-Прусской наступательной операции, кажутся менее существенными на фоне поражающих своими масштабами событий 1944 г., подобных операции «Багратион». Действительно, для взятия Восточной Пруссии ударный кулак создавался по «остаточному принципу», так как основные силы были необходимы для штурма основной цитадели нацистской Германии – Берлина.

В соответствие с требованиями Ставки Верховного Главнокомандования от 17.02.1945 г. «очистка» Земландского полуострова должна была производиться силами 1-го Прибалтийского фронта [6], при этом сам Кенигсберг предполагалось «прочно блокировать» (необходимым количеством войск), «оставленным для реализации этой цели». Операцию планировалось провести на отрезке 20–27 февраля 1945 г., после чего «...все силы фронта использовать для овладения городом Кенигсберг» [6]. Но уже 21 февраля последовал новый приказ, теперь не только командующему 1-м Прибалтийским, но и 3-м Белорусским фронтами, с 24.00 24.02.1945 г. упразднить 1-й Прибалтийский фронт, управление фронта преобразовать в Земландскую группу войск и включить все войска фронта в состав 3-го Белорусского. Командующим Земландской группой, а также заместителем командующего 3-м Белорусским фронтом, был назначен генерал армии И.Х. Баграмян [7]. Командование 3-м Белорусским фронтом («не позднее 21 февраля») было возложено на Маршала СССР А.М. Василевского, занимавшего с 1942 г. пост Начальника ГШ РККА. Данное назначение состоялось 18 февраля ввиду смерти «от тяжелого ранения» командующего войсками фронта генерала армии И.Д. Черняховского [9].



Рис. 1. Маршал Советского Союза, командующий 3-м Белорусским фронтом, член Ставки Верховного Главнокомандования Александр Михайлович Василевский.

Маршал Василевский вспоминал: «Утрату Ивана Даниловича я переживал очень тяжело. Я близко и хорошо знал его, ценил в нем отличного полководца, беспредельной честности коммуниста, исключительной души человека... Вечером 19 февраля перед отъездом на фронт я был у Верховного Главнокомандующего. Он дал мне ряд советов и указаний, касающихся предстоящей работы. Прощаясь, пожелал мне и войскам победы и успехов» [1, с. 495–496]. К указанному моменту в Восточной Пруссии уже начался второй этап боевых действий советских войск («ликвидация изолированных группировок немецко-фашистских войск»).

Следует отметить, что наступление Красной армии в Восточной Пруссии началось еще 13 января 1945 г. Как писал комендант Кенигсберга (с 28.01.1945 г.) генерал пехоты Отто Ляш: «По всей линии фронта противник встретил уже ослабленные в боях соединения Северной группы армий, не имевшей в резерве ни одной боеспособной дивизии... Очень скоро выявились оперативные цели русских: прорыв на участке Второй немецкой армии в юго-восточной Пруссии и удар в направлении Мариенбурга – Эльбинга Данцига с расчетом отрезать Восточную Пруссию от остального фронта, прорыв на участке Третьей танковой армии и наступление на Кенигсберг с целью окружить его и отрезать от Земландского полуострова» [4].

По воспоминаниям А.М. Василевского, части РККА «... к концу января отрезали восточнопрусскую группировку от остальных немецко-фашистских сил и расчленили уцелевшие от разгрома войска группы армий «Север» на три части» [1, с. 491]. В данном случае речь идет о земландской, хайлигенбайльской (хейльсбергской) и кенигсбергской «частях» общей численностью 32 дивизии. В ходе боевых действий, которые вела Красная армия, в плен было взято 52 тыс. солдат. В результате наступления 3-го Белорусского фронта к середине февраля образовался так называемый Хайлигенбайльский котел (назван по городу Хайлигенбайль, сейчас город Мамоново, Калининградской области), в котором оказалось заперто около 20 немецких дивизий. РККА продвигалась крайне медленно, неся значительные потери, так как в указанном укрепленном противник имел глубокоэшелонированную оборону, включавшую в себя более 900 железобетонных ДОТов и ДЗОТов, а также мощные противотанковые и противопехотные заграждения [1, с. 494]. Как отмечалось в более ранних исследованиях событий 1944–1945 гг., немецкое командование делало ставку «на максимальное использование долговременных сооружений, а также на применение широкого маневра войсками» [5, с. 427]. Германское командование строило планы, направленные на длительное противостояние наступающим советским частям, с возможным нанесением максимального урона технике и живой силе.

Окончательно Браунсбергско-Хайлигенбайльская группировка Вермахта была уничтожена только в конце марта 1945 г. В отношении 4-й германской армии, остатки которой отчаянно пытались обороняться, О. Ляш писал: «После прорыва противника на обоих ее флангах эта армия была постепенно задушена в непрерывном окружении, а потом окончательно уничтожена у Фришского залива в районе Хайлигенбайль – Бальга» [4].

Следует отметить, что первый раз Кенигсберг был полностью блокирован 30 февраля 1945 г., но 19 февраля, составлявшая костяк земландской группировки немцев, оперативная группа «Земланд», получившая подкрепление из Курляндии по морю, нанесла контрудар и пробила временный коридор, соединивший ее с кенигсбергской

группировкой, которая в составе 1-ой пехотной дивизии и дивизионной группы Микоша (Division z.b.V. Mikosch; создана из оставшегося личного состава разбитых частей), усиленной танками 5-ой дивизии, пробивалась ей навстречу. На данном участке фронта, по воспоминаниям Василевского, особенно ощущалась высокая концентрация фанатиков из СС, СА, СД, ГФП (GeheimeFeldpolizei), молодежных групп «Сила через радость» и др. [1, с. 499] О. Ляш отмечал, что в результате прорыва: «...создавались условия для эвакуации через Пиллау в Рейх значительной части скопившегося в городе гражданского населения, а также для пополнения необходимым оружием, боеприпасами и прочей амуницией ослабленных в последних боях частей Кенигсбергских дивизий с их разрозненными подразделениями» [4]. Ляш также подчеркивает: «После соединения с крепостными войсками наступление велось в восточном направлении, однако овладеть господствующими высотами так и не удалось. В результате противник получил возможность просматривать тылы нашего нового переднего края обороны...» [4]. Таким образом, штурм Кенигсберга временно откладывался.

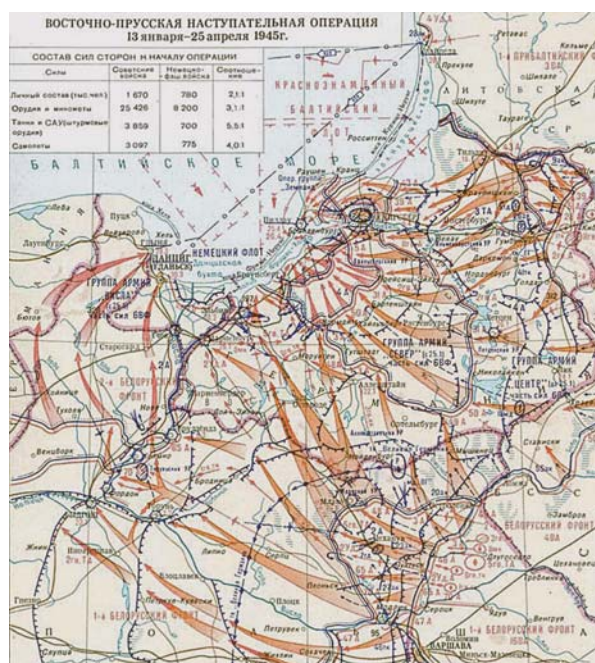


Рис. 3. Карта Восточно-Прусской операции

Целесообразен вопрос, что же представляла собой повседневная жизнь в Кенигсберге и прилегающих к нему населенных пунктах, а также на территории Восточной Пруссии, пока еще находящейся еще в руках гитлеровцев, в указанный отрезок времени.



Рис. 4. Кёнигсберг после налета английской авиации летом 1944 г.

Вспоминая о «военном Кенигсберге», А.М. Василевский писал: «...в гарнизон Кенигсберга входили тогда 4 пехотные дивизии, ряд отдельных полков, крепостные части, охранные подразделения, отряды фольксштурмовцев – около 130 тыс. солдат, почти 4 тыс. орудий и минометов, более 100 танков и штурмовых орудий» [1, с. 501]. Моральный дух военнослужащих поддерживался не только откровенно лживой пропагандой (так солдаты только из листовок узнавали о том, что значительная часть территории Германии оккупирована («...из ваших листовок, которых так много на переднем крае и в тылах, мы узнали, что русские, англичане и американцы уже заняли половину Германии...» [3, л. 2]), но и незначительными (в связи с ограниченностью ресурсов) поощрениями. Так за взятых в плен советских военнослужащих, которых предписывалось «расстреливать», оставляя 1–2 для допроса, каждый командир роты получал бутылку коньяку, «как награду за небольшие заслуги» [9].

В телеграмме узла связи НКО СССР ГЛАВПУ РККА от 23.01.1945 г., указывалось, что в ряде городов, в частности, Пилькалене, Рагните, Тильзите (сейчас города Добровольск, Неман, Советск Калининградской области) и др., «местного населения не оказалось» [10, л. 51–57]. Данное явление на следует воспринимать как тенденцию. В отдельных городах могло сохраняться небольшое количество жителей (от 1000 до 3000 чел.), как правило из низших социальных слоев. Поскольку чаще всего бежали «семьи нацистских заправил, состоятельные помещики, владельцы различных предприятий и торговых учреждений» [2, л. 196], то есть те, кто был прочно связан с режимом и абсолютно правомерно опасался возмездия.

В сельской местности встречались небольшие группы крестьян (20–30 чел.), которые отказались эвакуироваться «из-за боязни потерять свое имущество». Были отмечены случаи, когда жители отдельных деревень оставались на месте целиком (например, в случае с деревней Байерсфельде [2, л. 195–196]). Сельчане жаловались на усталость от войны и выражали недовольство фашистским режимом, лишившим их «свободы производства и обложившим большими натуральными налогами». Примечательно то, что ряд из них слушал московские радиопередачи и знал о существовании национального комитета «Свободная Германия» [10, л. 52]. В ряде городов были отмечены случаи массовых самоубийств. Но опять же речь идет, либо о лицах, попавших под сильное влияние пропаганды, в которой постоянно эксплуатировалась тема о «зверствах русских», либо о лицах, напрямую связанных с нацистским режимом (семьи местных партийных функционеров, семьи бургомистров, семьи лиц престижных специальностей).

Советское командование также выдвигало предположение, что часть населения из городов «попряталась», возможно и от произвола местных властей, и от непредсказуемости, связанной с приходом советских войск. Из допросов военнопленных была получена информация, что область позади фронта была разделена на три зоны эвакуации 25-, 40- и 60-километровую. Из первых двух зон, к указанному периоду, население уже было эвакуировано. В зоне от 41 до 60 км были готовы к эвакуации «в любой момент» [10, л. 54]. Бежавшие из городов жители, массово бросали небольшие промышленные объекты и исправное, готовое к работе оборудование. Так в городах Растенбург, Летцен, Норденбург, Гольдбах, Гердауен сохранилось практически все производство. В частности, в городе Гердауене (ныне город Железнодорожный) сохранились 3 лесопилки, спиртоводочный, пивоваренный, сыроваренный и кирпич-

ный заводы, а также бойня. Подчеркивается то, что «эти предприятия работали незадолго до прихода наших войск. На сыроваренном заводе осталось много переработанного молока, на бойне – несколько свежих свиных и коровьих туш, приготовленных к обработке». Также советским военнослужащим досталась городская типография полностью в исправленном состоянии [2, л. 195–196].

По воспоминаниям О. Ляша эвакуация была организована крайне плохо, а в самом Кенигсберге «царил хаос», что объяснялось «беспорядочным притоком беженцев из северных районов Восточной Пруссии», которым в случае прорыва русских танков «немедленно выходить из города по дороге на Пиллау» [4]. Движение беженцев в сторону Пиллау отмечалось еще в середине февраля 1945 г. Так в отношении населения города Кранц указывается, что в городе осталось не более 4 тыс. человек, женщин, стариков и детей, в основном русских и поляков, а значительная часть жителей «ушла с отступающими частями в направлении Пиллау» [2, л. 194].

При этом О. Ляш обращает свой гнев на партийное руководство и на Эриха Коха, занимавшего пост гауляйтера и обер-президента Восточной Пруссии. В частности, он был возмущен, что тот перенес свою резиденцию (штаб) из Кенигсберга в Пиллау (ныне город Балтийск Калининградской области), из которого в конце апреля бежал на Хельскую косу. В отношении партийных функционеров он пишет следующее: «Но, главное, партия совершенно не справлялась со своей задачей по обеспечению организованной эвакуации беженцев, поскольку ее видные руководители, за немногим исключением, думали лишь о собственном спасении» [4]. Слова генерала подтверждаются в документах политических структур РККА. Так в донесении заместителю начальника ГПУ РККА от 13.02.1945 г. указывается: «Оставшиеся в городе немецкие жители показывают, нацистские руководители и представители власти бежали первыми, не обеспечив эвакуацию остального населения» [2, л. 194].

Серьезные проблемы были связаны не только с безразличием партийного руководства. В советских донесениях также отмечалось, что воинские части и соединения фактически открыто грабят местное население, так как снабжение воинских формирований «фуражом» полностью прекращено. Солдаты занимались мародерством, грабя квартиры эвакуированного населения («домашнюю утварь и одежду»), а в сельской местности – оставленный скот и птицу. При этом грабежи поощрялись офицерами [10, л. 57]. В целом, оставшееся население демонстрировало высокую лояльность к советским военнослужащим, но в отдельных, частных случаях прослеживалось сопротивление, характерное для отдельных групп фанатиков. Так, немка из деревни Кляйн Нур (ныне Суходолье) стреляла из окна по советским бойцам до тех пор, пока у нее не кончились патроны. Когда ее схватили она заявила, что «так будет поступать каждая истинная немка» [2, л. 197].

Успешное наступление советских войск с широким применением бронетанковой техники, тяжелой артиллерии и авиации сломило моральный дух обороняющейся группировки противника. На допросах попавшие в плен немецкие военнослужащие отмечали: «Общие потери от артиллерийского огня русских достигают в ротах до 50 % личного состава. Солдаты идут в бой только под угрозой пистолета» [3, л. 2]. Об этом писал и один из подчиненных генерала О. Ляша – начальник отделения тыла подполковник Заувайт: «Для поддержания дисциплины, если речь шла о вопиющей трусости и дезертирстве, не обходилось и без вынесения смертных приговоров через расстрел» [4].

В Кенигсберге эти приговоры утверждал лично О. Ляш.

Политическое управление 3-го Белорусского фронта отмечало: «Широкое распространение пораженческих настроений среди солдат и офицеров немецких частей, обороняющих Кенигсберг и Земландский полуостров» [3, л. 1 (344)]. Удручающее впечатление на рядовых Вермахта также оказывало моральное разложение офицерского состава. Один из военнопленных отмечал: «Мысль о переходе в плен зародилась у нас еще тогда, когда мы были у Мемеля. Окончательное решение мы приняли, насмотревшись в Пиллау на развратную жизнь наших офицеров в то время, когда мы вели полугодное существование» [3, л. 2 (345)].

На этом фоне средствами фронтовой пропаганды оказывалось интенсивное психологическое давление на немецкие войска. В информационной сводке от 7 апреля 1945 г. 7-го отдела Политического управления 3-го Белорусского фронта отмечалось: «За 6 апреля в расположение войск противника в районе Кенигсберг фронтовой Агитэскадрилей заброшено 300 000 экз. листовок. В этот же день боевой авиацией и армейскими отделениями заброшено 177 000 экз. листовок. Через звукоустановки проведено 95 передач для войск противника» [3, л. 4 (347)]. Следствием указанных процессов стала массовая сдача немецких военнослужащих в плен [3, л. 1 (344)]. При этом на них уже не оказывали влияние самые строгие и жестокие меры, например требование держать позиции «под страхом расстрела». В конце затянувшегося психологического падения в пропасть стала капитуляция Кенигсберга, который продержался всего три дня, а затем и всей Восточной Пруссии. Примечательно, что за сдачу города Гитлер приговорил Отто Ляша к «смертной казни заочно».

Выводы

Подведем итоги основных «психологических причин» «падения» Кенигсберга и Восточной Пруссии.

1. Под воздействие страха о «зверствах русских» жители панически спасались бегством, бросая свои дома и промышленные предприятия. В основном речь идет представителях партийной элиты, чиновниках местных администраций, выходцах из торгово-промышленного слоя, опасавшихся справедливого возмездия. Часть представителей этих групп кончала самоубийством вместе со своими семьями.

2. Первыми, как правило, бежали представители местной власти и партийных органов, включая гауляйтера Восточной Пруссии Эриха Коха.

3. Жители городов, равно как и военнослужащие, имели крайне слабое представление о том, что происходит на территории Третьего Рейха, причем представители партийного руководства пытались их вначале успокоить (усыпить вполне обоснованные страхи), внушая им чувство уверенности в немецком солдате и его «несгибаемом духе», но, по мере наступления советских войск, сами поддались панике. Этим обусловлено спешное бегство жителей городов Восточной Пруссии, которые зачастую бросали все и уходили налегке. Советские солдаты видели брошенные обозы, сначала растянувшиеся на пути к Кенигсбергу, а, затем, – Пиллау. Были зафиксированы абсолютно опустевшие города.

4. Не советские, а именно немецкие солдаты, занимались мародерством: грабили утварь в брошенных домах; убивали птицу и скот. При этом офицеры поощряли мародерство. Между солдатами и местными жителями постепенно обозначилась «психологическая пропасть», лишившая последних веры в первых.

5. В свою очередь, офицеры сами постепенно мо-

рально разлагались, что сказывалось негативным образом на поведении рядового состава.

6. Солдаты, брошенные на произвол судьбы, постоянно запугиваемые угрозами расстрелов, постепенно теряли мотивацию и стали массово сдаваться в плен.

7. Этому также способствовала постоянная пропаган-

да, ведущаяся Политическим управлением РККА – десятки тысяч листовок с призывами к капитуляции регулярно сбрасывались на немецкие позиции. С помощью громкоговорителей постоянно озвучивались призывы сдаться. В психологической войне Красная армия убедительно периграла Вермахт.

Библиографический список

1. *Василевский А.М.* Дело всей жизни. М.: Вече, 2014. 608 с., ил. – (Военные мемуары).
2. Донесение от 13.02.1945 г. «О положении на занятой территории Восточной Пруссии». Заместителю начальника Главного Политического Управления РККА генерал-лейтенанту тов. Шикину / Сайт МО РФ – URL: <https://kenigsberg80.mil.ru> (дата обращения: 10.04.2025 г.). Режим доступа: свободный.
3. Информационная сводка от 7 апреля 1945 г. 7-го отдела Политического управления 3-го Белорусского фронта // Сайт МО РФ – URL: <https://kenigsberg80.mil.ru> (дата обращения: 10.04.2025 г.). Режим доступа: свободный.
4. *Ляш О.* Так пал Кёнигсберг. Москва, 1991 / Сайт: Милитера. Военная литература. – URL: <https://militera.lib.ru/memo/german/lasch/01.html> (дата обращения: 14.04.2025 г.). Режим доступа: свободный.
5. Очерки истории Восточной Пруссии / Г.В. Кретинин, В.Н. Брюшинкин, В.И. Гальцов и др. Калининград: ФГУИПП «Янтарный сказ», 2002. 536 с.: ил.
6. Приказ Ставки Верховного Главнокомандования командующему войсками 1 Прибалтийского Фронта № 11030 от 17.02.1945 г. / Проект «Штурм Кёнигсберга: неприступные бастионы пали перед мужеством» // Сайт МО РФ – URL: <https://kenigsberg80.mil.ru> (дата обращения: 10.04.2025 г.). Режим доступа: свободный.
7. Приказ Ставки Верховного Главнокомандования Командующему войсками 3 Белорусского Фронта Командующему войсками 1 Прибалтийского фронта № 11032 от 21.02.1945 г. / Проект «Штурм Кёнигсберга: неприступные бастионы пали перед мужеством» // Сайт МО РФ – URL: <https://kenigsberg80.mil.ru> (дата обращения: 10.04.2025 г.). Режим доступа: свободный.
8. Приказ Ставки Верховного Главнокомандования Маршалу Советского Союза Василевскому, командующему войсками 3 Белорусского Фронта, командующему войсками 1 Прибалтийского Фронта № 11031 от 18.02.1945 г. / Проект «Штурм Кёнигсберга: неприступные бастионы пали перед мужеством» // Сайт МО РФ – URL: <https://kenigsberg80.mil.ru> (дата обращения: 10.04.2025 г.). Режим доступа: свободный.
9. Секретный приказ, только командирам рот, по 1 парашютно-танковому фузилерному батальону «Герман Геринг». Документ найден 24.12.1944 г. в районе Звайнен / Сайт МО РФ – URL: <https://kenigsberg80.mil.ru> (дата обращения: 10.04.2025 г.). Режим доступа: свободный.
10. Телеграмма узла связи НКО СССР ГЛАВПУ РККА от 23.01.1945 г. / Сайт МО РФ – URL: <https://kenigsberg80.mil.ru> (дата обращения: 10.04.2025 г.). Режим доступа: свободный.

References

1. *Vasilevsky A.M.* The whole life's work / A.M. Vasilevsky. M.: Vechе, 2014. 608 p., ill. – (Military memoirs).
2. Report dated 02/13/1945 "On the situation in the occupied territory of East Prussia." To the Deputy Head of the Main Political Directorate of the Red Army, Lieutenant General Comrade Shikinu / Website of the Ministry of Defense of the Russian Federation – URL: <https://kenigsberg80.mil.ru> (date of access: 04/10/2025). Access mode: free.
3. Information summary of April 7, 1945 of the 7th Department of the Political Administration of the 3rd Belorussian Front // Website of the Ministry of Defense of the Russian Federation – URL: <https://kenigsberg80.mil.ru> (date of access: 04/10/2025). Access mode: free.
4. *Lyash O.* That's how Konigsberg fell. Moscow, 1991 / Website: Militera. Military literature. – URL: <https://militera.lib.ru/memo/german/lasch/01.html> (date of access: 04/14/2025). Access mode: free.
5. Essays on the history of East Prussia / G.V. Kretinin, V.N. Bryushinkin, V.I. Galtsov, et al. Kaliningrad: FGUIPP "Amber Tale", 2002. 536 p.: ill.
6. Order of the Headquarters of the Supreme High Command to the Commander of the 1st Baltic Front No. 11030 dated 02/17/1945 / Project "Storming Konigsberg: impregnable bastions fell before courage" // Website of the Ministry of Defense of the Russian Federation – URL: <https://kenigsberg80.mil.ru> (date of access: 04/10/2025). Access mode: free.
7. Order of the Headquarters of the Supreme High Command to the Commander of the troops of the 3rd Belorussian Front to the Commander of the troops of the 1st Baltic Front No. 11032 dated 02/21/1945 / Project "Storming Konigsberg: impregnable bastions fell before courage" // Website of the Ministry of Defense of the Russian Federation – URL: <https://kenigsberg80.mil.ru> (date of access: 04/10/2025). Access mode: free.
8. Order of the Headquarters of the Supreme High Command to Marshal Vasilevsky of the Soviet Union, Commander of the troops of the 3rd Belorussian Front, Commander of the troops of the 1st Baltic Front No. 11031 dated 02/18/1945 / Project "Storming Konigsberg: impregnable bastions fell to the enemy" // Website of the Ministry of Defense of the Russian Federation – URL: <https://kenigsberg80.mil.ru> (date of access: 04/10/2025). Access mode: free.
9. Secret order, company commanders only, for the 1st parachute tank fusilier battalion "Hermann Goering". The document was found on 12/24/1944 in the Zvainen area / Website of the Ministry of Defense of the Russian Federation – URL: <https://kenigsberg80.mil.ru> (date of publication: 04/10/2025). Access mode: free.
10. Telegram of the NCO USSR communications center of the GLAVPU of the Red Army dated 01/23/1945 / Website of the Ministry of Defense of the Russian Federation – URL: <https://kenigsberg80.mil.ru> (date of access: 04/10/2025). Access mode: free.

АРОНОВ ДМИТРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

доктор исторических наук, профессор заведующий кафедрой теории и истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: aronovdv@mail.ru

АРОНОВА СВЕТЛАНА АНАТОЛЬЕВНА

доктор экономических наук, профессор, директор департамента по международным связям, профессор кафедры инноватики и прикладной экономики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: aronovasa@mail.ru

ARONOV DMITRY VLADIMIROVICH

Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of Theory and History of State and Law Department, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: aronovdv@mail.ru

ARONOVA SVETLANA ANATOLYEVNA

Doctor of Economics, Professor, Director of International Relations Department, Professor of Innovation and Applied Economics Department, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: aronovasa@mail.ru

ИНСТИТУТ ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ В ПРОЕКТЕ КОНСТИТУЦИИ А.П. РУДАНОВСКОГО 1905 г.**THE INSTITUTE OF EXECUTIVE POWER IN THE A.P. RUDANOVSKY'S DRAFT CONSTITUTION OF 1905**

В статье рассматривается регламентация института исполнительной власти в слабоосвещённом в современной историографии конституционном проекте, А.П. Рудановского в 1905 г. Проект рассматривается как документ, позволяющий дать характеристику такому, ранее неисследованному в отечественной исторической и историко-правовой науке явлению как индивидуальное конституционное правотворчество. Проект выступает как типичный проект подготовленный вне рамок деятельности политических партий и общественно-политических движений силами одного специалиста. Подобная практика была присуща преимущественно представителям либеральной части российского общества, имевшим, вместе с тем, определённые отличия в предлагаемых в них механизмах правового регулирования соответствующих общественных отношений. Основное внимание в статье уделено регламентации института исполнительной власти, механизмам сдержек и противовесов, призванный обеспечить бесконфликтный переход к демократическому типу государства.

Ключевые слова: проекты конституции России начала XX в., А.П. Рудановский, индивидуальное конституционное правотворчество, исполнительная власть.

The article examines the regulation of the executive power institute in the A.P. Rudanovsky's draft constitution in 1905, which is poorly covered in modern historiography. The draft is considered as a document that allows to characterise such a phenomenon as individual constitutional law-making, which has not been studied in the domestic historical and historical-legal science. The draft is a typical project prepared outside the activities of political parties and socio-political movements by a single specialist. Such practice was inherent mainly to representatives of the liberal part of Russian society, which, at the same time, had certain differences in the mechanisms of legal regulation of the relevant social relations proposed in them. The main attention in the article is paid to the regulation of the institute of executive power.

Keywords: draft constitutions of Russia in the early twentieth century, A.P. Rudanovsky, individual constitutional law-making, executive power.

Введение

Актуальность статьи состоит в обращении к общественно-политической мысли России начала XX в., в контексте исследования такого её аспекта как конституционное законотворчество, что позволило выявить определённые закономерности, присущие данному феномену. Ряд из них был достаточно предсказуемым. Так, например, работа по созданию проектов Основного закона была характерна для либеральной части российского политического спектра. Радикалы как слева, так и справа, материалов подобного рода не создавали, хотя и по совершенно противоположным причинам. Более того, анализ введённых в научный оборот текстов проектов Основного закона России показал, что они все являются продуктом творчества той части либерального сектора, которая составила основу конституционно-демократической партии. Не входя в дискуссию относительно причисления к либералам партии

«Союз 17 октября», отметим, что документ, хранившийся в фонде основателя и лидера партии А.И. Гучкова под названием «Проект Конституции Российской Империи с раздѣлами: Государств.устройство, Права граждан, Народное просвещение» в процессе проведѣнного нами сопоставительного анализа этого текста с материалами партийных программ октябристов позволил идентифицировать его как один из промежуточных проектов партийной программы «Союза 17 октября» [11].

Таким образом, конституционное законотворчество устойчиво ассоциируется с либеральным центром в рамках которого они отражают те различные, порою противоречивые тенденции к пониманию нормативно-правовых механизмов [5, 6, 7, 17]. Последние, как им представлялось, должны были? как зафиксировать изменения в социально-политическом строе России начала XX в., так и обеспечить трансформацию правового поля страны в сторону увеличения удельного веса либеральных ценностей, реализуемых

в нормативно-правовых актах и соответствующей правоприменительной практике.

Цель работы состоит во введении в научный оборот ранее неисследованного проекта Основного закона России, разработанного А.П. Рудановским, в части анализа предлагаемых в нём способов определения статуса исполнительной власти в системе органов государственного управления.

Новизна исследования заключается в том, что впервые в отечественной исторической и историко-правовой науке проводится сопоставительный анализ персонального конституционного проекта А.П. Рудановского с иными аналогичными проектами, определяется его место и роль в системе конституционного законоотворчества России начала XX в., а также рассматриваются статьи проекта, содержащие нормы, регламентирующие нормативно-правовой статус органов исполнительной власти России.

Методы исследования самым тесным образом связаны с постановкой научной проблемы определения места и роли анализируемого персонального проекта Основного закона России в общей системе политико-правовых подходов. Соответственно наряду с общепринятыми общенаучными методами исследования, среди которых в качестве базового выступает социологический позитивизм, базовую функцию получения нового знания, несёт на себе сравнительно-правовой метод, позволяющий выявить общее и особенное в содержании и форме анализируемого проекта с иными, аналогичными по сути и целеполаганию материалами. Также, для выявления оснований тех или иных сущностных решений нормативно-правовой регуляции государственного управления в сфере действия исполнительной власти используется конкретно-исторический метод, позволяющий установить взаимосвязь предлагаемых формулировок с конкретными проявлениями тех или иных социальных отношений в заданных хронологических рамках.

Изложение основного материала

В нашей статье мы ведём речь как о таких, хорошо известных исследователям проектах, как «освобожденческий» [9], «муромцевский» [13], «герценштейновский» (известный также как проект Московской городской думы) [8, 12], так и о пользующемся меньшей популярностью «екатеринославском» проекте [10], а также выявленном в ходе исследований «харьковском» [14] проекте. Практически все их объединяет то, что они являются результатом труда группы учёных и/или политиков. «Освобожденческий», подготовленный как агитационный материал, «муромцевский», ставший главным либеральным проектом Основного закона и структурно рассчитанный на возможную инкорпорацию в состав Основных законов России [4], «екатеринославский» анонсированный от имени губернского земства [10], разработан и принят большинством контрольно-ревизионной комиссии Екатеринославского губернского земского собрания. Выявленный сравнительно недавно «харьковский» проект при наличии известного своеобразия, определённого в процессе сопоставительного анализа с «муромцевским» и «освобожденческим» проектом, следует рассматривать как дополненный и частично изменённый вариант последнего [1, 2].

По формальным признакам несколько особняком стоит «герценштейновский» проект. О его создателях, процессе создания практически ничего неизвестно. Даже в почти пятисот страничной кандидатской диссертации, посвящённой деятельности партийно-политических групп гласных Московской городской думы в период, совпада-

ющий со временем появления проекта, он, фактически, лишь упоминается [3]. Однако его второе название «проект Московской городской думы» и то, что по своему содержанию он основан на базовых либеральных принципах, а также его публикация в крайне правой печати с соответствующими комментариями прямо по тексту [8], позволяют отнести его к общелиберальному конституционному наследию.

Цели и задачи работы состоят в том, чтобы показать, что имеющиеся источники начала прошлого века дают нам новые материалы для анализа той уникальной интеллектуальной атмосферы, которая была присуща этому периоду. Воодушевление тех, кто вполне искренне верил в то, что правильные законы, принятые народными избранниками и исполняемые мудрой властью, которую от вольных и невольных ошибок страхуют различные правовые механизмы, начиная от теории разделения властей во всех её бесчисленных реинкарнациях, до сугубо авторских оригинальных идей, встречающихся в крайне редких, а то и единственном экземпляре, смогут обеспечить обществу уверенное поступательное развитие по пути истинной свободы.

К числу подобных проектов, ранее не введённых в научный оборот, как нам представляется, относится конституционный проект [15] Александра Павловича Рудановского. Он, по образованию магистр математики, известен как создатель принципиально нового учения о предмете и методе бухучёта, востребованного современной экономической наукой. По некоторым сведениям в начале XX в. был близок к эсерам, хотя содержание текста проекта явно не социалистическое. В отечественной историографии присутствует только упоминание о проекте конституции [16]. С 1910 г. упоминаний о его общественной деятельности не встречается. Судя по всему, он полностью посвящает себя вопросам науки в сфере бухучёта.

Структура проекта конституции России А.П. Рудановского сама по себе свидетельствует о наличии в нём общелиберальной парадигмы, хотя с точки зрения юридической техники и классики конституционного законоотворчества соответствующего периода выглядит несколько эклектично.

Проект состоит из трёх глав: I. Права Государя; II. Права народа и III. Права человека. Однако второй раздел в свою очередь состоит из семи разделов: «1. Государственный совет; 2. Государственная Дума; 3. Кабинет министров; 4. Местные органы самоуправления; 5. Сенат; 6. Академия наук; 7. Верховный совет» [15, с. 1]. Интересующая нас информация преимущественно находится в третьем разделе второй главы «Кабинет министров». При этом ввиду достаточно специфической системы реализации теории разделения властей в части обеспечения механизма их взаимного сдерживания, ряд полномочий исполнительной власти разделён между реализующими её субъектами, что обращает нас к анализу материалов первой главы и раздела, посвящённого деятельности Государственного совета.

Соответственно, главную роль в реализации функций исполнительной был призван сыграть Кабинет министров.

«Все законы приводятся в исполнение Кабинетом Министров, – указано в статье 39 проекта, – при содействии всех государственных властей, армии и флота, лиц состоящих на государственной и общественной службе» [15, с. 9–10]. И здесь же прописывается контрольный механизм, предполагающий, что правомерность управленческих решений Кабина должна «находить постоянное одобрение Государя и Государственной Думы» [15, с. 10].

Статья 40 определяла состав Кабинет министров.

Ключевую роль в нём играл Первый Министр, которого монарх (в тексте проекта Государь – *прим. авт.*) выбирал из членов Государственной Думы при условии наличия у него поддержки большинства Думы. В данном случае прослеживается некая параллель с моделью палаты общин английского парламента, однако в проекте А.П. Рудановского фигура монарха далеко не формальна, что хорошо заметно и в статьях данного раздела и в первой главе, определяющей ряд его полномочий в сфере исполнительной власти (ст.ст. 3, 4, 6, 7, 14, 15, 19, 20) [15, с. 2–4].

Монарх также назначал таких министров как министр Двора, военный и морской министры. Министра юстиции выбирал Сенат. Министра народного просвещения выбирала Академия Наук. Министр торговли и промышленности избирался на съезде уполномоченных от всех городов страны, а министр земледелия на съезде уполномоченных всех губернских земств. Персональные кандидатуры всех остальных министров, среди которых в проекте титульно упомянуты министр иностранных дел, финансов, путей сообщения, выбирались Первым министром из числа членов Государственной Думы. Данная статья, уникальная в своём роде среди аналогичных статей иных проектов Основного закона России начала XX в. В ней применена система выбора министров в рамках предполагаемого корпоративно-сословного разделения социума с расширением прав корпоративных объединений, как в формировании высших органов государственного управления, так и в части ответственности за реализацию социального управления в соответствующей сфере. Это предположение подтверждает анализ соответствующих разделов проекта, определяющих место и роль в этом процессе учреждений системы образования, судебной системы, рассматриваемых в ряде специальных статей.

Следующий уровень формирования системы органов исполнительной власти, аппарата министерств, был адаптирован к порядку назначения на свой пост соответствующего министра. Так, в соответствии со статьёй 41, «назначение всех высших должностных лиц, точно указанных в законах, зависит: а) в министерствах: Двора, военном и морском – от усмотрения Государя; б) в министерствах от Государственной Думы – от подлежащего министра, по соглашению его с Первым Министром; в) в министерствах выборных – по выбору подлежащих министров» [15, с. 10]. При этом общим для всех министерств был принцип выделения своеобразной номенклатуры (принадлежность к данной категории должна была быть точно прописанной в законе), каковая, в отличие от лиц, замещавших технические должности, сменялась автоматически при смене конкретного министра.

Весьма интересным был и статус технических сотрудников министерств. Эта категория должностных лиц получала, по сути, систему пожизненного найма. Проект предусматривает, что они «могут быть смещаемы только по суду административному, корпоративному или общему, на основании действующих законов» [15, с. 10]. Данная практика, судя по всему, призвана обеспечить нормально функционирование государственного аппарата в условиях партийных (сословно-корпоративных) практик назначения высших должностных лиц, исключая массовое увольнение сотрудников, набранных при предыдущей администрации. Естественно, что это создаёт известные проблемы при необходимости увольнения некомпетентных сотрудников, не совершивших противоправных поступков, однако с точки зрения обеспечения функционирования госаппарата видится вполне логичной и встроенной в общую систему сдержек и противовесов, предлагаемую в проекте.

Специально оговаривался в проекте вопрос о механизме функционирования исполнительной власти, приводимом в действие при отставке, по воле монарха, Первого Министра, в ситуации, когда последний не утратил доверия Государственной Думы. В этом случае следовал роспуск Думы, с одновременным назначением дня новых выборов. В том случае, когда вотум недоверия Первому министру последовал со стороны Думы, но монарх не дал согласия на отставку, действует тот же механизм.

Все министры от Думы (ст. 41), вошедшие в Кабинет министров по приглашению Первого министра, автоматически уходили в отставку вместе с ним. Все министры, избранные на свой пост от соответствующей корпоративной общности сохраняли свои посты. Они должны были уйти в отставку при условии выражения недоверия по каждой конкретной кандидатуре или при наличии требования предания министра суду. В отношении министров по назначению, Дума не имела права высказывать им недоверие. В этом случае их отстранение от должности было возможно только на основании требования Думы о предании их суду. Также все министры, замещившие соответствующие должности по результатам выборов обязательного порядка выходили в отставку на основании соответствующего постановления избравших их учреждений. Ещё одним основанием прекращения полномочий данной категории министров было истечение срока полномочий выбравших их учреждений.

В случае отставки премьер-министра (Первого Министра – по тексту проекта (ст. 43)) и наличия у него поддержки большинства Государственной Думы, он, после объявления указа монарха о роспуске нижней палаты парламента, исполнял свои обязанности вплоть до начала сессии нового состава Госдумы. В том случае, когда он не имел поддержки думского большинства, то, до начала работы нового состава Госдумы, распущенная палата сохраняла свои полномочия.

Кабинет министров в целом и каждый министр в отдельности были лишены права законодательной инициативы. В случае их несогласия с внесенным в рамках законодательной процедуры законопроектом министр мог заявить об уходе в отставку. Чтобы исключить использование данной нормы без достаточных на то оснований в проект была включена норма, согласно которой министр не мог взять свою отставку назад, а вновь занять свой пост он мог только после выборов нового состава Госдумы.

После отставки министры выходили из состава Думы и вплоть до истечения срока её полномочий, назначались Государственного Совета. Что же касается премьер-министра, то все лица, занимавшие данный пост, в случае, если они не занимали иную должность по государственной службе или должность по выборам, становились членами Государственного Совета пожизненно.

Таким образом, мы можем говорить о том, что конституционный проект А.П. Рудановского, применительно к организации исполнительной власти, содержит ряд нестандартных инновационных идей. Одна из них, реализует базовую идею проекта, связанную с авторским видением системы социального управления страной, основанной на формировании новой структуры общества, призванной реализовать политическую активность социума через новую систему корпоративно сословных структур в сфере образования, судебной системы и т.д. Суть её в делегировании соответствующим акторам политического процесса полномочий в части назначения на пост министра конкретного лица, прописанным в статье 40 проекта. Ещё одним механизмом нехарактерным для конституции

онного законотворчества выступает лишение правительства права законодательной инициативы. Традиционно и вполне оправданно обратное решение, когда в рамках парламентской законодательной процедуры присутствует конкуренция исполнительной и законодательной власти. Предлагаемый в проекте механизм ухода министра в отставку в случае несогласия с конкретным проектом скорее блокирует нормальное функционирование правительства, открывая путь к умышленному шантажу последнего радикальными фракциями в парламенте. Подобный уклон в сторону законодательной власти в целом характерен для либерального законотворчества переходного периода. Парадигма поиска оптимальных способов мирного социального конструирования приводила к реализации идеи парламентаризма, как основы государственного строя и политической системы страны.

Вместе с тем, несмотря на отмеченное нами выше стремление автора делегировать значимые полномочия избираемому органу представительной власти, проект не только содержит нетрадиционные механизмы реализации идеи сдержек и противовесов между органами, реализующими функции законодательной, исполнительной и судебной власти, но и сохранение института монархии, имеющей значительные полномочия в т.ч. и в сфере исполнительной власти. Материалы, свидетельствующие о поиске путей мирного перехода к новому типу социально-политической организации общества посредством сохранения монархии как института исполнительной власти содержатся. В частности в статьях 3, 4, 6, 7, 14, 15, 19, 20 [15, с. 2–4].

Так, статья третья проекта определяет монарха как главу вооруженных сил, принимающего соответствующую присягу военнослужащих. Ему же принадлежало право (ст. 4) объявления войны и заключения мира (требовало заключения Верховного совета (ст. 82), но окончательное решение оставалось за монархом).

Статья 19 определяла, что монарху принадлежало право «призывать к отбытию военной службы в армии или флоте всякого гражданина, способного, по состоянию его здоровья, к несению военной службы, и повинность эта должна быть всеобщая и равная» [15, с. 3–4]. Он же (ст. 20) определял численность войск в мирное время, ... призыв всех запасных в военное время, при этом «время пребывания в запасе устанавливается народными представителями ... Военная сила внутри государства может быть применяема только по призыву гражданских властей» [15, с. 4].

В сфере назначения должностных лиц монарх по личному усмотрению, назначал трёх министров: двора, военного и морского (ст. 6), а также всех посланников и полномочных министров при иностранных государствах (ст. 7) Термин «полномочный министр» употребляется в проекте А.П. Рудановского в качестве дипломатический

ранга аналогичного современному «чрезвычайному и полномочному послу» «чрезвычайному посланнику и полномочному министру». В наши дни ряд стран (КНР и др.) используют данный термин для второй по старшинству должности в своих посольствах за рубежом.

Монарх также назначал премьер-министра из членов партии, составлявшей парламентское большинство в Государственной Думе и поручал ему формирование кабинета, пользующегося доверием Думы. Он же назначал прокуроров, из числа членов судебной корпорации, во все судебные учреждения, а также обладал правом утверждения всех мировых судей (ст. 17).

Монарх также мог объявлять на военном положении любую местность, в случае если там возникало организованное сопротивление действующему государственно-му строю (ст. 14). Однако это решение требовало созыва Верховного Совета, для одобрения последним мер принятых монархом, в случае «если он не получит одобрения народных представителей» [15, с. 3]. При данном варианте развития событий решение Верховного Совета было уже решающим (ст. 82).

Выводы

По результатам проведённого исследования, анализа статей проекта, определяющих место монарха в системе исполнительной власти, состоят в возможности обосновать вывод о том, что при общелиберальной направленности проекта А.П. Рудановского, он носит компромиссный характер, сохраняющий за фигурой монарха активное участие в реализации функции исполнительной власти. Соответственно присутствуют и механизмы, призванные исключить возможность узурпации власти со стороны монарха, как концептуального характера, формирование новой, сословно-корпоративной структуры общества, так и практически-прикладного, когда в рамках идеи о разделении властей в реализации полномочий монарха встраивается контрольный механизм, связанный с законодательной или судебной властью. В целом полагаем возможным охарактеризовать проект как имеющий общелиберальный характер с пониманием необходимости переходного периода в форме ограниченной монархии конституционного типа. Последнее позволяет говорить о проекте, как документе, соответствующему такому типу в рамках традиционной классификации российского либерализма, как правый (консервативный, охранительный) либерализм. Вместе с тем ряд положений проекта связанных с всеобщностью прав и свобод человека, механизмы, ограничивающие власть монарха, не позволяют говорить о близости позиции автора той части российского политического мира начала XX в., которая соотносится с деятельностью «Союза 17 октября».

Библиографический список

1. Аронов Д.В. Проект Основного закона Российской империи Харьковского юридического общества – место и роль в либеральном конституционном законотворчестве начала XX в. // Этноконфессиональные и национальные проблемы развития отечественной государственности в теории, программатике и политико-правовой практике российского либерализма. Орел: ОРЛИК, 2015. С. 253–259.
2. Аронов Д.В., Шепарнева А.И., Леонова И.А., Кошелева С.В. Проект Основного закона Российской империи Харьковского юридического общества – место и роль в либеральном конституционном законотворчестве начала XX века // История государства и права. 2017. № 1. С. 47–49.
3. Вдовин С.Е. Деятельность партийно-политических групп гласных Московской Городской Думы 1904 – февраль 1917 г. Дис. ... канд. ист. наук. М., 2002. 491 с.
4. Записка по поводу выработанного Советом министров проекта основных государственных законов, составленная Совещанием в составе Ковалевского В.И., Ковалевского М.М., Милюкова П.Н., Головина, Лазаревского Н.И., Муромцева С.А. и представленная имп. Николаю II 18 апреля 1906 г.// РГИА СПб. Ф. 1622 (Витте, гр. Сергей Юльевич (1849–1915), министр путей сообщения, министр финансов, председатель комитета министров, Председатель совета министров). Оп. 1. Д. 281.

5. Медушевский А.Н. Конституционные проекты русского либерализма и его политическая стратегия // Вопросы истории. 1996. № 9. С. 3–23.
6. Медушевский А.Н. Политическая философия русского конституционализма: Дисс. в виде научного доклада ... д. филос. н. М., 1994. 64 с.
7. Медушевский А.Н. Русский конституционализм второй половины XIX – начала XX в. // Первая российская революция 1905–1907 гг. Обзор советской и зарубежной литературы. М., 1991. С. 100–137.
8. Московские ведомости. 1905. 12–13 мая.
9. «Основной государственный закон Российской Империи» // Освобождения союз. Словарь Брокгауза и Ефрона. [Электронный ресурс] URL: <http://be.sci-lib.com/article075133.html>
10. Проект Государственной Думы, составленный Екатеринбургским земством // Право. 1905. 29 мая. № 21 (Еженедельная юридическая газета СПб. Под ред. В.М. Гессена, Н.И. Лазаревского).
11. Проект Конституции Российской Империи с разделами: Государств. устройство, Права граждан, Народное просвещение // ГАРФ Ф. 555 (Гучков Александр Иванович, член Государственного Совета, председатель III Государственной Думы (1910–1911 гг.), председатель центрального военно-промышленного комитета (1915–1917 гг.), основатель газеты «Голос Москвы», министр Временного правительства, уполномоченный общества «Красный крест», лидер партии «Союз 17 октября»). Оп. 1. Д. 5.
12. Проект Основного закона Московской городской думы // Право. 1905. № 21 (29 мая). С. 1735–1746. (Еженедельная юридическая газета СПб. Под ред. В.М. Гессена, Н.И. Лазаревского).
13. Проект Основного и Избирательного законов в редакции С.А. Муромцева // Сергей Андреевич Муромцев. М., 1911. С. 384–406.
14. Протокол заседания юридического общества при Императорском Харьковском Университете. 19 марта 1905 г. Харьков, 1906. С. 136–153.
15. Рудановский А.П. Конституция истинной свободы. М.: Т-во тип. А.И. Мамонтова, 1905. 31 с.
16. Чепус А.В. Конституционное законодательство Российской Федерации: генезис, современное состояние и основные тенденции развития: Дисс. ... к.ю.н. М., 2008. 198 с.
17. Шелохаев В.В. Либеральная модель переустройства России. М.: РОСПЭН, 1996. 280 с.

References

1. Aronov D.V. The draft Basic Law of the Russian Empire of the Kharkov Law Society – place and role in liberal constitutional law-making of the early twentieth century // Ethnoconfessional and national problems of the development of domestic statehood in the theory, programmatic and political and legal practice of Russian liberalism. Orel: ORLIK, 2015. Pp. 253–259.
2. Aronov D.V., Sheparneva A.I., Leonova I.A., Kosheleva S.V. The draft Basic Law of the Russian Empire of the Kharkov Law Society – place and role in liberal constitutional law-making of the early twentieth century // History of the state and law. 2017. No. 1. Pp. 47–49.
3. Vdovin S.E. Activities of party and political groups of members of the Moscow City Duma 1904 – February 1917. Diss. ... Cand. of History. Moscow, 2002. 491 p.
4. Note on the draft of the fundamental state laws developed by the Council of Ministers, compiled by the Conference consisting of V. I. Kovalevsky, M. M. Kovalevsky, P. N. Milyukov, Golovin, N. I. Lazarevsky, S. A. Muromtsev and presented to Emperor Nicholas II on April 18, 1906 // RGIA SPb. F. 1622 (Witte, Count Sergei Yulievich (1849–1915), Minister of Railways, Minister of Finance, Chairman of the Committee of Ministers, Chairman of the Council of Ministers). Op. 1. D. 281.
5. Medushevsky A. N. Constitutional projects of Russian liberalism and its political strategy // Questions of history. 1996. No. 9. Pp. 3–23.
6. Medushevsky A.N. Political philosophy of Russian constitutionalism: Diss. in the form of a scientific report ... Doctor of Philosophy. Moscow, 1994. 64 p.
7. Medushevsky A.N. Russian constitutionalism of the second half of the 19th – early 20th centuries // The first Russian revolution of 1905–1907. Review of Soviet and foreign literature. Moscow, 1991. Pp. 100–137.
8. Moskovskie vedomosti. 1905. May 12–13.
9. “The Basic State Law of the Russian Empire” // Liberation Union. Brockhaus and Efron Dictionary. [Electronic resource] URL: <http://be.sci-lib.com/article075133.html>
10. The draft of the State Duma, compiled by the Ekaterinoslav Zemstvo // Pravo. 1905. May 29. No. 21 (Weekly legal newspaper of St. Petersburg. Ed. by V.M. Gessen, N.I. Lazarevsky).
11. The draft Constitution of the Russian Empire with sections: State structure, Citizens’ rights, Public education // GARF F. 555 (Guchkov Alexander Ivanovich, member of the State Council, Chairman of the III State Duma (1910–1911), Chairman of the Central Military-Industrial Committee (1915–1917), founder of the newspaper “Voice of Moscow”, Minister of the Provisional Government, authorized representative of the “Red Cross” society, leader of the “Union of October 17” party). Op. 1. D. 5.
12. The draft of the Basic Law of the Moscow City Duma // Pravo. 1905. No. 21 (May 29). Pp. 1735–1746. (Weekly legal newspaper of St. Petersburg. Ed. by V.M. Gessen, N.I. Lazarevsky).
13. The draft of the Basic and Electoral Laws as amended by S.A. Muromtsev // Sergei Andreevich Muromtsev. Moscow, 1911. Pp. 384–406.
14. Minutes of the meeting of the Law Society at the Imperial Kharkov University. March 19, 1905. Kharkov, 1906. Pp. 136–153.
15. Rudanovsky A.P. The Constitution of True Freedom. Moscow: A.I. Mamontov Printing House, 1905. 31 p.
16. Chepus A.V. Constitutional legislation of the Russian Federation: genesis, current state and main development trends: Diss. ... candidate of legal sciences. Moscow, 2008. 198 p.
17. Shelokhaev V.V. Liberal model of reorganization of Russia. Moscow: ROSPEN, 1996. 280 p.

УДК 351.741

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-52-56

ЖУРАВЛЁВ СЕРГЕЙ СЕРГЕЕВИЧ

кандидат исторических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных, экономических и правовых дисциплин, Воронежский институт МВД России, г. Воронеж, Россия

E-mail: zhuravlev310@yandex.ru

КНИГА МАРИНА ДАВИДОВНА

доктор исторических наук, заведующий кафедрой общеобразовательных дисциплин Центрального филиала Российского государственного университета правосудия имени В.М. Лебедева, г. Воронеж, Россия

E-mail: marinakniga@mail.ru

ZHURAVLEV SERGEY SERGEEVICH

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Socio-Humanitarian, Economic and Legal Disciplines, Voronezh Institute Ministry of Internal Affairs of Russia, Voronezh, Russia

E-mail: zhuravlev310@yandex.ru

KNIGA MARINA DAVIDOVNA

Doctor of Historical Sciences, Head of the Department of General Education at the Central Branch of the Lebedev Russian State University of Justice, Voronezh, Russia

E-mail: marinakniga@mail.ru

**ОБ ОТДЕЛЬНЫХ ПРОБЛЕМАХ СОСТОЯНИЯ НАЧАЛЬНОГО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ВОРОНЕЖСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПОРЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД (1860–1880-е гг.)**

**ON CERTAIN PROBLEMS OF THE STATE OF PRIMARY PUBLIC EDUCATION
IN THE VORONEZH PROVINCE IN THE POST-REFORM PERIOD (1860–1880s)**

В статье на основе анализа материалов земской статистики, относящейся к деятельности органов местного самоуправления и епархиального училищного совета Воронежской губернии, рассматриваются ключевые проблемы состояния начальных народных училищ в пореформенный период.

Всесторонний анализ материалов позволил автору сделать выводы относительно таких проблем начального народного образования региона, как несоответствие материально-технической базы и организационно-педагогических условий приходских школ и училищ санитарно-эпидемиологическим требованиям. В ходе исследования установлена противоречивая тенденция между количественной стороной развития системы начального образования региона и качественными показателями эволюции отрасли.

Ключевые слова: начальное народное училище, церковно-приходская школа, крестьянство, Воронежская губерния, пореформенный период, санитарно-гигиенические условия.

Based on the analysis of zemstvo statistics related to the activities of local governments and the diocesan College Council of the Voronezh Province, the article examines the key problems of the state of primary public schools in the post-reform period.

A comprehensive analysis of the materials allowed the author to draw conclusions regarding such problems of primary public education in the region as the inconsistency of the material and technical base and organizational and pedagogical conditions of parish schools and colleges with sanitary and epidemiological requirements. The study established a contradictory trend between the quantitative side of the development of the region's primary education system and the qualitative indicators of the industry's evolution.

Keywords: primary public school, parish school, peasantry, Voronezh province, post-reform period, sanitary and hygienic conditions.

Введение

Актуальность. Система начального образования является фундаментальной образовательной ступенью, в рамках которой складываются наиболее значимые качества личности, формируются её базовые умения и навыки для дальнейшей учебной и профессиональной деятельности. Начальная школа закладывает устойчивые основы функциональной грамотности человека, обеспечивает условия для успешной реализации его творческого потенциала. Система начального образования рассматривается государством в качестве одного из важных инструментов реализации государственной стратегии национальной безопасности РФ, обеспечения культурной самобытности российского социума.

Институциональное оформление системы начального образования в Воронежской губернии, как и по всей России, происходит в период буржуазного реформирования государства во второй половине XIX в. Опыт ор-

ганизации и деятельности начальных народных училищ губернии, их достижения и неудачи настоящее время представляют практическую значимость в контексте выработки собственной национальной образовательной политики страны на уровне начального общего образования.

Цель исследования – анализ хозяйственно-бытовых, санитарных, материальных и организационно-педагогических проблем учреждений начального народного образования Воронежской губернии пореформенного периода.

Научная новизна. В рамках настоящей статьи обосновывается тезис о том, что успешному функционированию учреждений начального народного образования Воронежской губернии препятствовали хозяйственно-бытовые, санитарные и организационно-педагогические проблемы.

Методы исследования. В основу данной работы положены принципы научной объективности и историзма. Принцип историзма позволил автору рассмотреть началь-

ное образование Воронежской губернии пореформенного периода в динамике и противоречивости происходивших в нём процессов. Принцип объективности позволил установить положительные и негативные тенденции в развитии начального образования.

В работе использованы историко-генетический метод, позволивший проанализировать конкретно-исторические условия зарождения и эволюции системы начального народного образования на территории Воронежской губернии; историко-сравнительный метод, который позволил проанализировать региональные аспекты начального образования в сравнении с Орловской губернией.

Изложение основного материала

Важной вехой в социально-экономическом, политическом и духовном развитии России в 1860–1870-е гг. становится реформа системы народного образования, которая на протяжении XIX в. претерпела значительные изменения. Огромную роль в распространении грамотности среди населения Воронежской губернии играли земства, которые в условиях постоянного дефицита материальных ресурсов, нехватки педагогических кадров создавали условия для обучения и воспитания подрастающего поколения.

Отдельные вопросы становления и эволюции начального образования в дореволюционной России рассматривали такие отечественные авторы, как И.М. Богданов [1], А.В. Ососков [13], Т.Ю. Жегульская [7], Н.А. Жиров [8], С.П. Синельников [17].

В соответствии с «Положением о начальных народных училищах от 14 июня 1864 г.» система начального народного образования Воронежской губернии создавалась с целью распространения элементарных (первоначальных) знаний среди населения, привития в сознании обучающихся религиозных и нравственно-этических понятий и ценностей. К числу начальных народных училищ относились приходские училища (содержались за счет местных обществ и казны), народные училища (за счет частных пожертвований), церковно-приходские училища (находились под опекой духовенства) и т.д. [14, с. 1227–1228].

Значимую роль в распространении грамотности среди сельского населения региона в 1870 – 1880-е гг. стали играть приходские школы. По инициативе обер-прокура Святейшего Синода К.П. Победоносцева во второй четверти XIX в. РПЦ берет на себя активную роль в деле воспитания и обучения подрастающего поколения. При этом численность церковно-приходских школ страны на всем протяжении пореформенного времени неизменно растет. Если в 1889 г. в России насчитывалось 19 195 школ подобной формы, то к 1894 г. их было 32 119. К началу XX в. (1909 г.) по всей Империи насчитывалось 40 195 школ [9, с. 11].

Приходские школы подразделялись на «заштатные» и «штатные». «Заштатные» (частные) приходские школы имелись практически в каждом селе и находились на попечении местного общества. «Штатные», или казенные приходские школы находились на попечении Министерства народного просвещения. Обе формы приходских школ находились под непосредственным ведением сельского начальства и приходских священников.

«Заштатные» церковно-приходские школы по сравнению с «казенными» в плане материального обеспечения и финансирования находились в менее выгодном положении, поскольку все расходы «ложились бременем на плечи» местных приходских священников. В связи с тем, что государство практически не участвовало в их содержании, открытие таких школ, их текущий ремонт, отопление, за-

купка учебной литературы, изготовление мебели (парт, лавочек) становились личной ответственностью священника. Местные пастыри, как правило, по личной инициативе выделяли часть своего домовладения на нужды народного образования, создавали классы, приобретали необходимую мебель, книги, учебные принадлежности за свой счет [15, с. 178–179].

Заготовка дров для отопления учебных помещений в холодное время года осуществлялась как самим священником и членами его семьи, так и при активном содействии местных жителей из числа крестьян, чьи дети посещали указанные школы. При этом, организаторам учебного процесса (священникам) нередко приходилось «ставить магарычи» («полведра водки»).

Обучение детей грамоте осуществляли священники, которым помогали престарелые «заштатные» дьячки, либо недоученные (некомпетентные) дворовые крестьяне из числа местного населения. Другой немаловажной проблемой было недостаточное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в приходских школах. Из примерно 30 чел. учащихся, посещавших школу на постоянной основе, в лучшем случае у 5 учеников имелись азбуки или буквари. В связи с этим, воспитанникам приходилось сидеть за одной книгой по 5-6 чел. Отсутствие необходимой литературы вынуждало отдельных учащихся не посещать школу в течение продолжительного времени (нескольких недель, либо месяцев) в ожидании покупки книг. Учителя, оказавшиеся в таких условиях, как правило обращались за помощью к волостному начальству с просьбой выделить денежные средства на покупку учебников [15, с. 180].

Ситуацию подобного рода мы наблюдаем и на территории Орловской губернии. В начале 1880-х гг. Дирекция народных училищ здесь констатировала недостаточный уровень финансирования церковно-приходских школ и школ грамотности со стороны государства и органов местного самоуправления. Финансовая поддержка осуществлялась только со стороны сельских обществ и местного епархиального училищного совета [12, с. 123].

Стоит отметить, что никакого фиксированного жалования, как со стороны государства, так и со стороны местной сельской администрации священник не получал. По сложившейся традиции в конце учебного года местные прихожане собирали сельский сход, который при участии волостного головы принимал решение о поощрении священника за работу с детьми. Как правило, суммы вознаграждения за педагогический труд были ничтожно малы – от 25 до 40 руб. в год. В качестве примера, в одном из сел Елецкого уезда на подобном собрании общество по личному неудовольствию к священнику назначило вознаграждение в сумме 4 руб. серебром [15, с. 181–182].

Аналогичную картину с выплатой жалования местным священникам-учителям мы наблюдаем и в Орловской губернии. Согласно сведениям Орловского епархиального училищного совета местное духовенство брало на себя обязательство по обучению и воспитанию крестьянских детей на сугубо добровольных началах, в лучшем случае за незначительное вознаграждение [12, с. 125].

Вышеуказанные обстоятельства позволяют нам констатировать факт того, что несмотря на активную роль государства в деле институционального (организационного) оформления приходских школ, основные обязанности по их содержанию (хозяйственно-бытовому обслуживанию), финансированию, организации учебно-воспитательного процесса ложились на плечи местного духовенства и сельского общества.

Начальные народные училища, находившиеся под опекой земских органов, также как и приходские школы испытывали определенные трудности. В 1881 г. в регионе зарегистрировано 501 народное училище с общей численностью учащихся в 32 496 чел. Из них мальчиков было 28 257 чел., девочек – 4 239 чел. (соотношение учащихся обоего пола – 7:1). В процентном соотношении наибольшая численность начальных народных училищ располагалась в Острогожском (14,06 %), Бобровском (11 %), Павловском (10,19 %), Валуйском (9 %), Воронежском (8,02 %) уездах. Меньше всего народных училищ было в Нижнедевицком (4,07 %) и Коротояжском (4,025 %) уездах [6, с. 267–268].

В 1883 г. на нужды народного образования земства израсходовали 110 197 руб. 11 коп. Сельские общества ассигновали на подобные цели 48 605 руб. 84. коп. [11, с. 28].

Анализ статистических материалов по Воронежской губернии за 1880-1890-е гг. позволил установить, что положение земских народных училищ в плане финансирования их деятельности было более благоприятным по сравнению с приходскими училищами. Однако и здесь имелись достаточно серьезные хозяйственно-бытовые, санитарные проблемы для организации образовательного процесса на должном уровне.

В начале 1880-х гг. на территории Воронежской губернии состоялся один из первых опытов обследования земских народных училищ в санитарно-гигиеническом отношении. Согласно докладу известного отечественного педагога, организатора курсов и съездов учителей Воронежской губернии Н.Ф. Бунакова из 450 школ региона были комплексно обследованы 126 учреждений, располагавшихся в отдельных уездах, а именно: Валуйский уезд – 21; Бирюченский – 23; Павловский – 37; Новохоперский – 3; Бобровский – 17; Землянский – 2; Без уезда – 23 [3, л. 87 об].

В ходе обследования школ было установлено, что 86 из них размещалось в общественных деревянных домах, 8 – в общественных каменных домах, 11 – в наемных деревянных домах, 2 – в наемных каменных домах, 5 – в церковных каменных караулах. Средняя численность обучающихся в указанных образовательных учреждениях варьировалась от 15 до 200 чел. [3, л. 89-89 об].

Возрастной состав обучающихся находился в пределах от 6 лет до 21 года. Большая часть обследованных школ допускала в число обучающихся детей 7 лет (80 школ), а некоторые (7 школ) даже 6 лет. При этом набор детей на обучение в школу в возрасте до 7 лет рассматривался земскими органами как непредпочтительный (нецелесообразный), поскольку преждевременное освоение грамоты в большинстве случаев не приносило должного дидактического результата, негативно сказывалось на физическом и умственном здоровье воспитанников.

Отсутствие в большинстве школ необходимых для организации учебно-воспитательного процесса санитарно-гигиенических условий (туалетов, раздевалок, освещения, помещений, школьной мебели) затрудняло процесс освоения грамоты подрастающим поколением [3, л. 87 об].

Календарный учебный год в образовательных учреждениях Воронежской губернии, находившихся под надзором земских властей, как правило, зависел от местных условий. Единого срока начала учебного года и его окончания мы не наблюдаем. В частности, в 51 народном училище губернии учебный год, по традиции, начинался в первых числах сентября и заканчивался в мае. В 4 школах – к занятиям приступали в первой декаде сентября и заканчивали в апреле. В 18 школах – учебный год начинался с октября и оканчивался перед Пасхой. В 24 школах – к занятиям приступали в ноябре и заканчивали в мае [3, л. 60].

Подобная ситуация в системе народного образования Воронежской губернии была напрямую связана с сельскохозяйственным циклом в отдельных уездах: речь идет о начале и об окончании посевных и уборочных работ, где сельская молодежь принимала самое активное участие.

В связи с этим посещаемость учебных занятий в начальных народных училищах была на достаточно низком уровне. В частности, в 1881 г. из общего количества учащихся, посещавших школу (32 496 чел. обоего пола), свидетельства о грамотности (аттестаты) получили только 2 033 чел., то есть каждый пятнадцатый обучающийся [6, с. 267–268]. При этом, овладение грамотой выступало важным условием для дальнейшего поступления в ремесленные школы и мастерские губернии, где молодые люди осваивали и совершенствовали свои профессиональные навыки в рамках кустарного дела.

В 1880-е гг. в Острогожском уезде землевладельцем В.Г. Чертковым были открыты ремесленные классы по сапожному и портняжному делу. Училища были рассчитаны на учебные группы численностью не более 10–15 чел. [11, с. 256].

В Бобровском уезде Воронежской губернии функционировала корзинная мастерская, в которой обучались дети крестьян в учебных группах численностью не более 10 чел [4, л. 1]. В Валуйском уезде успешно функционировала школа корзиноплетения, которая была рассчитана на 15 чел., окончивших полный курс начального народного училища. Срок профессионального обучения в таких образовательных организациях варьировался от двух до четырех лет [11, л. 2 об].

В Задонском уезде в пос. Конь-Колодезь профессиональной подготовкой будущих мастеров кустарного дела занималась сельскохозяйственная школа, которая принимала учеников, получивших элементарный уровень знаний в начальных народных училищах. Выпускники данной школы осваивали такие виды производств, как: сыроварение, переработка подсолнечника, молока, изготовление крахмала и т.д. [11, л. 2-2 об].

Продолжительность учебного дня в народных училищах также не была строго регламентирована, однако зависела от возраста обучающихся. Например, в Бирюченском уезде Воронежской губернии общая продолжительность учебного дня составляла от 3 до 5 час. в день. При этом, наименьшее количество часов отводилось на младших школьников. Количество перемен и их продолжительность в указанных нами школах зависела от предпочтений местной школьной администрации. Число перемен варьировалось от 1 до 5 продолжительностью от 5 мин. до 2 час. [5, л. 1-6 об].

Из 124 школ, где учащиеся могли зимой оставить свою верхнюю одежду, гардеробные отсутствовали в 74. Большая часть образовательных учреждений не была оснащена туалетами (ретирадными местами). В частности, в 89 школах отсутствовали отхожие места, в 15 – имелись более-менее примитивные устройства, при 2 школах отхожие места располагались, либо в близлежащем от школы яру, либо на дворе в виде обычной загородки (без компостной ямы и кровли, практически непригодной для использования). Полноценные отхожие места (туалеты) имелись только в 13 школах.

Неблагоприятные санитарно-гигиенические условия, которые наблюдались практически во всех начальных народных училищах, повышали и без того отрицательный эпидемиологический фон на территории губернии, вызывали рост инфекционных заболеваний среди детей и подростков.

Среди наиболее распространенных форм инфекции, которые были констатированы у обучающихся, следует отметить: часотка, головная боль вследствие плохого печного отопления, глазная болезнь вследствие плохого освещения и неопрятного содержания школ, корь, оспа, лихорадка, брюшной тиф, скарлатина, золотушная сыпь, кожная экзема и т.д. [3, л. 61 об].

На территории Павловского уезда Воронежской губернии в конце 1880-х гг. был зарегистрирован дифтерит. Общая численность заболевших детей здесь составила 40 чел. Из них 6 скончалось. В школах Валуйского, Бобровского, Бирюченского, Новохоперского, Павловского уездов в указанное время санитарными врачами регистрировалось заболевание сифилисом [3, л. 62].

Отдельным вопросом настоящего исследования выступает кадровый потенциал системы начального народного образования Воронежской губернии во второй половине XIX в. Состояние начального образования в регионе в пореформенный период, как и сегодня, во многом зависело от профессионализма педагогов. В 1860-е гг. государство предпринимает отдельные попытки привлечения на службу лиц, имевших специальное педагогическое образование, предоставляя им льготы в виде освобождения от рекрутской и других натуральных повинностей на все время службы в должности учителя [2, с. 110].

Согласно статистическим сведениям за 1881 г. на территории Воронежской губернии общая численность учителей начальных народных училищ составляла 584 чел. Учитывая, что в указанный период численность обучающихся обоего пола в школах составляла 32 496 чел., то на каждого педагога приходилось в среднем по 55 учеников. При этом воспользоваться услугами земских органов по предоставлению бесплатного жилья педагогам смогли только сотрудники (учителя) 63 школ [6, с. 272–273].

В условиях постоянного дефицита педагогических кадров в исследуемый нами период появляется должность помощника учителя. Помощниками учителей народных училищ становились, как правило, наиболее подготовленные ученики, успешно окончившие курс школы и готовившиеся в течение нескольких лет к сдаче экзаменов на звание сельского учителя [16, с. 359].

Денежное довольствие педагога начальных народных училищ зависело от уровня образования и квалификации наставника (учителя, либо помощник учителя), а также от комплектности образовательной организации (численность обучающихся). В 1880-е гг. (1885 г.) годовое жалование законоучителя (священника, преподававшего Закон Божий) в школе с общей численностью учащихся от 50 до 80 чел. составляло около 50 руб. 00 коп., свыше 80 чел. – порядка 75 руб. 00 коп. Учитель, окончивший курсы учительской семинарии, либо иные средние специальные учебные заведения, имел годовое жалование 240 руб. 00 коп. Учитель,

получивший иное образование, – около 200 руб. 00 коп. Помощник учителя, имевший опыт работы от 1 года до 5 лет, получал около 120 руб. 00 коп. годового жалования [16, с. 367–368].

Согласно статистическим данным средний индекс потребительских цен на 1 пуд ржи (16 кг.) в 1880–1890-е гг. в Центрально-Черноземных губерниях страны, к числу которых относилась Воронежская губерния, варьировался от 41 (1880 г.) до 42 коп. (1891 г.), 1 пуд гречихи – от 40 до 54 коп. [10, с. 183]. Учитывая размер годового жалования законоучителя церковно-приходской школы (от 50 до 75 руб. в год), на доход в 50 руб. (около 4 руб. 17 коп. в месяц) священник мог приобрести примерно 1 300 кг. ржаного хлеба, либо гречихи.

Представленные нами данные носят усредненный характер, тем не менее позволяют выявить комплекс проблем, которые испытывала система начального образования Воронежской губернии в пореформенную эпоху. Качественная сторона образовательной сферы, так или иначе, заметно отставала от количественных показателей развития данной отрасли. По сведениям Епархиального Училищного Совета губернии за 1896 г. общая численность детей школьного возраста от 7 до 14 лет составила 359 692 чел. Из них мальчиков – 179 767 чел., девочек – 179 925 чел. По сравнению с 1895 г. численность учащихся увеличилась на 5 162 чел., то есть на 6,5 %. Число учебных заведений в 1896 г. – 1 407. По сравнению с предыдущим годом увеличилось на 122 единицы, то есть на 9,5 % [7, с. 83].

Выводы

Подводя итоги, следует отметить, что большую роль в распространении грамотности среди населения Воронежской губернии в пореформенный период играли начальные народные училища (школы), находившиеся на попечении таких социальных институтов, как государство, крестьянская община (общества), церковь, меценатство.

Важное место в системе начального образования губернии в исследуемый период занимали церковно-приходские и земские школы, которые обеспечивали процесс передачи первоначальных (элементарных) знаний подрастающему поколению. Анализ архивных материалов и опубликованных документов, относящихся к деятельности воронежской православной епархии и земств в пореформенный период, позволил прийти к выводу о том, что количественный прирост учреждений начального народного образования в регионе опережал процесс качественной эволюции данной отрасли. Причиной тому были многочисленные трудности (проблемы) санитарно-бытового, организационно-педагогического и материального характера.

Приложения

1. Русская Православная Церковь.

Библиографический список

1. Богданов И.М. Грамотность и образование в дореволюционной России и в СССР / И.М. Богданов. М.: Наука, 1964. 354 с.
2. Высочайшее повеление «Об освобождении учителей народных училищ от рекрутской и других натуральных повинностей» // Воронежские епархиальные ведомости. Отд. официальный. 1866–1917. Воронеж, 1871. № 4 (1 января 1871 – 31 декабря 1871).
3. Государственный архив Воронежской области (Далее – ГАВО). Ф. И-20. Воронежская губернская земская управа. Оп. 1. Секретарский отдел. Д. 894. Документы о состоянии медицинского обслуживания в губернии. Л. 60-89 об.
4. ГАВО. Ф. И-20. Воронежская губернская земская управа Оп. 1. Секретарский отдел Д. 4561. Об открытии сельскохозяйственных школ. Л. 1.
5. ГАВО. Ф. И-20. Воронежская губернская земская управа. Оп. 1. Секретарский отдел. Д. 2015. Документы по ходатайству Конь-Колодезской сельскохозяйственной школы об устройстве при школе небольших заводов по переработке сельскохозяйствен-

ного сырья. Л. 1-6 об.

6. Доклад Губернской Земской Управы с представлением сведений о начальных народных училищах за 1881 год // Журналы Воронежского Губернского Земского Собрания. Воронеж: Типография В.И. Исаева, 1883. 564 с.

7. Жегульская Т.Ю. Земская деятельность по внешкольному образованию крестьянства Воронежской губернии в пореформенный период / Т.Ю. Жегульская // Научные ведомости БелГУ. № 8 (39). 2007. Вып. 4. С. 80–85.

8. Жиров Н.А. Сельский социум и образование во второй половине XIX – начале XX вв. (по материалам Елецкого уезда Орловской губернии) / Н.А. Жиров, О.В. Клевцова // История: факты и символы. № 4 (21). 2019. С. 119–126.

9. Кучеров И.В. Церковно-приходские школы Российской империи в системе начального образования / И.В. Кучеров, Т.П. Гордиенко // Педагогическое образование в России. 2024. С. 10–17.

10. Миронов Б.М. Хлебные цены в России за два столетия (XVIII–XIX вв.) / Б.М. Миронов. Л.: «Наука», 1985. 304 с.

11. Обзор Воронежской губернии за 1883 г. / Губернский Статистический Комитет. Воронеж: типография Губернского правления, 1884. 325 с.

12. Обзор Орловской губернии за 1881 год. Издание Орловского Губернского Статистического Комитета. Орел: Типография Губернского Правления, 1881. 228 с.

13. Ососков А.В. Начальное образование в дореволюционной России (1861–1917) / А.В. Ососков. М.: Наука, 1982. 456 с.

14. Положение о начальных народных училищах от 14 июня 1864 г. // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 3. Царствование императора Александра II. 1855–1864. СПб.: Типография Императорской академии наук, 1865. 1654 с.

15. Сельские приходские школы и отношение к ним сельских властей // Воронежские епархиальные ведомости. Отд. официальный. 1866–1917. Воронеж, 1869. № 5 (1 января 1869 – 31 декабря 1869). 245 с.

16. Сведения о начальных народных училищах за 1885 год // Журналы Воронежского Губернского Земского Собрания. Воронеж: Типография В.И. Исаева, 1886. 568 с.

17. Синельников С.П. Роль законоучителя в религиозном образовании и воспитании детей в дореволюционной школе (по материалам журнальной периодики) / С.П. Синельников // Гуманитарные и социальные науки. № 10. 2010. С. 257–267.

References

1. Bogdanov I.M. Literacy and education in pre-revolutionary Russia and the USSR / I.M. Bogdanov. M.: Nauka, 1964. 354 p.
2. The Supreme decree “On the exemption of teachers of public schools from recruitment and other natural duties” // Voronezh Diocesan Gazette. Department official. 1866-1917. Voronezh, 1871. No. 4 (January 1, 1871 – December 31, 1871).
3. The State Archive of the Voronezh Region (hereinafter – GAVO). F. I-20. Voronezh Provincial Zemstvo Council. Op. 1. Secretarial department. 894. Documents on the state of medical care in the province. I. 60-89 vol.
4. GAVO. F. I-20. Voronezh Provincial Zemstvo Council Op. 1. Secretarial Department, 4561. About the opening of agricultural schools. I. 1.
5. GAVO. F. I-20. Voronezh Provincial Zemstvo Council. Op. 1. Secretarial Department, 2015. Documents on the application of the Kon-Kolodez agricultural school for the establishment of small agricultural processing plants at the school. I. 1-6 vol.
6. Report of the Provincial Zemstvo Council with information on primary public schools for 1881 // Journals of the Voronezh Provincial Zemstvo Assembly. Voronezh: Printing house of V.I. Isaev, 1883. 564 p.
7. Zhegul'skaya T.Y. Zemstvo activities for extracurricular education of the peasantry of the Voronezh province in the post-reform period / T.Y. Zhegul'skaya // Scientific bulletin of BelSU. No. 8 (39). 2007. Issue 4. Pp. 80–85.
8. Zhiron N.A. Rural society and education in the second half of the XIX – early XX centuries. (based on the materials of the Yelets district of the Orel province) / N.A. Zhiron, O.V. Klevtsova // History: facts and symbols. No. 4 (21). 2019. Pp. 119–126.
9. Kucherov I.V. Parish schools of the Russian Empire in the primary education system / I.V. Kucherov, T.P. Gordienko // Teacher education in Russia. 2024. Pp. 10–17.
10. Mironov B.M. Grain prices in Russia for two centuries (XVIII – XIX centuries) / B.M. Mironov. – L.: “Science”, 1985. 304 p.
11. Review of the Voronezh province in 1883 / Provincial Statistical Committee. Voronezh: printing house of the Provincial Government, 1884. 325 p.
12. Review of the Orel province in 1881. Publication of the Orel Provincial Statistical Committee. Orel: Printing House of the Provincial Government, 1881. 228 p.
13. Ososkov A.V. Primary education in pre-revolutionary Russia (1861–1917) / A.V. Ososkov. M.: Nauka, 1982. 456 p.
14. Regulations on primary public schools of June 14, 1864 // Collection of resolutions on the Ministry of Public Education. Vol. 3. Reign of Emperor Alexander II. 1855–1864. – St. Petersburg: Printing House of the Imperial Academy of Sciences, 1865. 1654 p.
15. Rural parish schools and the attitude of rural authorities towards them // Voronezh Diocesan Gazette. Department official. 1866-1917. Voronezh, 1869. No. 5 (January 1, 1869 – December 31, 1869). 245 p.
16. Information about primary public schools in 1885 // Journals of the Voronezh Provincial Zemstvo Assembly. Voronezh: Printing House of V.I. Isaev, 1886. 56.
17. Sinelnikov S.P. The role of the religious teacher in religious education and upbringing of children in pre-revolutionary schools (based on materials from periodicals) / S.P. Sinelnikov // Humanities and social sciences. No. 10. 2010. Pp. 257–267.

ИВАНОВА МАРИЯ СЕРГЕЕВНА

член Оренбургского отделения Российского исторического общества, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия
E-mail: 704241@list.ru

IVANOVA MARIA SERGEEVNA

Member of the Orenburg Branch of the Russian Historical Society, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia
E-mail: 704241@list.ru

ХАРАКТЕР ПРАВОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЬНИЦ ПРОВИНЦИАЛЬНОЙ ПРОСТИТУЦИИ С ОРГАНАМИ ВЛАСТИ В КОНЦЕ XIX ВЕКА: ПО МАТЕРИАЛАМ ОРЕНБУРГСКОЙ ГУБЕРНИИ

THE NATURE OF THE LEGAL INTERACTION OF REPRESENTATIVES OF PROVINCIAL PROSTITUTION WITH THE AUTHORITIES AT THE END OF THE 19TH CENTURY: BASED ON THE MATERIALS OF THE ORENBURG PROVINCE

В статье рассматривается правовое взаимодействие представительниц проституции с органами административной власти в конце XIX века. В первую очередь внимание уделяется личностному характеру обращений, ориентированных на защиту собственных прав, что отличается от привычного восприятия взаимоотношений государства и представительниц данной профессии строго в контексте регламентации и контроля. На примере жалоб в губернское правление Оренбургской губернии поднимается проблема правосознания содержательниц домов и тайных проституток.

Ключевые слова: проституция, Оренбургская губерния, дом терпимости, губернское правление, жалоба.

The article examines the legal interaction of representatives of prostitution with administrative authorities at the end of the 19th century. First of all, attention is paid to the personal nature of appeals aimed at protecting one's own rights, which differs from the usual perception of the relationship between the state and representatives of this profession purely in the context of regulation and control. Using the example of complaints to the provincial government of the Orenburg province, the problem of the legal awareness of housekeepers and secret prostitutes is raised.

Keywords: prostitution, Orenburg province, house of tolerance, provincial government, complaint.

Введение

Начиная со второй половины XIX века русское общество претерпевало серьезную трансформацию на фоне наступившей эпохи Великих реформ. Преобразования Александра II, главным образом в судебной и земской сфере, меняли сознание русского общества, представлявшего себя теперь как полноправного гражданина, имеющего возможность защитить свои права и донести свое мнение власти. Последующий пересмотр реформ уже не мог остановить роста самосознания общества, которое проникало во все сферы его жизни. Подобные изменения восприятия себя как субъекта правовых отношений коснулись и представительниц проституции, начиная от ее конкретных работниц и заканчивая содержательницами домов терпимости.

Актуальность. На данный момент проблема проституции и история ментальности представительниц данного ремесла уже попала в сферу внимания современных исследователей как часть более общей темы девиантного поведения в условиях модернизационного процесса пореформенной России. Впервые рассмотренные в настоящей статье региональные материалы могут дать не только понимание того, как женщины подобного круга осознавали себя в правовом поле, но и знание об особых социально-психологических механизмах, к которым они прибегали в попытке разрешить свою проблему. Исследователи дореволюционного периода ориентировались прежде всего на изучение проституции в административных центрах, касаясь в основном только изменений государственной по-

литики в данном направлении. Анализ статистических сведений второй половины XIX века посвящена работа М.Г. Кузнецова [3], который хронологически рассматривал государственную политику по отношению к т.н. «блудливым женщинам». Отголоски обращений женщин, связанных с данной проблемой, можно увидеть в небольшом публицистическом очерке А.И. Матюшенского «Половой рынок» [4]. Современные исследователи также не раз прибегали к анализу различных сторон жизни проституции. Ими рассматривались проблемы сексуальности [2], государственное регулирование в медицинском и административном отношениях [1] и др. Однако все они в большинстве касались государственной политики, «сообщений» власти в виде указов, в то время как анализ каких-либо обращений со стороны самих представительниц «древнейшей профессии» игнорировался. Анализ подобных обращений поможет увидеть не только императивную сторону взаимодействия власти и проституции, но и «вопросы снизу», касавшиеся спорных моментов в законодательстве данной сферы. Тем не менее, будет неправильным видеть в правовой стороне проституции только исполнение предписанных законодательством обязательств. Для исполнения таковых любая сторона обязана быть как минимум осведомлена в них, должна понимать и осознавать себя как полноправного участника данного процесса. Подходя к пониманию подобной роли, мы неизбежно приходим к понятию «правосознание», которое неотделимо от наличия прав в любой сфере общественных отношений. А потому является необходимым рассмотреть то, как представительницы сексуальной сферы царской России видели свое пра-

вовое положение, в том числе в процессе взаимодействия с административными структурами.

Целью исследования является раскрыть механизм обращения женщин, относящихся к сфере проституции второй половины XIX века, в органы государственной власти, рассмотреть каким образом через жалобы и прошения реализовывалось их осознание себя как субъекта правовых отношений.

Научная новизна исследования заключается в публикации до этого не изученных архивных материалов, а также в рассмотрении правового взаимодействия представительниц проституции XIX века на уровне их самостоятельных обращений. Благодаря их анализу взаимоотношения между государством и женщинами данной профессии рассматриваются не с привычной стороны исследования данной проблематики, где содержательницы домов и проститутки занимаются только исполнением предписанных правил или отвечают за их несоблюдение. Подобные жалобы помогают составить частный, иногда эмоциональный портрет со своими ментальными практиками и особенностями, который свойственен представительницам той или иной группы. Разный характер обращений позволяет сформировать представление о правосознании участниц данного процесса вне зависимости от места, которое они занимали в обществе.

Методы исследования: общенаучные методы – анализ литературы данной тематики и архивных материалов, обобщение, систематизация.

Изложение основного материала

Говоря о правовом взаимодействии проституции и власти в Российской империи, первое, что приходит на ум – это прямая ответственность и обязанности содержательниц публичных домов или самих работниц данной сферы услуг, закрепляемые на всем пути формирования такого неоднозначного явления российской действительности. Однако рядом с обязательствами всегда неразрывно идут права, знание которых часто облегчает существование, но также может сопровождаться и борьбой за них. И все же говоря о юридической стороне вопроса как правило упоминается регламентация проституции в 1843 году, ее подчинение врачебно-полицейскому надзору, что, несмотря на противоречивую политику государства в отношении данной проблемы, положило начало долгому процессу обращения ее различными законодательными нюансами. Закрепление тематики блуда в высочайших повелениях подчас гораздо точнее развития общественной мысли отражало сущность проблемы проституции на конкретном историческом промежутке, так как по ходу смены времени она меняла свои приоритетные стороны. К примеру, принцип «никакия блудницы при полках терпимы не будут» главенствовал в правление Петра I, а мужеложство, изнасилование «в неприятельской или дружеской земле» и совокупление со скотом впервые были упомянуты им в военных артикулах и уставах [3, с. 58]. Это отражало проблему проституции в первую очередь как развращающее военную дисциплину явление, а уже потом как общественное безобразие.

Тем не менее будет неправильным заключать в правовой стороне проституции только исполнение предписанных законодательством обязательств. Для исполнения таковых любая сторона обязана быть как минимум осведомлена в них, должна понимать и осознавать себя как полноправного участника данного процесса. Подходя к пониманию подобной роли, мы неизбежно приходим к понятию «правосознание», которое неотделимо от наличия прав в любой сфере общественных отношений. А потому

является необходимым рассмотреть то, как представительницы сексуальной сферы царской России видели свое правовое положение в том числе в процессе взаимодействия с административными структурами.

Как уже было сказано, проституция является неоднозначным явлением особенно в свете тех многочисленных социально-экономических проблем, которые приводили к ее разрастанию во второй половине XIX века. Ввиду этого такая специфическая сфера труда естественным образом строилась на основе ущемления человеческих прав, отсутствии выбора и часто на невозможности изменить свое положение. В таких условиях борьба за собственное положение становилась едва ли не вопросом выживания. Примером тому может служить дело, произошедшее в начале XX века, во всех подробностях описываемое журналистом А.И. Матюшенским [4, с. 102–108]. Крестьянка Ф.А. Жукова, прибывшая на заработки в г. Баку обманым путем угодила в бордель госпожи Рахман, где удерживалась около двух месяцев. Выйти из заведения она смогла без всяких средств, а последующее обращение в полицию не дало ей никакого правосудия. Околоточный надзиратель Шахтахтинский арестовал женщину и отправил ее на вокзал, где она подверглась оскорблениям с его стороны и со стороны экономки того самого публичного дома. Далее Жукова была насильно посажена в вагон на родину без денег, билета и паспорта. Ей удалось вырваться и отправиться в полицейское управление, где помощник полицмейстера помог ей даже добиться компенсации от госпожи Рахман, однако позже она была схвачена тем же Шахтахтинским и отправлена в полицейский участок. Там она подверглась изнасилованию со стороны агентов полиции и новым оскорблениям. Арест Жуковой несмотря на защиту со стороны помощника полицмейстера, узнавшего о незаконности, был объяснен якобы ее бесчинством. Последующие попытки женщины вернуть себе вид на жительство продолжались мытарством по многочисленным полицейским частям, после чего шантажом со стороны полицмейстера она была вынуждена дать добровольное согласие на проституцию, признание своей вины во всех обстоятельствах, а также подписаться за прекращение дела и уничтожение протокола. Удивительным остается даже не факт содействия полиции содержательнице борделя, но то, что в конце концов Жукова подает прошение главноначальствующему гражданской частью на Кавказе, таким образом, перейдя в более высшие инстанции. Стоит заметить, что такие случаи попытки защититься были достаточно редкими – часто насильственное удержание жертвы в публичном доме не влекло за собой никаких последствий. Девушка ломалась под различными обстоятельствами, и в конце концов сдавалась той среде, в которую она попадала обманым путем. На фоне подобной практики Жукова выглядит поистине героически и показывает, как минимум, на неполную разочарованность в правосудии, несмотря на все события.

Однако не все случаи похожи на ситуацию крестьянки Жуковой, где она явилась жертвой обстоятельств и пыталась дать заслуженное наказание своим обидчикам. К правовому регулированию проблем прибегали и менее законопослушные представительницы данной среды, обращавшиеся в местные административные учреждения для решения своих вопросов. Из трех рассмотренных дел также видно, что озвученная проблема проходила не одну инстанцию – неудовлетворенные решением одного органа, они обращались в другие, проявляя, несмотря на свою безграмотность, достаточную осведомленность о своих правах. Одним из таких дел является обращение

сорокалетней жены отставного солдата Ханы Зак еврейского происхождения с жалобой на то, что оренбургским полицмейстером ей было отказано в открытии дома терпимости. В своем прошении она указывает, что перед отказом не были выяснены все необходимые интересующие обстоятельства, входящие в процедуру перед открытием публичного заведения. Так, Зак отсылает на свой возраст, подходящий для того, чтобы содержать дом терпимости, говорит об отсутствии судимости и безупречной репутации. Всё это, по ее мнению, не было установлено полицмейстером. Более того, с ней не был отправлен пристав на место, где должен был располагаться будущий публичный дом, таким образом, не было установлено даже наличие необходимых санитарных норм. Дело носит достаточно краткий характер, так как после необходимости дать объяснение оренбургский полицмейстер в своем рапорте изложил причины отказа в просьбе – по его мнению, домов терпимости было и так много, «достаточно вполне для Оренбурга» [5, Л. 3.]. Установить, что именно послужило настоящей причиной отказа достаточно сложно. С одной стороны, еще в ноябре 1892 года в письме Оренбургского и Уральского епископа Макария к начальнику оренбургского губернского жандармского управления, говорилось о крайнем разгуле проституции на улицах Оренбурга [8, Л. 47-49 об.]. С другой стороны, начало дела еврейки Зак датируется 15 декабря 1893 года (логично, что описанные ею события происходили ранее), в то время как минимум в апреле того же года было выдано разрешение на открытие публичного дома другой женщине. Можно предположить, что ситуация за почти восемь месяцев в Оренбурге с избытком домов терпимости и правда могла измениться, тем более, что в официальной статистике на момент 1 августа 1889 года значится содержательница публичного дома еврейского происхождения [9, с. 12], ввиду чего говорить о том, что в Оренбургской губернии подобного случая вообще не существовало не приходится. Решением Губернского правления заявление Зак было оставлено без последствий, а причины в отказе были названы основательными.

Достаточно спорным явилось дело о закрытии дома терпимости крестьянки Рахили Ениной (Чегрыгиной). 30 ноября 1888 года был закрыт ее дом терпимости на том основании, что она была арестована в следствии разбирательства по покупке ею краденых стульев из трактира. О закрытии ее заведения ей сообщили только 17 декабря, затем подает жалобу в Губернское правление в нескольких подробных пунктах [6, Л. 2-3 об.]. Первым пунктом Енина ставит под сомнение журнальное постановление Оренбургского городского полицейского управления на том основании, что фактически она не состояла под судом, а была лишь арестована, что не является основанием для закрытия учреждения. Во втором пункте Енина упоминает о сроке, когда она узнала о закрытии своего дома терпимости, а также повторно упоминает о том, что арест по решению мирового съезда на два месяца не является нахождением лица под судом или следствием. Кроме того, из-за хронической болезни она не могла присутствовать в суде, куда и не явилась, а потому не смогла предоставить доказательства своей невиновности. То, что прошение Ениной дошло до губернского правления говорит о многослойности судебных инстанций, какие предшествовали ее делу. Медленное гражданское судопроизводство не раз отмечалось в особенностях края: всего таких инстанций насчитывалось 6, однако в отдельных случаях могло достигать 12-13 [10, с. 163]. Тот же мировой съезд, о котором упоминает Енина, включал в себя два других этапа – мировой суд и съезд мировых судей. Не добившись правосу-

дия для себя через подобные органы, она обратилась уже непосредственно к административному решению вопроса. Подобные юридические тонкости и попытки Ениной найти разночтения в правовых формулировках продолжают и в следующем пункте, где она уже прямо отсылает на официальные правила для содержательниц публичных домов, утвержденных министерством внутренних дел, где арест содержательницы дома не является поводом для его закрытия. В четвертом пункте говорилось о том, что публичный дом благополучно просуществовал 5 лет, не получая никаких жалоб. Несмотря на то, что пятым пунктом становится понятно, что сама Енина являлась неграмотной и текст жалобы писался другим лицом, по прежнему удивительным остается факт ее правовой подкованности и попыток обойти текст правил для содержательниц домов в иных формулировках. Тем не менее подобные попытки обхитрить систему в итоге не увенчались успехом, так как решением правления становится понятна категоричная позиция – лица, бывшие под судом и следствием за неблагоприятные поступки не могут быть содержательницами домов терпимости. Так, вполне четко была пресечена попытка поиска «полутонков» в различии ареста и нахождения под следствием.

В следующем деле фигурирует уже как частное лицо крестьянка Галиакберова, которая уже с участием оренбургского губернского прокурора подает жалобу на пристава второй части города Оренбурга г. Тульчинского [7, Л. 2-2 об.]. 29 января 1889 года в 9 часов вечера в квартире, где она проживала с мужем, пришли два околоточных надзирателя, которые забрали ее в управление данной части. Там Тульчинский арестовал ее и уже 31 января подверг медицинскому освидетельствованию как проститутку. Жалоба Галиакберовой передает всю степень ее возмущения подобным поступком к замужней женщине, у которой к тому же есть ребенок – в ней она говорит, что «такое возбудительное действие и даже возмутительное» и заставило ее обратиться с жалобой. Гнев Галиакберовой выглядит вполне справедливым, более того, свои мотивы она подкрепляет вполне благородными целями, чтобы у данного пристава больше не возникало желания арестовывать замужнюю женщину и освидетельствовать ее на равных с проститутками. Однако дальнейшее требование прокурора истребовать с Тульчинского объяснения по такому поведению рушат всю версию Галиакберовой. Он пишет о том, что крестьянка сначала по частным слухам подозревается в тайном разврате и более того, содержит у себя дома девок. 29 января им был получен список подозреваемых в разврате от пристава другой части для розыска, где значилась и данная особа. В доказательство он прилагает два других документа и говорит о том, что Галиакберова, называемая крестьянкой Казанской губернии на самом деле башкирка из Уфимской губернии, которая укрывается и занимается тайным развратом. В приложенной им справке уточняется что она и ранее разнималась проституцией, а также имеет на руках желтый билет. Далее следует весьма размытая формулировка, что, будучи в квартире Ивановой, узнался ее настоящий и прошедший образ жизни. Возможно Галиакберова была узнана кем-то из знакомых, может это ее личное признание хозяйке квартиры, а может имелось ввиду, что разврат осуществлялся именно в квартире Ивановой, что было раскрыто дознанием. После сильных подозрений за ней был установлен тщательный присмотр, который доказал вину. По решению правления жалоба была оставлена «без последствий». Кроме того, дело Галиакберовой носит запутанный характер ввиду сокрытия ею фактов биографии, а поэтому можно предполо-

жить, что в данном случае можно подозревать и практику фиктивного брака.

Стоит отметить разность положения всех трех женщин и суть их обращения. Совершенно различным является и адресат их прошений, что показывает многогранность путей взаимодействия данной отрасли с вышестоящими органами. В случае еврейки Зак это было стандартное обращение в Губернское правление, крестьянка Галиакберова с жалобой о унижении ее достоинства обращалась к оренбургскому губернскому прокурору, а прошение Ениной и вовсе характерно обращением на имя Александра III, о чем свидетельствует его повеление в оренбургское городовое полицейское управление разобраться в ситуации.

Выводы

Все данные обращения и жалобы можно расценить с нескольких сторон.

Во-первых, любое обращение в административные органы содержательницами домов, подозреваемыми в тайном разврате или женщинами, которые только планировали примкнуть к данной стезе, говорит о понимании ими собственных прав и возможности донести свое мнение власти. И хотя этот опыт не всегда был положительным, а характер взаимодействия со стороны того же полицейского управле-

ния не всегда был однозначным (на примере еврейки Зак), он свидетельствует о насыщенности правового взаимодействия между данными субъектами, о его разнообразии ввиду разных статусов призываемых посредников в деле. Правосознание участниц процесса заключалась не столько в написании самого заявления (что было невозможно из-за неграмотности), сколько в подробном знании формулировок в официальных правилах, отстаивании своего личного интереса вне зависимости чего он касался – защиты своего доброго имени или борьбы за «бизнес».

Во-вторых, ряд жалоб помогает раскрыть манипулятивные техники, широко распространенные среди представительниц проституции в целом. Однако в данном случае рассматриваются уже не психологические приемы в отношении клиентов, а попытки интерпретировать закон в свою пользу, надавить на жалость или прикрыть свои требования благородным мотивом, как в случае с крестьянкой Галиакберовой. Тонкой гранью здесь служат и более глубокие, но вместе с тем и глобальные в общероссийском значении проблемы – например, еврейский вопрос.

Такой широкий спектр интерпретаций жалоб и обращений представительниц сексуальной сферы услуг в органы власти делает данный материал привлекательным для будущих исследователей того или иного вопроса.

Библиографический список

1. *Илюхов А.А.* Проституция в России с XVII века до 1917 года. М.: Новый хронограф, 2008. 558 с.
2. *Кон И.С.* Клубничка на берёзке. Сексуальная культура в России. М.: Время, 2010. 606 с.
3. *Кузнецов М.Г.* Проституция и сифилис в России: Историко-статистические исследования. СПб.: Типография В.С. Балашева, 1871. 268 + 76 с.
4. *Матюшенский А.И.* Половой рынок и половые отношения. СПб.: «Север», 1908. 131 с.
5. Объединенный государственный архив Оренбургской области (ОГАОО). Ф. 11. Оп. 1. Д. 288.
6. ОГАОО. Ф. 11. Оп. 1. Д. 289.
7. ОГАОО. Ф. 25. Оп. 1 Д. 30.
9. Проституция по обследованию 1-го августа 1889 года / под ред. мл. ред. Центрального статистического комитета А. Дубровского (Статистика Российской империи. XIII). СПб.: Центральный статистический комитет Министерства внутренних дел, 1890. XXXVI, 85, 39 с.
10. *Чебачев А.Н.* Судебная реформа 1864 года в Оренбургском крае: выстраданная и свершившаяся. Оренбург : ООО «Издательство „Оренбургская книга“», 2019. 320 с.

References

1. *Ilyukhov A.A.* Prostitution in Russia from the 17th century to 1917. Moscow: Novychronograf, 2008. 558 p.
2. *Kon I.S.* Strawberry on a birch tree. Sexual culture in Russia. Moscow: Vremya, 2010. 606 p.
3. *Kuznetsov M.G.* Prostitution and syphilis in Russia: Historical and statistical studies. St. Petersburg: Printing house of V.S. Balashev, 1871. 268 + 76 p.
4. *Matyushensky A.I.* The sex market and sexual relations. St. Petersburg: «North», 1908. 131 p.
5. The United State Archive of the Orenburg region (OGAOO). F. 11. Op. 1. D. 376.
6. OGAOO. F. 11. Op. 1. D. 288.
7. OGAOO. F. 11. Op. 1. D. 289.
8. OGAOO. F. 25. Op. 1. 30.
9. Prostitution according to the survey on August 1, 1889 / ed. by junior editor. The Central Statistical Committee of A. Dubrovsky (Statistics of the Russian Empire. XIII). St. Petersburg: Central Statistical Committee of the Ministry of Internal Affairs, 1890. XXXVI, 85, 39 p.
10. *Chebachev A.N.* Judicial reform of 1864 in the Orenburg region: suffered and accomplished. Orenburg : Orenburg Book Publishing House, LLC, 2019

ИВАХИН НИКИТА СЕРГЕЕВИЧ

учитель истории и обществознания, MAOU «Лицей №4»,
аспирант Рязанского государственного университета
им. С.А. Есенина, кафедра истории России и методики
обучения истории и обществознанию, г. Рязань, Россия
E-mail: nik5016@mail.ru

IVAKHIN NIKITA SERGEEVICH

Teacher of History and Social Studies, MAOU «Lyceum No. 4»,
Postgraduate student at Ryazan State University named after
S.A. Yesenin, Department of Russian History and Methods of
Teaching History and Social Studies. Ryazan, Russia
E-mail: nik5016@mail.ru

**ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАСТРОЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ РЯЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ
НАКАНУНЕ И В НАЧАЛЕ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ**

**SOCIOPOLITICAL MOODS OF THE POPULATION OF THE RYAZAN PROVINCE ON THE EVE
AND AT THE BEGINNING OF THE FIRST WORLD WAR**

Статья посвящена изучению общественно-политических настроений населения Рязанской губернии накануне и в начальный период Первой Мировой войны (1913–1914 гг.). На основе анализа архивных материалов (отчёты губернатора, донесения исправников), публицистики и философских текстов авторы исследуют, как крестьянство и рабочие воспринимали политику императора, войну и её последствия. Показано, что, несмотря на внешний патриотический подъём и поддержку мобилизации, уже в 1914 году нарастали скрытые противоречия: рост цен, редкие забастовки, локальные протесты. Эти явления, на фоне общей лояльности власти, свидетельствовали о начале социальной дестабилизации, усилившейся в последующие годы войны. Исследование подчёркивает уникальность регионального опыта Рязанской губернии, где аграрный характер экономики и преобладание крестьянства формировали специфику реакции на войну, а также вводит в научный оборот новые архивные данные. Автор приходит к выводу, что, несмотря на общий патриотический подъём, уже в 1914 году в Рязанской губернии наблюдались признаки социальной напряжённости, которые впоследствии стали катализатором более глубокого кризиса. Эти процессы отражали общероссийские тенденции, но имели свою региональную специфику, связанную с аграрным характером губернии.

Ключевые слова: Рязанская губерния, Первая Мировая война, общественно-политические настроения, крестьянство, патриотический подъём, социальная напряжённость, экономические факторы, архивные источники.

The article examines the socio-political sentiments of the population of the Ryazan province on the eve and during the initial period of the First World War (1913–1914). Using archival materials (governor's reports, police dispatches), press publications, and philosophical texts, the authors analyze how peasants and workers perceived the emperor's policies, the war, and its consequences. It is shown that, despite the outward patriotic upsurge and support for mobilization, hidden contradictions were already growing in 1914: rising prices, rare strikes, and local protests. These phenomena, against the backdrop of general loyalty to the authorities, indicated the beginning of social destabilization, which intensified in the following war years. The study highlights the uniqueness of the regional experience of the Ryazan province, where the agrarian economy and the predominance of peasantry shaped specific reactions to the war, and introduces new archival data into scholarly discourse. The author concludes that, despite the general patriotic upsurge, signs of social tension were already evident in the Ryazan province in 1914, which later became a catalyst for a deeper crisis. These processes reflected nationwide trends but had their own regional specifics, related to the agrarian nature of the province.

Keywords: Ryazan province, World War I, socio-political sentiments, peasantry, patriotic upsurge, social tension, economic factors, archival sources.

Введение

Актуальность. Исследование общественно-политических настроений населения Рязанской губернии в 1913–1914 гг. представляет значительный научный интерес, объединяя региональный, социальный и историко-политический аспекты. Актуальность работы обусловлена необходимостью изучения провинциальной России в контексте Первой Мировой войны, которая традиционно рассматривается через призму столиц и промышленных центров. Рязанская губерния, будучи аграрным регионом с преобладанием крестьянства, отражает уникальные особенности восприятия войны в глубинке, дополняя общероссийскую картину. Это позволяет не только углубить понимание социальной динамики предвоенных и военных лет, но и выявить скрытые противоречия, ставшие катализаторами революции 1917 года. Анализ патриотического

подъёма 1914 года, его трансформации в разочарование, а также использование ранее не введённых в научный оборот архивных материалов (отчёты губернатора, донесения исправников) придают работе источниковедческую ценность, обогащая историографию новыми данными.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей общественно-политических настроений жителей Рязанской губернии накануне и в начальный период Первой Мировой войны, их сравнении с общероссийскими тенденциями. Для этого автором решаются задачи по анализу отношения крестьян и рабочих к политике власти, изучению реакции на мобилизацию и войну, оценке влияния экономических факторов (рост цен, забастовки) на лояльность населения. Важным аспектом становится сопоставление локальных процессов с концепциями историографии, такими как «The Mood of 1914», а также введение

в научный оборот архивных документов, включая отчёты губернатора А.Н. Оболенского.

Новизна исследования проявляется в его региональной фокусировке: в отличие от работ, посвящённых крупным городам, акцент сделан на аграрную провинцию, где крестьянство формировало специфику общественных реакций. Комплексный подход к источникам, сочетающий анализ официальной отчётности, прессы и философских текстов (Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков), позволяет создать многомерную картину настроений. Критическая интерпретация данных, включая выявление возможных искажений в документах властей, дополняется акцентом на экономические факторы. Даже в условиях патриотического подъёма рост цен и редкие забастовки, как на заводе Липгарта, создавали скрытое напряжение, которое позднее переросло в открытый протест. Хронологические рамки (1913–1914 гг.) дают возможность проследить динамику настроений от предвоенного периода к первым месяцам конфликта.

Методы исследования. Методологическая база работы включает источниковедческий анализ архивных материалов (ГАРО), сравнительно-исторический метод для сопоставления с общероссийскими тенденциями, количественные методы оценки статистики (например, 48 % мобилизованных мужчин) и социально-исторический подход, раскрывающий повседневность через реакции на войну. Критическая интерпретация источников, включая перекрёстную проверку официальных отчётов, и контент-анализ философских текстов («патриотизм», «духовное освобождение») обеспечивают глубину исследования.

В заключении подчёркивается, что Первая Мировая война, несмотря на внешнюю лояльность населения и патриотический подъём, стала катализатором скрытой социальной нестабильности даже в аграрной Рязанской губернии. Экономические трудности, локальные протесты и забастовки, на фоне общей поддержки мобилизации, отразили общероссийские тенденции, но с региональной спецификой. Эти процессы, заложившие основы будущего кризиса империи, демонстрируют, как война воздействовала на все слои общества, включая «спокойную» провинцию, где аграрный уклад и преобладание крестьянства определяли уникальность исторического опыта.

Изложение основного материала

В начале XX века российское правительство предпринимало меры, чтобы решить многочисленные проблемы, тормозившие развитие страны. Не смотря на все видимые положительные стороны решения экономических вопросов, традиционно отмечается, что правительством не был решен целый ряд вопросов, который пробуждал социальную напряженность: поздние попытки решить аграрный вопрос и, как следствие, тяжелое положение крестьян и рабочих, жесткая национальная политика и др. Первая мировая война стала катализатором, который усилил все существовавшие негативные настроения населения и стал своего рода бомбой замедленного действия, которая продемонстрирует пагубность начавшегося конфликта к 1915 году. Настроения политических деятелей по поводу возможной войны были неоднозначны, некоторые напрямую выражали опасения, что противостояние Англии и Германии выльется в противоборство двух групп держав. П.Н. Дурново в своей «Записке» так озаглавил одну из смысловых частей: «Трудно уловить какие-либо реальные выгоды, полученные Россией в результате сближения с Англией» [1, с. 183]. Он предвещал неутешительные результаты войны для Российской Империи: «Главная тяжесть войны, несомненно, выпадет на нашу долю...»

[1, с. 187]. Объяснялись данные обстоятельства тем, что Англия не была активно вовлечена в континентальную европейскую войну, Франция будет обороняться, так как испытывала недостаток в человеческих ресурсах, а потери в ожидаемом конфликте будут колоссальными.

Анализируя данную «Записку», следует обратить внимание и на экономические последствия войны, о которых говорил бывший министр внутренних дел: «Эта война потребует таких огромных расходов, которые во много раз превысят более чем сомнительные выгоды, полученные нами вследствие избавления от немецкого засилья... Окажется такое экономическое положение, перед которым гнет германского капитала покажется легким» [1, с. 194]. Но и в том, что существует якобы «засилье» германского капитала, Дурново не видел никаких проблем и отмечал, что экономические интересы России никак не противоречили интересам Германии.

Изначально Первая Мировая война вызвала некоторую консолидацию общественных настроений и сплочение в деле общей борьбы против вражеских государств. В западной историографии можно встретить термин «The Mood of 1914», [2] который как раз и характеризует всплеск патриотических чувств по случаю начавшегося конфликта. Очень живо восприняла данные события русская интеллигенция. Так, например, русский религиозный и политический философ Н.А. Бердяев выражал поддержку русской армии, чувствуя свою сопричастность происшедшим событиям, хотя и не являлся непосредственным участником военных действий: «Уже тем, что я принимаю государство, принимаю национальность, чувствую всенародную круговую поруку, хочу победы русским, я – участвую в войне и несу за нее ответственность. Когда я желаю победы русской армии, я... беру на себя ответственность» [3, с. 181]. В разделе книги «Судьба России», который называется «Мировая опасность» (Вместо предисловия) русский философ отмечал, что от самого начала и до конца выступал за войну, что во многом совпадает с позицией всей русской общественности, однако сильно расходится с позицией того же общества в последующие годы Первой Мировой войны. Другой русский философ И.А. Ильин также однозначно высказался о всеобщих настроениях после начала войны: «Теперь уже нет сомнения в том, что русский народ испытал и испытывает настоящую войну, как призыв, – как призыв, ответить на который составляет для него не только правовую обязанность или моральный долг, но живую и духовную потребность. Мы словно проснулись и опомнились, поняли, что над нами стряслось, и почувствовали, как вновь загорелось в душе древнее чувство родины» [4, с. 5].

Русский религиозный философ, богослов С.Н. Булгаков в своей публичной лекции «Война и русское самосознание» также отмечал великую цель войны для России, ставя на первое место духовное и сознательно отодвигая материальные и геополитические выгоды конфликта для государства: «Всемирная война, помимо всех своих неисчислимых последствий, означает новый и великий этап в истории русского самосознания, именно в духовном освобождении русского духа от западнического идолопоклонства, великое крушение кумиров, новую и великую свободу... должно совершиться духовное возвращение на родину, к родным святыням, к русской скинии и ковчегу завета» [5, с. 42–43]. Данная позиция самых известных философов и мыслителей своего поколения, пожалуй, достаточно ярко отражает и взгляды широких масс населения, к которым, несомненно, следует обратиться и подробно рассмотреть общественно-политические настроения народных масс и их выражение в русской повседневности, бытовых ситуа-

циях, которое как нельзя кстати являлось самым очевидным маркером восприятия войны в умах крестьян, в том числе. Однако были и голоса против, не разделяющие так называемого «настроения 1914 года», всеобщего ликования и радости от возможности встать на защиту царя и отечества, выразить свой патриотизм не только словом, но и делом. Так, например, С.Ю. Витте резко выступал против начала войны.

Исследователь Э. Хереш, ссылаясь на французского посла и мемуариста М. Палеолога, в своей монографии «Николай II» приводит следующую цитату бывшего сановника по поводу разгорающейся войны: «Эта война – безумие. За что должна сражаться Россия? За наш престиж на Балканах, наш священный долг, помощь кровным братьям? Это романтическая старомодная химера. Ни одному человеку здесь, по крайней мере, мыслящему человеку, нет никакого дела до этого задиристого тщеславного балканского народца, сербов, в крови которых на самом деле нет ничего славянского, это просто турки, окрещенные ложным именем! Пусть сербы понесут наказание, которое заслужили. И это стало поводом к развязыванию войны!» [6, с.190]. С.Ю. Витте также говорил, что никакого смысла в войне с Германией нет и Российская Империя не то, что не приобретет выгоду, а в случае поражения утратит государственность, а в Европе наступит эпоха республик и с монархическим правлением будет покончено. Несмотря на то, что бывший председатель Совета министров уже давно не занимался политической деятельностью, он попытался накануне войны предотвратить этот конфликт, вернувшись в Россию: «Мой практический вывод таков: нам следует как можно быстрее покончить с этой дурацкой авантюрой» [Там же]. Граф Витте не был услышан, что случалось не единожды. Достаточно вспомнить доклад еще тогда министра финансов в 1903 году, накануне русско-японской войны, когда было отмечено, что Россия не готова к войне на Дальнем Востоке. Как продемонстрировала дальнейшая история, накануне Первой мировой войны Витте также во многом оказался прав, ведь за 1917–1918 гг. рухнули четыре европейские монархии.

Что касается населения Рязанской губернии и отношения к началу войны, то здесь можно говорить о таких же тенденциях, как и по всей Российской империи. Народ был настроен патриотично, мобилизация проходила в штатном режиме. Так, например, в отчете губернатора за октябрь 1914 года мы встречаем следующее: «Происходивший повсеместно набор новобранцев прошел мирно, без каких-либо выступлений политического характера со стороны крестьянского населения» [7, д. 5613, л. 141]. События, которые возмущали бы общественный порядок и заслуживали хоть сколько-нибудь внимания, отсутствовали. Всего за годы войны в ряды армии было призвано 48 процентов трудоспособных мужчин губернии [8, с. 208].

Заслуживающими особого внимания являются донесения и рапорты исправников в департамент полиции о политических настроениях населения. Накануне 1914 года исправники всех уездов Рязанской губернии сообщали, что настроение населения, в том числе крестьян, «покойное», т.е. спокойное, либо удовлетворительное, случаев забастовок не выявлялось. В некоторых уездах наблюдалось небольшое количество грабежей и других преступлений, что скорее характеризовало не настроения населения в целом, а сообщало об отдельных инцидентах, связанных с поведением криминальных элементов, что было не чуждо и для Рязанской земли [7, д.5613, лл.1-20].

Рязанский губернатор в 1910–1914 гг., князь Александр Николаевич Оболенский доводил до полиции следующие

сведения: «...Настроение населения во вверенной мне губернии в политическом отношении за отчетный месяц (декабрь, 1913 г.) внешним образом ничем себя не проявило. Происходившее в г. Рязани Губернское Земское Собрание не выходило за обычные пределы партийной борьбы, ничего общего не имеющей с политикой в тесном смысле. Рабочий класс и сельское население в худшей части своей проявляли себя лишь хулиганскими выходками; массовых беспорядков и забастовочного движения не было. Со стороны интеллигентных слоев общества незакономерных противоправительственных выступлений не наблюдалось; политические партии, как отдельные организации, не проявляют себя в губернии. Грабежи так же, как и в предшествующем месяце, представляли из себя лишь единичные случаи, являясь результатом преступной наклонности отдельных лиц, а не показателем общего настроения населения» [Там же, лл. 21-21 об.]. По большому счету, отчет губернатора во многом дублировал шаблонные донесения исправников, так как составлялся на их основе, и за весь 1914 год этот шаблон, как и его содержание, практически не менялось.

И все же забастовки в 1914 году случались, однако, в первую очередь, не по политическим мотивам, связанным с начавшейся войной или недовольством царской властью, а по совершенно привычным экономическим причинам, связанным с противостоянием между классами: пролетариями и представителями буржуазии. Дело касалось, в основном, требований повышения заработной платы. Цены на сельскохозяйственные товары росли и в предвоенные годы, особенно это зависело от уровня урожайности в уездах Рязанской губернии. Климатические условия не всегда оказывались благосклонны к жителям региона, что как раз и приводило к повышению цен на определенные виды сельскохозяйственной продукции. Всего в отчетах уездных исправников было сообщено о пяти крупных забастовках на территории Рязанской губернии. На фоне традиционных экономических забастовок особо ценными представляются материалы, связанные с политическими событиями. Так, например, в отчете князя Оболенского за апрель 1914 года сообщалось о забастовочном движении на известном еще с 1870 года заводе Липгарта в селе Щурове. Вопреки традиционным экономическим требованиям рабочих, с 30 апреля по 2 мая произошла забастовка по совершенно иным причинам: 1000 человек...прекратили работу в виде протеста против удаления на 15 заседаний членов Государственной Думы социал-демократической фракции» [Там же, л.90]. Рабочие внимательно следили за политической жизнью империи, противопоставляли себя классу буржуазии, не были согласны с политикой, проводимой против левых партий. Для Рязанской губернии масштаб забастовки, где рабочие единодушно выступили против непопулярного политического решения, рискуя остаться без работы, являлся впечатляющим. Тем не менее, после предъявления требований со стороны руководства явиться на работу в обозначенные сроки, рабочие продолжили выполнять трудовые функции на предприятии. С 10 по 11 июля забастовка на заводе Липгарта повторилась. По своему масштабу она в 5 раз уступала майской забастовке. Причиной забастовки губернатор отметил «отголосок петербургских и московских событий» [Там же, л. 141]. Видимо, речь шла о прокатившейся с июня 1914 года волне стачек и забастовок в поддержку бастующих по призыву большевиков рабочих бакинских нефтепромыслов. По сообщениям газеты «Коммерсантъ» к 8 июля 1914 года в Санкт-Петербурге бастовало около 200 000 человек, а в Москве цифра дошла почти до 16000 [9].

Руководители предприятий отказывались идти даже на небольшие уступки, не выполняли предъявляемые работниками требования, и только начавшаяся война и ультиматум руководства предприятий о том, что рабочие будут уволены в случае неявки на работу в определенный срок, помогли прекратить беспорядки на заводах по всей стране. Следует отметить, что среди других предприятий Рязанской губернии серьезных инцидентов не наблюдалось, поэтому своей политической активностью отмечался только рабочий класс завода Липгарта. В этом же отчете губернатор отчитался о проведенной мобилизации: «Мобилизация во вверенной мне губернии протекла мирно и нигде не было зарегистрировано каких-либо выступлений со стороны призываемых запасных нижних чинов» [7, д. 5613, л. 141]. И в отчете здесь же следует приписка: «за исключением двух случаев разгрома казенных винных лавок в с. Шилове и Тырновой слободы, Спасского уезда» [Там же.]. Подобные проявления агрессии на территории Рязанской губернии в годы войны встречались неоднократно, что связано было, как правило, с запретом продажи алкогольных напитков в годы войны. Это вызывало бурное негодование мобилизованных, которые были ограничены в способах проведения досуга в условиях международного конфликта, что неуклонно вело к снижению уровня политической лояльности. Несмотря на поражение России в Восточно-прусской операции, напряжение сил сохранялось в правильном для государства русле, не вызывая каких-либо глобальных беспорядков и даже если исправники или губернатор скрывали некоторые происшествия, чтобы лишний раз не вызывать недовольство Министерства внутренних дел, то эти события не были масштабными, так как нелегальная пресса левых сил все равно бы использовала данные эпизоды для пропаганды, направленной против царя и царского правительства, преследуя свою главную цель – свержение монархии. В Государственном архиве Рязанской области последние ценные сведения в рапортах об общественно-политических настроениях за 1914 год датируются ноябрем данного года: «12 сего декабря месяца, в 2 ½ часа дня на фабрике Арацкова при селе Мурмино, ткачи, работающие на этой фабрике, выйдя из ткацкого корпуса фабрики, собрались в количестве 150-ти человек в столовой фабрики, где просили хозяина фабрики Ивана Васильевича Арацкова прибавить им жалованье, ввиду дороговизны содержания, но в просьбе им было отказано. Переговоры Арацкова с ткачами продолжались 1 ½ часа, после чего ткачи приступили к работе. Никаких противоправительственных выступлений со стороны ткачей не было и вели они себя спокойно». Хоть это и не вылилось в забастовку рабочих на заводе, уже в 1915 году и далее такие эпизоды будут происходить значительно чаще с более осмысленными и серьезными требованиями, так как переход экономики на военные рельсы негативно сказался на положении населения страны и Рязанской губернии в частности: цены на продукты неумолимо ползли вверх, тогда

как владельцы предприятий, испытывая убытки и сложности в условиях военного времени, неохотно спешили повышать оплату труда.

Выводы

Проведенное исследование общественно-политических настроений населения Рязанской губернии накануне и в начальный период Первой Мировой войны демонстрирует сложную динамику взаимодействия патриотического подъёма и нарастающих социальных противоречий. Несмотря на внешнее единство, выраженное в поддержке мобилизации и лояльности к власти, уже в 1914 году в аграрной провинции проявлялись признаки скрытой дестабилизации. Экономические факторы, такие как рост цен на продукты и забастовки (включая политически мотивированные выступления на заводе Липгарта), создавали очаги напряжения, которые, хотя и не перерастали в массовые протесты, предвосхищали будущий кризис. Отчёты губернатора и исправников, фиксирующие «спокойствие» населения, зачастую игнорировали локальные инциденты, такие как погромы винных лавок, отражавшие недовольство антиалкогольными мерами и ухудшением условий жизни.

Анализ позиций ключевых фигур эпохи – от философов (Бердяев, Ильин, Булгаков), видевших в войне духовное обновление, до критиков вроде Витте и Дурново, предрекавших катастрофу, – подчёркивает неоднозначность общественного восприятия конфликта. Если интеллектуальная элита акцентировала патриотизм и «круговую поруку», то прагматичные политики указывали на риски экономического коллапса и геополитических просчётов. Эти противоречия нашли отражение и в рязанской действительности: крестьянство, составлявшее основу населения губернии, демонстрировало лояльность, но её устойчивость была обусловлена скорее традиционной апатичностью, чем искренней поддержкой власти.

Война, став катализатором кризиса империи, выявила уязвимость даже «благополучных» аграрных регионов. Рязанская губерния, с её спецификой провинциальной жизни, иллюстрирует, как экономические трудности и запоздалые реформы (включая нерешённый аграрный вопрос) подрывали социальную стабильность. При этом исследование вводит в научный оборот ранее не изученные архивные материалы, раскрывающие механизмы взаимодействия власти и общества в критический период. Эти данные подтверждают, что Первая Мировая война не только обострила существовавшие противоречия, но и заложила основу для трансформации общественного сознания, что впоследствии проявилось в революционных событиях 1917 года. Таким образом, даже в условиях внешней консолидации, война стала точкой бифуркации, где пересеклись патриотизм, экономическое отчаяние и рост политического недоверия, определившие дальнейший распад имперской системы.

Библиографический список

1. Дурново П. Н. Записка // Красная новь. 1922. № 6. С. 178–199.
2. Поршнева О. С. «Настроение 1914 года»: к переосмыслению историографической метафоры (Россия и Запад) // Вестник РУДН. История России. 2008. №2 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastroyenie-1914goda-k-pereosmysleniyu-istoriograficheskoy-metafory-rossiya-i-zapad> (дата обращения: 12.02.2025).
3. Бердяев Н. А. Судьба России. Москва : Философское о-во СССР, 1990. 240 с.
4. Ильин И. А. Духовный смысл войны. Москва : Т-во И. Д. Сытина, 1915. 48 с.
5. Булгаков С. Н. Война и русское самосознание : публичная лекция. Москва : Тво И. Д. Сытина, 1915. 59 с.
6. Хереш Э. Николай II. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 416 с.
7. Государственный архив Рязанской области (ГАРО). Ф. 5. Оп. 4.
8. Акулишин П. В. История рязанской власти: руководители Рязанского края, 1778–2008. Рязань : Изд-во Ряз. обл. тип., 2008. 519 с.

9. Жирнов Е. Насильственно снимают рабочих с работы // Коммерсантъ Власть. 2014. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/2519470> (дата обращения: 10.02.2025).

References

1. *Durnovo P.N.* Note // *Krasnaya Nov.* 1922. No. 6. Pp. 178–199.
 2. *Porshneva O.S.* “The Mood of 1914”: Towards a Rethinking of the Historiographic Metaphor (Russia and the West) // *Bulletin of RUDN. History of Russia*. 2008. No. 2 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastroenie-1914goda-k-pereosmysleniyu-istoriograficheskoy-metafory-rossiya-i-zapad> (date of access: 12.02.2025).
 3. *Berdyayev N.A.* The Fate of Russia. Moscow: Philosophical Society of the USSR, 1990. 240 p.
 4. *Ilyin I.A.* The Spiritual Meaning of War. – Moscow: T-vo I. D. Sytina, 1915. 48 p.
 5. *Bulgakov S. N.* War and Russian Self-Consciousness: Public Lecture. Moscow: T-vo I. D. Sytina, 1915. 59 p.
 6. *Kheresh E.* Nicholas II. Rostov-on-Don: Phoenix, 1998. 416 p.
 7. State Archives of the Ryazan Region (GARO). F. 5. Op. 4.
 8. *Akulshin P.V.* History of the Ryazan Government: Leaders of the Ryazan Region, 1778–2008. – Ryazan: Publishing House of the Ryaz. Oblast Type, 2008. 519 p.
 9. *Zhirnov E.* Workers are forcibly removed from work // *Kommersant Vlast*. 2014. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/2519470> (date of access: 10.02.2025).
-

УДК 94(470+571)

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-66-70

КАРИБОВ ДЕМИР КАРИБОВИЧ

соискатель кафедры теории и истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: demirne@mail.ru

KARIBOV DEMIR KARIBOVICH

Applicant of the Department of Theory and History of State and Law Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: demirne@mail.ru

ЗАКОНОДАТЕЛЬНАЯ ВЛАСТЬ В ПРОЕКТЕ ОСНОВНОГО ЗАКОНА РОССИИ Л.А. КУПЕРНИКА

LEGISLATIVE POWER IN THE PROJECT OF THE BASIC LAW OF RUSSIA BY L.A. KUPERNIK

В статье рассматривается практически не введённый в научный оборот проект Основного закона России, разработанный профессиональным юристом, активным общественным деятелем Л.А. Куперником. Проект подготовлен в период, предшествующий активному конституционному законотворчеству российских либералов начала XX в. и является первым из проектов данного рода. Проводится анализ регулирования в проекте организации законодательной власти, выступающей в качестве ключевого элемента либеральной модели преобразования страны. Рассматривается место и роль в законодательном процессе основных политических акторов, предполагаемой автором проекта политической системы. В их число помимо собственно представительного собрания входили Император, Правительство, Сенат а также такой особый орган как Земский собор. Делается вывод о том, что данный проект содержит авторский вариант организации законодательной власти, но в целом основанный на либеральных принципах социально-политического преобразования государственного строя.

Ключевые слова: либеральное законотворчество, индивидуальные проекты конституции России, проект Л.А. Куперника, законодательная власть.

The article examines the project of the Basic Law of Russia, which has hardly been introduced into scientific circulation. It was developed by a professional lawyer and active public figure L.A. Kupernik. The project was prepared in the period preceding the active constitutional lawmaking of Russian liberals in the early 20th century and is the first draft of this kind. An analysis of the regulation of legislative power organization in the project is made, which acts as a key element of the liberal model of transforming the country. The place and role of the main political actors in the legislative process of the political system alleged by the author of the project is considered. In addition to the representative assembly itself, these included the Emperor, the Government, the Senate, and such a special body as the Zemsky Sobor. It is concluded that this project contains the author's version of the organization of legislative power, but is generally based on the liberal principles of the socio-political transformation of the state system.

Keywords: liberal lawmaking, individual projects of the Russian Constitution, L.A. Kupernik's project, legislative power.

Введение

Актуальность проблематики настоящей работы состоит в том, что в наши дни происходит обращение российской исторической и историко-правовой науки к такой, ранее неисследованной составляющей отечественной дореволюционной политико-правовой мысли в сфере конституционного законотворчества как персональные или индивидуальные проекты конституций. В настоящей статье вводятся в научный оборот материалы, связанные с регламентации места и роли законодательной власти в проекте Основного закона России, разработанного Л.А. Куперником.

Цель исследования состоит в сравнительном анализе места и роли законодательной власти в системе управления государством, нормативно-правовых механизмов, предлагаемых в проекте Л.А. Куперника с аналогичными механизмами иных либеральных проектов Основного закона России соответствующего периода. Ставится задача выявить сущность проекта, классифицировать его путём отнесения к определённому направлению политико-правовой мысли России на рубеже XIX – XX вв.

Новизна работы состоит в том, что ранее конституционный проект, рассматриваемый в настоящей статье, не был введён в научный оборот и вплоть до настоящей работы не стал предметом специального исследования. В ста-

тье также приводятся результаты ранее не проводившегося сравнительного анализа проекта в части регламентации места и роли законодательной власти в сравнении с иными либеральными проектами российской конституции.

Методы исследования использованные в ходе работы подразделяются на общенаучные и специальные. К последним, прежде всего, относится метод социологического позитивизма, предполагающий установление взаимосвязи соответствующей проектируемой правовой нормы с реальным общественным отношением. Также базовым исследовательским приёмом стал компаративный или историко-сравнительный метод, позволивший провести научно-корректный сопоставительный анализ правовых идей, идеологии, исторических обстоятельств, предопределивших соответствующие особенности рассматриваемого проекта.

Изложение основного материала

Одним из традиционных источников изучения политико-правовых взглядов представителей российского либерализма начала XX в., на протяжении последних 35–40 лет были проекты конституции, появившиеся в предпарламентский период истории этого политического течения [9, 10, 12]. Появившись в момент перехода отечественных либералов от теоретических поисков путей ре-

ализации либеральной модели реформирования страны [19] к вариантам практических сценариев преобразования социально-политического строя России, они воплотили в себе имманентно присущую либеральному мировоззрению парадигму мирного, ненасильственного социального конструирования [1, 2, 3, 17].

К хорошо известным, пользующимся достаточно устойчивым и вполне оправданным интересом со стороны исследователей, либеральных проектов Основного закона, относятся такие проекты как «освободительный», «муромцевский», «герценштейновский» (или проект Московской городской думы), «екатеринославский» и несколько позднее введенный в научный оборот «харьковский» [1, 4] (по сути он является несколько видоизмененным вариантом «освободительного» проекта) [11]. Особняком здесь стоит т.н. проект конституции России, известный по материалам личного фонда А.И. Гучкова. Помимо известной дискуссии о степени соответствия программных материалов и политической практики «Союза 17 октября» либеральному «символу веры», в результате сравнительного анализа текста данного документа с иными материалами центральных органов партийного управления было установлено, что это вариант одной из партийных программ, разрабатывавшихся в контексте известной организационной рыхлости руководящих структур «Союза 17 октября» [5, 6].

Судя по всему, вероятность обнаружения ещё какого-либо текста конституционного проекта, отражающего взгляды консолидированных групп представителей политико-правовой элиты российского политического мира невелика. В опубликованных мемуарах мы видим, скорее, свидетельства, позволяющие несколько дезавуировать традиционную, устоявшуюся в отечественной и зарубежной историографии степень соответствия ряда материалов политическим концептам конкретного протополитического объединения или организации. Прежде всего, речь идёт об «освободительном» проекте» [8, 18]. Вместе с тем ряд текстов, изданных в общем контексте деятельности «освободителей», требуют своего постатейного анализа и позволяют надеяться на то, что в научный оборот войдёт ещё один проект Основного закона России, вышедший из-под пера видных российских либералов.

«Герценштейновский проект» с позиций предмета нашего исследования был весьма радикально демократичным. В разделе II В «О народном представительстве», состоявшем из десяти статей, законодательная власть, как предполагалось, принадлежит Государственной Думе, которая состоит из Народного Собрания и Государственного Земского собрания (ст. 2). При этом нижняя палата, избираемая на три года всеобщим, равным, прямым и тайным голосованием (ст. 3), имела, после переизбрания, возможность повторным голосованием обойти вето верхней палаты на конкретный законопроект (ст. 7). Власть исполнительная, в лице министров была ответственна перед Народным собранием (ст. 10) [14, с. 1735–1746].

Классическим, в данном ряду, можно считать «муромцевский» проект, в котором собственно законодательной власти посвящена абсолютно превосходящая иные по объёму, часть, а именно 61 статья (ст.ст. 36–97). В предлагаемой конструкции двухпалатный орган законодательной власти с избираемой нижней и формируемой верхней палатой разделял законодательную власть с монархом. Предполагались механизмы снятия противоречий между нижней и верхней палатой в рамках их общего собрания с последующим совместным голосованием. Гарантировалась преемственность законодательной вла-

сти, сочетавшаяся с механизмом легитимации думским решением принятых в период роспуска нижней палаты нормативных актов [15, с. 384–406].

Вполне консервативен был и «екатеринославский» проект, предполагавший сохранение Госсовета с дополнением его избираемой Государственной Думой, каковая могла «контролировать государственную роспись, обсуждать, дополнять, поправлять и изменять законопроекты, внесенные как правительством, так и представителями думы, на обсуждение и голосование, с целью принять их или отвергнуть» [13]. Выборы были прописаны в сугубо либеральном варианте на основе всеобщей, прямой, равной и тайной подачи голосов.

Однако в последние годы был выявлен целый пласт документов, представляющих собой результаты индивидуального законотворчества в такой сфере как проекты Основного закона России. Они, как мы полагаем, могут быть классифицированы как «индивидуальные» или «персональные» конституционные проекты. Последние, разработанные отдельными российскими общественными и политическими деятелями, дают исследователям возможность показать дополнительные стороны того интеллектуального поиска путей реализации либеральной модели реформирования страны, который нашёл своё отражение в идеологии российских либералов на рубеже XIX–XX вв.

Обращение к их материалам позволяет также показать и специфику предлагаемых методов нормативно-правового регулирования на уровне конституционного законотворчества в тех сферах общественных отношений, которые, по различным причинам, либо не получили должного внимания в партийных проектах конституции российского государства, либо настолько вариативны, что делает крайне затруднительным их сравнительный анализ с последующей типологизацией.

В отличие от упомянутых выше проектах Основного закона России, и, прежде всего, «герценштейновского», проект Л.А. Куперника был в значительной мере более чем умеренным. Прежде всего, он сохранял монархическую форму правления, разделяя ряд функций власти между различными акторами. В этом, как мы полагаем, отражен умеренный, свойственный российским либералам в парламентский период истории конституционно-демократической партии, подход непредержимства будущей формы государственного устройства России. Полагаем, что здесь мы можем говорить и о творческом подходе к теории Ш.Л. Монтескье в части не только уравнивания различными ветвями власти друг друга в целом, но и в рамках реализации одной функций одной из ветвей власти несколькими субъектами.

Так, в частности, законодательная власть, регламентация функционирования каковой была отнесена Л.А. Куперником в XI раздел своего проекта, делегировалась ряду органов. В первую очередь к ним относилось собственно представительное собрание, в сферу законодательных полномочий какового входило (ст. 49) издание уставов, учреждений, положений и иных постановлений, обязательных «для граждан, правительственных и судебных мест и властей, и определяющие их взаимные права и обязанности» [7, с. 15]. Вместе с тем, для ряда случаев, когда речь шла о нормативных актах, затрагивающих особо важные общественные отношения, они требовали дополнительного согласия (утверждения) Земским собором.

В рассматриваемом проекте это особый орган государственной власти, выполняющий роль стабилизатора в случае возникновения разногласий между иными ветвями власти и принимающий решения по наиболее важным во-

просам государственного управления (ст.ст. 6–10). Нельзя не отметить, что в рамках принципиальной схемы создания алгоритма принятия решений, значимых для страны в целом, проект Л.А. Куперника типологически близок к проекту А.П. Рудановского. Как в одном, так и в другом персональном проекте мы видим, что при наличии традиционной системы органов законодательной власти, она дополняется ещё одним элементом, выполняющим контрольную функцию. В настоящем проекте это Земский собор, в проекте А.П. Рудановского в сходной роли выступает Верховный совет. Полагаем, что указанное свойство говорит о стремлении авторов проектов гарантировать проектируемую систему органов законодательной власти от вариантов трансформации в конститутанту. В контексте постулируемого нами тезиса о приверженности российских либералов к ненасильственным способам социального переустройства общества, указанную черту можно считать ещё одним свидетельством в пользу нашей исследовательской гипотезы.

Статья 50 проекта наглядно свидетельствует о стремлении автора проекта как можно больше расширить права граждан в сфере законотворчества, вернуть участие в данном процессе каждому, политически активному индивиду. Конечно же, с точки зрения эффективности процесса, подобная практика представляется небезупречной. Однако уже в XXI в. мы видим варианты реализации близких идей с использованием электронных средств коммуникации и информационных технологий. Примерами могут служить сбор подписей в поддержку законопроекта, приём и аналитическая обработка мнений о проектах, вынесенных на обсуждение в рамках парламентской законотворческой процедуры. В анализируемом проекте каждый гражданин «как самолично, так и в союзе с другими, имеет право предлагать палате народных представителей и сеймам проекты законов, а также представлять опровержения против законопроектов, рассматриваемых названными собраниями» [7, с. 15].

В ведение палаты народных представителей были отнесены законопроекты, касающиеся: «а) иностранных сношений, военных и морских сил и обороны отечества; б) общеимперских расходов, взносов из областных доходов в имперскую казну, и косвенных налогов; в) государственных займов, народного кредита, акционерных и других обществ, простирающих свою деятельность на всю империю; г) монеты, мер, веса и времени счисления) путей сообщения, имеющих государственное значение; е) почт, телеграфов и других способов сношений; ж) государственных имуществ; з) церковного устройства, как православной, так и инославных церквей и общин; и) устройства имперского министерства, государственных департаментов и областных органов правительства; й) устройства всякого рода судебных мест и властей, и судопроизводства в них; к) гражданского, торгового и уголовного права; л) учреждения областных сеймов» [7, с. 15]. Как видно из приведённого выше весьма масштабного перечня, в проекте Л.А. Куперника Палата народных представителей обладала весьма широкими полномочиями в части нормативно-правовой регламентации государственного управления. В сравнении с полномочиями Государственной Думы в 1906 г. они находятся на качественно ином уровне.

Компетенция региональных органов законодательной власти определялась в статье 52, где говорилось о том, что «рассмотрению областных сеймов подлежат законопроекты, касающиеся: а) определения срока и условий пребывания в области, дающих права областной оседлости; в) областных расходов и прямых налогов; в) областных

займов, кредитных учреждений, акционерных и других обществ, имеющих местный: характер г) областных и местных путей сообщения, торговли, промышленности и народного хозяйства; д) народного образования — высшего, среднего и низшего, народного здоровья и народного продовольствия; е) устройства областных и местных административных и полицейских учреждений; ж) устройства самоуправления сельского, городского, волостного, уездного, губернского и т.п.; з) всех остальных предметов, подлежащих ведению палаты народных представителей» [7, с. 15].

Предусматривалось, что палата народных представителей в законодательном порядке могла делегировать часть своих полномочий областным сеймам.

Законодательная процедура, которая в отличие от «мюрмцевского» проекта, была прописана в самом общем виде, предусматривала три варианта прохождения законопроекта через палату. После доклада законопроекта председателем, которое могло либо признать его обсуждение несвоевременным, либо передать его на рассмотрение профильной парламентской комиссии, либо, в случае признания его неотложным, непосредственно назначить дату его обсуждения. Отклоненный на основании признания несвоевременности проект не мог повторно вноситься в ту же сессию.

Исключения из этого правила определялись статьёй 54 проекта, где речь шла о том, что «Законопроект, внесенный в собрание советом министров, Правительственным сенатом или Представительным собранием, а также подписанный не менее чем 20-ю членами собрания, в которое внесён, не может быть отклонён, как несвоевременный. Отклоненный по несвоевременности проект не может быть вновь внесён в ту же сессию собрания» [7, с. 15].

Профильная парламентская комиссия, получив законопроект, могла предложить вынести его на второе чтение. Это мог также сделать Совет министров или один из депутатов. При втором чтении проект обсуждался по частям, при этом голосовалась каждая статья. Те из них, которые не получили большинства, из проекта исключались. Данное положение не вполне понятно, тем более, что оно исходит от профессионального юриста. Далеко не все нормативные акты могут быть применимы по исключению отдельных статей.

Третье чтение назначалось сразу же после завершения второго. Статья 56 предполагала, что «По окончании рассмотрения законопроекта по статьям, председатель предлагает собранию назначить день для третьего чтения. Оно не может быть назначено раньше чем через неделю, а в случае признания двумя третями полного состава собрания неотложности проекта — раньше чем через три дня. При третьем чтении собрание или принимает, или отвергает законопроект в целом составе, но может, если признает необходимым, допустить и новые прения по статьям» [7, с. 16].

Законопроект, принятый в третьем чтении поступал в Госсовет, а если в нём предполагалось регулирование отношений, связанных с судебной системой, то он рассматривался общим собранием Сената. Если они поддерживали законопроект, то он передавался на утверждение Императора. Если проект не поддерживался или целиком, или не были приняты отдельные статьи, то это решение передавалось в палату представительного собрания.

Если представительное собрание соглашалось с замечаниями по проекту, вносило их в текст, то процедура повторялась и проект вновь передавался в Госсовет или Сенат и при их согласии монарху.

Императору, в соответствии с нормами, заложенными

в проект Л.А. Куперником, мог утвердить или отклонить законопроект. Однако это он мог сделать только в отношении проекта в целом. Если монарх не утверждал проект, то вступало в действие значимое ограничение на сроки повторного принятия законопроекта к рассмотрению в парламенте. Его можно было внести на рассмотрение не ранее следующей сессии палаты.

В том случае, когда монарх последовательно отказывался подписывать законопроект, принятый представительным собранием, фактически, применяя право вето, нижняя палата могла его преодолеть. Для этого было нужно принять спорный законопроект без внесения в него изменений подряд на трёх сессиях палаты представителей или тремя решениями областного сейма трёх разных, но при этом последовательных созывов. В этом случае монарх должен был принять решение – либо согласиться с проектом закона, либо передать его на рассмотрение Земского собора. Последний должен был обсудить те статьи проекта, которые стали причиной отказа монарха утвердить законопроект в целом. Здесь мы видим, что Л.А. Куперник заложил в проект механизм, в котором над противостоянием монарха и парламента находится орган третейского разбирательства. Полагаем, что это ещё один признак стремления автора создать Основной закон (ст. 6–10), обеспечивающий бесконфликтное разрешение противоречий между исторической властью и ориентированной на реформы политической активной частью общества.

В том случае, когда в результате описанных выше процедур, император утверждал законопроект, последний для приобретения сил закона передавался Правительствующему сенату для обнародования. С точки зрения современных механизмов Сенат выступал в роли Конституционного суда, отвечая на вопрос о соответствии норм закона Конституции страны. В случае отсутствия таковых закон обнародовался публично. В случае, если общее собрание Сената видело наличие таких противоречий, проект возвращался монарху. Последний мог либо отменить своё решение о согласии с законом и его утверждении, либо, как и в приведенном выше примере, передать вопрос на рассмотрение того же Земского Собора.

Будучи профессиональным юристом Л.А. Куперник в ряде случаев делал особый акцент на юридическую тех-

нику правового регулирования отдельных общественных отношений. Примером этого может быть статья 61 проекта. Она содержала указание на то, что законы, имеющие обратную силу в сфере введения новых налогов, повинностей, ограничений и наказаний для граждан, могут быть приняты исключительно при наличии согласия Земского Собора.

Соответственно, исходя из анализа текста проекта Основного закона России за авторством Л.А. Куперника, посвящённого полномочиям и, отчасти порядку функционирования законодательной власти с идеями иных либеральных проектов начала XX в. мы можем говорить о самостоятельности данного конституционного проекта. Он сохранял в себе основные принципы либерального символа веры, а в части организации законодательной власти конструировал схему отношений в системе государственного управления типологически соответствующую конституционной монархии. При этом предполагалось введение в систему законодательной власти дополнительных элементов, обеспечивающих равновесие полномочий основных акторов данного процесса. В проекте Л.А. Куперника это Земский собор и Сенат, уравновешивавшие Народное двухпалатное собрание и монарха.

Выводы

Основной вывод по результатам проведённого исследования состоит в том, что этот проект, с учётом уровня технической проработанности базовых идей мы можем отнести к первому известному на настоящий момент проекту Основного закона России либерального толка. Будучи опубликованным в 1895 г. [7] он фактически на десятилетие предвосхитил конституционные проекты российского либерализма, традиционно соотносимые с «освобожденческим» проектом 1904 г. [10, с. 5]. Соответственно, полагаем целесообразным, обращение к постатейному и понятийному сравнительному анализу проекта Л.А. Куперника с иными аналогичными текстами, ставшими результатом развития отечественной либеральной политико-правовой мысли в период, непосредственно предшествующий парламентскому, когда теоретические наработки трансформировались в проекты нормативно-правовых актов различной степени проработанности.

Библиографический список

1. Аронов Д.В. «Верхняя палата парламента в либеральной модели мирного преобразования социума начала XX в. «Proet Contra» // Зигзаги и тупики российской модернизации (кон. XIX – нач. XXI вв.): Коллективная монография в честь 85-летия доктора исторических наук, профессора, лауреата Государственной премии РФ в области науки и техники Валерия Васильевича Журавлева / Отв. ред. Д.В. Маслов, Л.Н. Лазарева; библи. К.О. Емельянова. М.: БукЭксперт, 2023. С. 55–67.
2. Аронов Д.В. Константа мирного социального конструирования как сущностная характеристика ядра либеральной идеологии // Современное общество и право. 2019. № 6. С. 3–10.
3. Аронов Д.В. Парламентаризм как способ реализации константы мирного социального конструирования в российской национальной модели либерализма // Таврические чтения 2019. Актуальные проблемы парламентаризма: история и современность. Международная научная конференция, С.-Петербург, Таврический дворец, 5–6 декабря 2019 г.: Сборник научных статей. В 2 ч. / Под ред. А.Б. Николаева. СПб.: Астерион, 2020. Ч. 1. С. 213–219.
4. Аронов Д.В. Проект Основного закона Российской империи Харьковского юридического общества – место и роль в либеральном конституционном законодательстве начала XX века // История государства и права. 2017. № 1. С. 60–64.
5. Аронов Д.В., Жилиева С.К. «Конституция А.И. Гучкова» – праволиберальный проект Основного закона или черновик партийной программы «Союза 17 октября» // Вестник КГУ. 2019. Т. 21. № 4. С. 890–897.
6. Аронов Д.В., Смирнов И.М., Кошелева С.В. «Проект конституции А.И. Гучкова» – опыт сравнительного изучения и политико-правовой характеристики // История государства и права. 2019. № 10. С. 60–66.
7. Куперник Л.А. Проект русской конституции: (составленный в России) / [предисл. Ф. Волховского и др.]. 2-е изд. М., 1895.
8. Либеральное движение в России. 1902–1905 гг. М.: РОССПЭН, 1998.
9. Медушевский А.Н. Диалог со временем. Российские конституционалисты конца XIX – начала XX вв. М.: Новый хронограф, 2010.
10. Медушевский А.Н. Конституционные проекты русского либерализма и его политическая стратегия // Вопросы истории. 1996. № 9. С. 3–23.
11. «Освобожденческий» проект // Право (Еженедельная юридическая газета). 1905. 29 мая (№ 21). Стб. 1735–1746.

12. Пахоленко Н.Б. Из истории конституционных проектов в России: Учеб.пособие /; Ин-т государства и права Рос. акад. наук. Акад. правовой ун-т при Ин-те государства и права РАН. М.: Ин-т государства и права Рос.акад. наук, 2000.
13. Проект Государственной Думы, составленный Екатеринославским земством // Право. 1905. № 21 (29 мая). (Еженедельная юридическая газета СПб.Под ред. В.М. Гессена, Н.И. Лазаревского).
14. Проект Основного закона Московской городской думы // Право. 1905. № 21 (29 мая). С. 1735–1746. (Еженедельная юридическая газета СПб.Под ред. В.М. Гессена, Н.И. Лазаревского).
15. Проект Основного и Избирательного законов в редакции С.А. Муромцева // Сергей Андреевич Муромцев. М., 1911. С. 384-406.
16. Протокол заседания юридического общества при Императорском Харьковском Университете. 19 марта 1905 г. Харьков, 1906. С. 136–153.
17. Российский либерализм: существует ли национальная модель. Круглый стол 28.05.2018 / Фонд Либеральная миссия [Электронный ресурс] // URL: <http://www.liberal.ru/articles/7247>
18. «Союз освобождения». Воспоминания Д.И. Шаховского // Кн. Дм. Шаховской. Зарницы: Литературно-политический сборник. СПб., 1909. № 2. Ч. II. С. 81–171.
19. Шелохаев В.В. Либеральная модель переустройства России. М.: РОССПЭН, 1996.

References

1. Aronov D.V. "The Upper House of Parliament in the Liberal Model of Peaceful Transformation of Society at the Beginning of the Twentieth Century "ProetContra" // Zigzags and Dead Ends of Russian Modernization (Late 19th – Early 21st Centuries): Collective Monograph in Honor of the 85th Anniversary of Doctor of Historical Sciences, Professor, Laureate of the State Prize of the Russian Federation in Science and Technology Valery Vasilyevich Zhuravlev / Ed. D.V. Maslov, L.N. Lazareva; Bibl. K.O. Emelianov. Moscow: BookExpert, 2023. Pp. 55–67.
2. Aronov D.V. The Constant of Peaceful Social Construction as an Essential Characteristic of the Core of Liberal Ideology // Modern Society and Law. 2019. No. 6. Pp. 3–10.
3. Aronov D.V. Parliamentarism as a way of implementing the constant of peaceful social construction in the Russian national model of liberalism // Tavricheskiye Readings 2019. Actual problems of parliamentarism: history and modernity. International scientific conference, St. Petersburg, Tauride Palace, December 5-6, 2019: Collection of scientific articles. In 2 parts / Ed. A.B. Nikolaev. St. Petersburg: Asterion, 2020. Part 1. Pp. 213–219.
4. Aronov D.V. The draft Basic Law of the Russian Empire of the Kharkov Law Society – place and role in the liberal constitutional law-making of the early twentieth century // History of the state and law. 2017. No. 1. Pp. 60–64.
5. Aronov D.V., Zhilyaeva S.K. "The Constitution of A.I. Guchkov" – a right-wing liberal draft of the Basic Law or a draft of the party program of the "Union of October 17" // Bulletin of KSU. 2019. Vol. 21. No. 4. Pp. 890–897.
6. Aronov D.V., Smirnov I.M., Kosheleva S.V. "The Draft Constitution of A.I. Guchkov" – an experience of comparative study and political and legal characteristics // History of the State and Law. 2019. No. 10. Pp. 60–66.
7. Kupernik L.A. Draft Russian Constitution: (compiled in Russia) / [preface by F. Volkhovskiy et al.]. 2nd ed. M., 1895.
8. The liberal movement in Russia. 1902–1905. M.: ROSSPEN, 1998.
9. Medushevsky A.N. Dialogue with Time. Russian Constitutionalists of the Late 19th – Early 20th Centuries. M.: NovyKhronograf, 2010.
10. Medushevsky A.N. Constitutional Projects of Russian Liberalism and Its Political Strategy // Questions of History. 1996. No. 9. Pp. 3–23.
11. The "Liberation" Project // Pravo (Weekly Legal Newspaper). 1905. May 29 (No. 21). Columns 1735–1746.
12. Pakholenko N.B. From the History of Constitutional Projects in Russia: Textbook /Institute of State and Law of the Russian Academy of Sciences. Acad. Law University at the Institute of State and Law of the Russian Academy of Sciences. Moscow: Institute of State and Law of the Russian Academy of Sciences, 2000.
13. The draft of the State Duma, compiled by the Ekaterinoslav Zemstvo // Pravo. 1905. No. 21 (May 29). (Weekly legal newspaper of St. Petersburg. Ed. by V. M. Gessen, N. I. Lazarevsky).
14. The draft of the Basic Law of the Moscow City Duma // Pravo. 1905. No. 21 (May 29). Pp. 1735–1746. (Weekly legal newspaper of St. Petersburg. Ed. by V. M. Gessen, N. I. Lazarevsky).
15. The draft of the Basic and Electoral Laws as edited by S.A. Muromtsev // Sergei Andreevich Muromtsev. M., 1911. Pp. 384–406.
16. Minutes of the meeting of the Law Society at the Imperial Kharkov University. March 19, 1905. Kharkov, 1906. Pp. 136–153.
17. Russian liberalism: is there a national model. Round table 05/28/2018 / Liberal Mission Foundation [Electronic resource] // URL: <http://www.liberal.ru/articles/7247>
18. "Union of Liberation". Memories of D.I. Shakhovskiy // Book Dm. Shakhovskaya. Zarnitsa: Literary and political collection. SPb., 1909. No. 2. Part II. Pp. 81–171.
19. Shelokhaev V.V. Liberal model of reorganization of Russia. M.: ROSSPEN, 1996.

КРИВЧЕНКОВА МИЛАНА СЕРГЕЕВНА

помощник прокурора Приморского района г. Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: milana.kr@list.ru

KRIVCHENKOVA MILANA SERGEEVNA

Assistant to the Prosecutor of the Primorsky District of St. Petersburg, St. Petersburg, Russia
E-mail: milana.kr@list.ru

ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КРИМИНАЛИСТИЧЕСКОГО УЧЕНИЯ В РОССИИ

HISTORICAL FEATURES OF FORENSIC SCIENCE IN RUSSIA

В статье рассмотрены исторические основы формирования криминалистики как направления научного знания в России, определены особенности этого процесса с описанием их специфических характеристик на каждой стадии развития криминалистического учения. Указаны основные работы и персоналии, чьи взгляды предопределили вектор развития криминалистики в конкретный исторический период. Отмечено, что в различные исторические периоды криминалистические аспекты были включены в государственные акты, регулирующие порядок уголовного судопроизводства, а само научное знание развивалось неравномерно в контексте отношений с зарубежной криминалистической наукой.

Ключевые слова: история криминалистики, криминалистическое учение, расследование преступлений.

The article examines the historical foundations of the formation of forensic science as a direction of scientific knowledge in Russia, defines the features of this process with a description of their specific characteristics at each stage of forensic science. The main works and personalities whose views predetermined the vector of forensic science in a specific historical period are indicated. It is noted that in various historical periods, forensic aspects were included in state acts regulating the procedure for criminal proceedings, and scientific knowledge itself developed unevenly in the context of relations with foreign forensic science.

Keywords: history of forensic science, forensic science, crime investigation.

Введение

Знание исторических особенностей формирования криминалистического учения позволяет определить его роль в борьбе с преступностью, определить его истоки и основные тенденции развития, проследить взаимосвязь между отечественной криминалистикой и достижениями зарубежной теории и практики расследования преступлений.

Актуальность исследуемой проблематики заключается в обосновании преемственности в развитии криминалистического учения и необходимости определения его особенностей на каждом эволюционном этапе развития, а также взаимном заимствовании знаний отечественной и зарубежной криминалистики, в том числе в периоды геополитических противоречий.

Цель данного исследования – рассмотреть исторические особенности развития криминалистического учения в России, в том числе в контексте изменения социально-исторических условий.

Новизна исследования состоит в анализе содержания основных работ криминалистической науки, введении в научный оборот новых источников (в том числе на иностранном языке).

Методологическая основа сформирована комплексом методов историзма и объективности, в том числе критическим подходом к исследуемым источникам, вынесение суждений по совокупности фактов, изучение процесса развития криминалистического учения в России в контексте конкретной исторической обстановки.

Применены диахронный и проблемно-хронологический методы исследования для отслеживания эволюции криминалистики и определения влияющих на неё объективных факторов.

Изложение основного материала

Возникновение уголовной юстиции неизбежно сопряжено с возникновением государства вообще, что связано с необходимостью устанавливать истину и осуществлять правосудие в случаях значительной угрозы личности и обществу. По замечанию Р.С. Белкина, первые приемы установления такой истины упоминаются в древних священных книгах – Торе, Библии, Коране и др., представляя собой эмпирические рекомендации и наставления, основанные на житейском опыте и религиозных догматах [3, с. 152].

Рекомендации по раскрытию преступлений встречаются в исторических памятниках законодательства, в работах мыслителей по судопроизводству, в практических руководствах по раскрытию преступлений. Так, в ст. 77 Пространной Русской правды содержится указание как «след гнати» – производить розыск вора по следу, учитывая показания свидетелей и очевидцев, при воровстве пчелиных ульев и пчел [20, с. 131]. Розыск вора был обязанностью местной общины, а отказ от его совершения был признаком её соучастия. При этом Русская Правда не содержит указаний по производству обыска и поиску следов, ограничиваясь лишь показаниями «послухов» как основным источником информации для установления виновного [11, с. 182–183].

Псковская судная грамота, напротив, упоминает обыск как средство розыска вора: подозреваемое в краже лицо было обязано пустить в свой двор назначенных князем или посадником приставов. Если отказ пускать приставов подтверждался 2–3 свидетелями, хозяин двора признавался воров [1, с. 67].

В иностранных руководствах, посвященных осуществлению судопроизводства по преступлениям, уже в XVII

в. встречаются рекомендации по привлечению к исследованию следов преступлений лиц, которые обладают специальными навыками сличения почерка на документах, медицинскими компетенциями при установлении причин гибели и другие советы «технического» характера проведения расследования. В европейской литературе зарождаются основы графологических исследований (К. Бальди, Е. Равено), изучению особенностей папиллярных узоров (Б.С. Альбинус, Я. Э. Пуркинне) [4, с. 331]. Позднее, уже к началу XIX в., издаются специализированные работы, посвященные расследованию преступлений. Примером таких изданий является двухтомник «Руководство по судебному расследованию» автора Л. Фон Ягеманна, изданный в период 1838–1841 гг. Во втором томе руководства на практических примерах из уголовной практики рассматриваются особенности исследования следов преступлений, розыска и поимки преступников, что по своему содержанию соответствует криминалистическому направлению работы [29; 30]. В частности, Ягеманн уделяет внимание исследованию мнений «сведущих лиц» (экспертов), которые являлись профессионалами в каком-либо деле и которым надлежало отвечать на конкретные частные вопросы, способствующие успешному расследованию преступления. Следует отметить, что в немецкой литературе заслуги Л. Фон Ягеманна в зарождении и развитии криминалистики оцениваются неоднозначно: некоторые называют его родителем криминалистики, а дату публикации «Руководства по судебному учению о расследовании» – датой возникновения криминалистического учения [28, с. 22], другие рассматривают его как основателя учения о предварительном расследовании, предвосхитившего появление криминалистического учения [27, с. 2].

Само понятие и специфический термин, обозначающий криминалистику в практике уголовного судопроизводства, впервые появляется в работе Г. Гросса, который занимался расследованием преступлений и за свои научные труды был привлечен к работе в университета в качестве профессора. Основопологающим трудом, давшим существенный толчок развитию криминалистики как науки и области практической деятельности по расследованию преступлений, является «Руководство для судебных следователей, чинов жандармерии и полиции» (1893 г.), переиздания которого были переведены и изданы в России [8]. Гроссом был обобщен опыт сбора доказательств, описана преступная лексика, приведены примеры применения научных открытий, в частности, рентгена, в следственной деятельности. Преступления в работе категоризованы по группам, по каждой из которых рассмотрены особенности приготовления к ним и их совершения, приведены особенности личности преступников и общий порядок расследования.

Российская криминалистика развивалась параллельно зарубежным исследованиям и также на начальном этапе своего зарождения была основана на систематизации практики уголовного судопроизводства и экспертизы, попыткам сформировать универсальные рекомендации для судей, следователей и полицейских чинов. Первое такое пособие под названием «Зерцало правосудия, показывающее, каким образом во всяких случающихся, а наипаче сомнительных судебных делах производить следствия, делать по оным определения, приговоры и заключения, составленное из чтения и размышления» [19], было подготовлено П. Раткевичем и издано в 1805 г. Указывалось, что расследование преступления (в дореволюционных источниках – «изследование преступления») направлено на установление виновного лица, обстоятельств совершения

самого преступления и его квалификации, причины, места, способа, времени, «случая» (умышленно или по неосторожности), «удобности» (способности преступника предвидеть опасные последствия). В 1833 г. пристав уголовных дел Московской управы благочиния Н. Орлов подготовил и опубликовал «Опыт краткого руководства для произведения следствий с показанием приличных узаконений», посвятив его Московскому генерал-губернатору князю Д.В. Голицыну. В руководстве обобщена более чем десятилетняя практика работы автора в сфере уголовного производства, охарактеризованы основные способы осуществления следствия и приведены формы некоторых следственных действий [17]. Показательно, что книга была отцензурирована, о чем имеется соответствующая пометка в начале издания.

Немецкая и австрийская школы криминалистики оказали значительное влияние на развитие криминалистического учения в России на рубеже XIX–XX вв., когда четкие представления о данной отрасли научного знания только формировались [23, с. 61–63]. Однако, в середине XIX в. подобные работы издавались и в России.

Так, в 1841 г. была выпущена книга Я.И. Баршева «Основания уголовного судопроизводства, с применением к российскому уголовному закону» [2]. Предисловие издания позволяет сделать вывод о том, что издание представляет собой учебное пособие, в первую очередь, для студентов юридических факультетов университетов, в котором «просвещенная публика встретит много любопытных и важных практических вопросов и истин, которые могут остановить и занять внимание каждого образованного человека» [2, с. 5]. Криминалистическим аспектам расследования уголовного дела посвящен второй раздел «Оснований» под названием «О следствии в делах уголовных». В нем рассматривались «источники для исследования преступления», «предупредительные меры к исследованию преступления», общий порядок проведения предварительного следствия.

Еще одним примером подобного издания является книга Е.Ф. Колоколова «Правила и формы для производства следствий, составленные коллежским советником Е. Колоколовым, по Своду законов издания 1857 года» [10]. По своим структуре и содержанию она в большей степени раскрывала криминалистические аспекты расследования преступлений, в частности, содержала не только общие указания по проведению предварительного и формального следствия, но и рекомендации по расследованию различных категорий уголовных дел (должностных преступлениях, преступлениях, совершенных несовершеннолетними, различных видах хищения и даже преступлениях, совершаемых особыми субъектами (например, казаками) в разных регионах Российской Империи).

Интерес к практическим аспектам исследования следов и улик преступления, совершенствованию методик их собирания, исследования и отбора существенным образом возрос после проведения комплексной реформы судопроизводства Александром II в 1860-е гг. Гласность, открытость и устность уголовного судопроизводства, наделение сторон равными правами на предоставление, изучение и опровержение доказательств. Общественная потребность в развитии научных и практических основ криминалистики как нельзя лучше подтверждается хрестоматийным высказыванием отечественного правоведа В.Д. Спасовича: «... для преобразования нашей современной системы доказательств, очевидно не удовлетворяющей требованиям охранения общественного порядка, необходимо выдвинуть вперед доказательство посредством улики, предоставив су-

дьям право приговаривать по их совокупности» [Цит. по: 16, с. 2–3].

К концу XIX в. формирование криминалистического учения в России шло по трём основным направлениям:

- разработка мер по уголовной регистрации и осуществлению розыска преступников: исследования в сферах дактилоскопии, антропометрии, описания человеческой внешности, фотографии. В создании картотеки российских преступников на основании их антропометрических и дактилоскопических характеристик и фотографий особая заслуга принадлежит А.Ф. Кошко, который не оставил после себя практических руководств и пособий, но в эмиграции описал свой опыт применения указанных методов в книгах [12];

- развитие научных методов определения, изучения и фиксации доказательств: акцент изучение вещественных доказательств как «немых свидетелей» преступления. Здесь следует отметить создателя фотолаборатории в Санкт-Петербургской судебной палате Е.Ф. Буринского, предложившего фотофиксацию доказательств и принципы изучения фотографий документов и улик в ходе уголовного судопроизводства. Он подготовил практическое руководство по применению фотографических методов в расследовании, а также впервые попытался сформировать общие универсальные рекомендации по производству судебной экспертизы [5];

- совершенствование способов и методов осуществления расследований преступлений. Данное направление получило развитие еще в ранее упоминаемых работах Н. Орлова, Я.И. Баршева, О.Ф. Колоколова. Важной в развитии отечественной криминалистики стало содержащее характеристику основных приёмов следственных действия руководство А.А. Квачевского «Об уголовном преследовании, дознании и предварительном расследовании преступлений по судебным уставам 1864 г.» [9].

Большое значение в развитии отечественного криминалистического учения имели также специализированные периодические издания, публиковавшие материалы криминалистического характера. К таким изданиям можно отнести многочисленные юридические журналы, размещавшие материалы о различных аспектах совершения и расследования преступлений (журналы «Вестник полиции», «Журнал Министерства юстиции», Журнал гражданского и уголовного права»). Особенности совершения наиболее резонансных преступлений и проблемы расследования сложных уголовных дел были частыми темами статей в «Юридической газете» и «Судебной газете». Характеризуя значение юридической периодики в развитии криминалистики, следует отметить, что такие издания часто размещали на своих страницах переводы популярных криминалистических изданий иностранных авторов. Распространение таких знаний в профессиональной юридической, судебной и полицейской среде обеспечивало восприятие перспективного зарубежного опыта в сфере уголовного судопроизводства.

Согласимся с А.А. Рясковым в том, что в первые годы советской власти развитие криминалистики как научного знания было приостановлено в связи с эмиграцией многих исследователей в зарубежные страны и разграблением в годы гражданской войны научно-судебных кабинетов и лабораторий в крупных городах. Особенности данного периода развития криминалистического учения стали его автономность по отношению к зарубежной криминалистической науке, неприятие её достижений и специфические социально-исторические реалии [21, с. 13]. В 1920-е г. в работе Ю. Манса впервые предпринимается попытка очер-

тить предмет криминалистики: способы совершения преступлений, приемы их расследования, изучения различных характеристик преступников, их быта и поведения [15].

В советский период отечественной истории в 1917–1930-м гг. происходило накопление практического опыта применения рекомендаций, многие из которых сформировались еще в царской России. В этот же период отечественная криминалистика выкристаллизовывалась как научное знание. Этому способствовало формирование институциональной, организационной и инфраструктурной основ криминалистического и экспертного дела, в том числе посредством создания специализированных лабораторий, отделов, институтов по инициативе и в составе структуры НКВД. В данный период времени параллельно друг другу и практически синхронно развиваются как общая теория криминалистики, так и прикладные направления экспертизы. В рамках первого направления основы были заложены «Практическим руководством к расследованию преступлений» И.Н. Якимова [26], рядом публикаций В.И. Громова [6; 7]. Частные направления криминалистики развивались в работах С.М. Потапова (судебная фотография [18]), П.С. Семеновского (дактилоскопия [22]) и др.

В 1930-е гг. криминалистика становится самостоятельной учебной дисциплиной в советских юридических университетах, на юридических факультетах, а также в образовательных учреждениях НКВД. Авторами первого советского учебника криминалистики стали С.М. Потапов, И.Н. Якимов и др., редактором которых имели внушительный опыт практической деятельности в сфере уголовного производства, на основе которого разрабатывались и теоретические проблемы криминалистического учения: сущностные основы и понятийный аппарат, структура и связь с другими науками, вопросы проведения расследования [13]. Показательно, что раздел об истории развития криминалистического учения изобилует данными статистики преступности в царской России и капиталистических стран Европы в качестве иллюстрации недостатков буржуазного общества. Несмотря на обилие цитат из работ зарубежных исследователей-криминалистов, ссылки на труды основоположников отечественного криминалистического учения рубежа XIX–XX вв. в учебнике отсутствуют. В 1940 г. вышел еще один учебник авторов Б.М. Шавера и А.И. Винберга [25], отражавший достижения советской науки и практики предвоенного времени.

Полноценные методологические основы криминалистического учения в СССР закладывались в 1940–1960-е гг., разрабатывались теоретико-методологические основы её основных направлений, был конкретизирован её предмет как отрасли научного знания и учебной дисциплины. В годы Великой Отечественной войны работа над развитием теоретических основ криминалистики практически прекратилась, при этом продолжала накапливаться практика по отдельным частным вопросам применения достижений криминалистики, в том числе по решению неординарных, свойственных военному времени задач по расследованию, например, воинских преступлений, судебной баллистике. Особое развитие получила экспертиза документов на предмет выявления поддельных пропусков, продуктовых карточек, машинописных и рукописных текстов. В 1941 г. было переведено издание Э. Локара «Руководство по криминалистике» [14].

В послевоенные годы развитие криминалистики как науки продолжилось. Конкретизируются представления о её предмете, специфических методах, системных характеристиках в поле научного знания. Развитие получили и направления криминалистики: криминалистическая бал-

листика и трасология, фотография и исследование документов, почерковедение и регистрация преступников и т.д. Следует особенно выделить монографию П.И. Тарасова-Родионова «Предварительное следствие». Издание раскрывало теоретико-методологические и методические основы ведения следствия и совершения следственных действий, универсальные рекомендации по расследованию некоторых категорий преступлений [24].

С 1950-х годов интерес к криминалистической науке усиливается. В многочисленных монографиях, диссертационных работах, публикациях в специализированных научных изданиях получают развитие теории планирования расследования преступлений, тактика следственных действий, трансформируются представления о предмете, методе, методологических принципах криминалистики, основах объединения частных криминалистических теорий в одно научное учение. К числу ученых, посвятивших свои научные работы развитию теоретико-методологических основ криминалистики в 1960–1980-е гг., можно отметить Р.С. Белкина, А.И. Винберга, В.А. Колдина, С.П. Митричева, В.А. Образцова, Н.А. Селиванова, В.Г. Танасевича, А.А. Эйсмана, Н.А. Якубович и др. На основе развития общей теории по мере развития теории и методологии криминалистики формировались перспективные направления криминалистического знания. К ним можно отнести разделы криминалистики о способах совершения преступлений, их криминалистической характеристике, особенностях сокрытия преступниками следов преступлений. Активно стали использоваться новые методы в криминалистике: психологические, технические и т.п.

Криминалистическое учение не стоит на месте, сегодня его развитие определяется не только стремлением усовершенствовать теорию и методологию, но и дифференциацией научного поиска в подотраслях криминалистической техники, тактики и методики расследования отдельных видов преступлений. В фокусе научного внимания сегодня – применение компьютерной и мобильной техники, достижений генетики, технологий искусственного интеллекта. Укрепляются и развиваются связи с криминалистами и учеными, работающими в зарубежных странах.

Выводы

Со времен Русской Правды отдельные аспекты расследования преступлений были зафиксированы в актах государственного регулирования уголовного правосудия,

однако развитие криминалистики как самостоятельной науки связано с XIX в. и наблюдалось в России практически синхронно с развитием криминалистики в европейских странах. Особенностью данного этапа было то, что авторство большинства работ принадлежит сотрудникам органов полиции и уголовного правосудия, которые стремились обобщить накопленную обширную практику и сформировать универсальные рекомендации для своих коллег и подчиненных. На этапе становления отечественного криминалистического учения на рубеже XIX–XX динамика процесса отслеживалась в трёх основных направлениях: разработка мер по уголовной регистрации и осуществлению розыска преступников; развитие научных методов определения, изучения и фиксации доказательств и совершенствование способов и методов осуществления расследований преступления.

В советский период криминалистика развивалась неравномерно, что связано с историческими потрясениями, происходившими в России в указанный промежуток времени. Так, после Октябрьской революции практически все предшествующие достижения криминалистического учения были проигнорированы, лаборатории разграблены, а становление новой науки вновь осуществлялось на основании обобщения эмпирической практики людьми, которые имели многолетний опыт экспертной и следственной работы. В 1930-е гг. криминалистика признается учебной дисциплиной и включается в программы подготовки юридических кадров в советских университетах. Издаются первые учебники, формируются теоретико-методологические основы научного знания. В годы Великой Отечественной войны развитие получают различные направления криминалистики, в связи с чем в первые послевоенные годы ученые предпринимают попытки объединить эти разнонаправленные направления практической экспертной деятельности в рамках методологии одной науки. Особенностью развития криминалистики на данном этапе является её практически полная, за редким исключением, обособленность от развития криминалистики в зарубежных странах.

В постсоветский период развитие криминалистики идёт по пути дифференциации её направлений и определяется новыми возможностями, связанными с достижениями научно-технического прогресса, появлением новых видов преступлений и совершенствованием теоретико-методологического базиса криминалистического учения.

Библиографический список

1. Алексеев Ю.Г. Псковская судная грамота. Текст. Комментарий. Исследование. Псков: Издательство центра «Возрождение», 1997. 148 с.
2. Баршев Я.И. Основания уголовного судопроизводства, с применением к российскому уголовному судопроизводству. СПб.: Типография 2 отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1841. 297 с.
3. Белкин Р.С. История отечественной криминалистики / Р. С. Белкин. М.: НОРМА, 1999. 486 с.
4. Белкин Р.С. Криминалистическая энциклопедия. М.: Мегатрон, 2001. 336 с.
5. Буринский Е.Ф. Судебная экспертиза документов, производство ее и пользование ею : Пособие для гг. судей, судеб. следователей, лиц прокурор. надзора, поверенных, защитников, судеб. врачей и граф. экспертов СПб. : Типография Санкт-Петербургского товарищества печати и издательского дела «Труд», 1903. 352 с.
6. Громов В.У. Дознание и предварительное следствие : (Теория и техника расследования преступлений) : Руководство для органов дознания и народных следователей. М. : Юридическое издательство НКЮ РСФСР, 1925. 210 с.
7. Громов В.У. Методика расследования преступлений : Руководство для органов милиции и уголовного розыска. М.: НКВД РСФСР, 1929. 114 с.
8. Гросс Г. Руководство для судебных следователей как система криминалистики. СПб.: Издательство М. Меркушева, 1908. 1074 с.
9. Квачевский А.А. Об уголовном преследовании, дознании и предварительном исследовании преступлений по судебным уставам 1864 года : Теоретическое и практическое руководство, сост. А. Квачевским. СПб.: Типография Ф.С. Сущинского, 1866-1870, 1869. 645 с.
10. Колоколов Е.Ф. Правила и формы для производства следствий, составленные коллежским советником Е. Колоколовым,

по Своду законов издания 1857 года. М.: Университетская типография, 1859. 225 с.

11. *Косарев С.Ю.* История и теория криминалистических методик расследования преступлений: монография. М.: Юридический центр Пресс, 2008. 504 с.
12. *Кошко А.Ф.* Очерки уголовного мира царской России : Воспоминания бывшего начальника Московской сысковой полиции и заведующего всем уголовным розыском Империи / А. Ф. Кошко. Т. 2. Париж, 1929. 190 с.
13. Криминалистика: учебник для слушателей правовых вузов / под ред. А. Я. Вышинского. М.: Советское законодательство, 1935–1936.
14. *Локар Э.* Руководство по криминалистике / Пер. проф. С. В. Познышева и Н. В. Терзиева, под ред. С. П. Митричева. М.: Юриздат, 1941. 544 с.
15. *Маннс Г.Ю.* Криминалистика, как прикладная дисциплина и предмет преподавания / Проф. Г. Маннс. Иркутск : Государственное издательство, Иркутское отделение, 1921. 26 с.
16. *Метелев А.В., Образцов В.А., Поздняков В.М., Рычкалова Л.А., Селина Е.В., Степаненко Д.А., Табаков А.В., Тушканова О.В., Устинов А.В., Ширев Д.В., Шмонин А.В.* Криминалистика: учебник для бакалавров (под ред. д.ю.н., проф. Л.В. Бертовского). М.: Проспект, 2018. 697 с.
17. *Орлов Н.* Опыт краткого руководства для произведения следствий с показанием приличных узаконений. М.: Университетская типография, 1833. 86 с.
18. *Потанов С.М.* Судебная фотография. М.: 2-ая типография Издательства АН СССР в М., 1948. 204 с.
19. *Раткевич П.* Зерцало правосудия, показывающее, каким образом во всяких случающихся, а наипаче сомнительных судебных делах производить следствия, делать по оным определению, приговоры и заключения, составленное из чтения и размышления. Адмиралтейств коллегии секретарем коллежским ассессором Петром Раткевичем. Во граде Св. Петра : печатано в типографии Шнора, 1805. 28 с.
20. Русская Правда Пространной редакции (по Троицкому I списку) // Памятники права Киевского государства (X–XII вв.) / сост. доц. А.А. Зимин. М.: Государственное издательство юридической литературы, 1952 г. 304 с.
21. *Рясов А.А.* История криминалистики: лекция. Ставрополь: Краснодарский университет МВД России, 2013. 28 с.
22. *Семеновский П.С.* Дактилоскопия, как метод регистрации : Краткое руководство для заведующих дактилоскопических бюро, судебных деятелей и судебных врачей. М.: Управление уголовного розыска Республики, 1923. 118 с.
23. *Сокол В.Ю.* Людвиг фон Ягеманн – основатель научной системы расследования преступлений и криминалистики // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2012. №2. С. 61–67.
24. *Тарасов-Родионов П.И.* Предварительное следствие / под ред. проф. М. А. Чельцова-Бебутова. М.: : Юридическое издательство, 1948. 196 с.
25. *Шавер Б.М., Винберг А.И.* Криминалистика. М.: Юриздат, 1940. 200 с.
26. *Якимов И.Н.* Практическое руководство к расследованию преступлений. М. : “Заготхоз” милиции Республики, 1924. 210 с.
27. *Ackermann R.* Einführung in die Kriminalistik // Ackermann R., Clages H., Roll H. Handbuch der Kriminalistik. Kriminaltaktik für Praxis und Ausbildung. Drezden: Boorberg. 2007.
28. *Gro H., Geerds F.* Handbuch der Kriminalistik / berg. als. «Handbuch für Untersuchungsrichter» von Hans Gross. Bd. 1. 10 vollig neubearb. Auflage von F. Geerds. Berlin: J. Schweitzer Verlag, 1977.
29. *Jagemann L.* Handbuch der gerichtlichen Untersuchungskunde. Bd. 1. Frankfurt a. M., 1838.
30. *Jagemann L.* Handbuch der gerichtlichen Untersuchungskunde. Bd. 2. Frankfurt a. M., 1841.

References

1. *Alekseev Yu.G.* Pskov judicial charter. Text. Commentary. Research. Pskov: Publishing house of the center “Vozrozhdenie”, 1997. 148 p.
2. *BarshevYa.I.* Grounds of criminal proceedings, with application to Russian criminal proceedings. SPb.: Printing house of the 2nd department of His Imperial Majesty’s Chancellery, 1841. 297 p.
3. *Belkin R.S.* History of domestic criminology / R.S. Belkin. Moscow: NORMA, 1999. 486 p.
4. *Belkin R.S.* Forensic encyclopedia. Moscow: Megatron, 2001. 336 p.
5. *Burinsky E.F.* Forensic examination of documents, its production and use: Manual for the citizens, judges, judicial investigators, persons of the prosecutorial supervision, attorneys, defense attorneys, judicial doctors and count. experts St. Petersburg: Printing house of the St. Petersburg partnership of printing and publishing business “Trud”, 1903. 352 p.
6. *Gromov V.U.* Inquiry and preliminary investigation: (Theory and technique of investigation of crimes): Guide for inquiry bodies and people’s investigators. Moscow: Legal publishing house of the People’s Commissariat of Justice of the RSFSR, 1925. 210 p.
7. *Gromov V.U.* Methodology of investigation of crimes: Guide for police and criminal investigation bodies. Moscow: NKVD of the RSFSR, 1929. 114 p.
8. *Gross G.* Guide for judicial investigators as a system of forensic science. St. Petersburg: Publishing house of M. Merkushev, 1908. 1074 p.
9. *Kvachevsky A.A.* On criminal prosecution, inquiry and preliminary investigation of crimes under the judicial statutes of 1864: Theoretical and practical guide, compiled by A. Kvachevsky. St. Petersburg: Printing house of F.S. Sushchinsky, 1866–1870, 1869. 645 p.
10. *Kolokolov E.F.* Rules and forms for conducting investigations, compiled by collegiate adviser E. Kolokolov, according to the Code of Laws of the 1857 edition. Moscow: University Printing House, 1859. 225 p.
11. *Kosarev S.Yu.* History and theory of forensic methods of crime investigation: monograph. Moscow: Legal Center Press, 2008. 504 p.
12. *Koshko A.F.* Essays on the criminal world of tsarist Russia: Memories of the former chief of the Moscow detective police and head of all criminal investigation departments of the Empire / A. F. Koshko. Vol. 2. Paris, 1929. 190 p.
13. Forensic science: a textbook for students of law schools / edited by A. Ya. Vyshinsky. - М.: Soviet legislation, 1935-1936.
14. *Lokar E.* Handbook of forensic science / Translated by prof. S. V. Poznyshv and N. V. Terziev, edited by S. P. Mitrichev. М.: Yurizdat, 1941. 544 p.
15. *Manns G.Yu.* Forensic science as an applied discipline and subject of teaching / Prof. G. Manns. Irkutsk: State Publishing House, Irkutsk Branch, 1921. 26 p.
16. *Metel'ev AV, Obraztsov VA, Pozdnyakov VM, Rychkalova LA, Selina EV, Stepanenko DA, Tabakov AV, Tushkanova OV, Ustinov AV,*

Shirev D.V., Shmonin A.V. Forensic Science: Textbook for Bachelors (edited by Doctor of Law, Professor L.V. Bertovsky). Moscow: Prospect, 2018. 697 p.

17. *Orlov N.* Experience of a Brief Guide to Conducting Investigations with the Indication of Decent Legitimizations. Moscow: University Printing House, 1833. 86 p.

18. *Potapov S.M.* Forensic Photography. M.: 2nd printing house of the USSR Academy of Sciences Publishing House in M., 1948. 204 p.

19. *Ratkevich P.* The Mirror of Justice, Showing How to Conduct an Investigation in All Occurring, and Especially in Questionable Court Cases, and Make a Decision, Sentence, and Conclusion Based on These, Compiled from Reading and Reflection. Admiralty Collegium Secretary Collegiate Assessor Petr Ratkevich. In the City of St. Peter: Printed in Shnor's Printing House, 1805. 28 p.

20. Russkaya Pravda Extended Edition (according to the Trinity I List) // Monuments of the Law of the Kyiv State (10th-12th Centuries) / compiled by Assoc. Prof. A.A. Zimin. M.: State Publishing House of Legal Literature, 1952. 304 p.

21. *Ryasov A.A.* History of forensic science: lecture. Stavropol: Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2013. 28 p.

22. *Semenovsky P.S.* Dactyloscopy as a registration method: A brief guide for heads of dactyloscopic bureaus, judicial officials and forensic doctors. Moscow: Criminal Investigation Department of the Republic, 1923. 118 p.

23. *Sokol V.Yu.* Ludwig von Jagemann - the founder of the scientific system of crime investigation and forensic science // Bulletin of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2012. No. 2. Pp. 61–67.

24. *Tarasov-Rodionov P.I.* Preliminary investigation / edited by prof. M.A. Cheltsov-Bebutov. Moscow: Legal Publishing House, 1948. 196 p.

25. *Shaver B.M., Vinberg A.I.* Forensic Science. Moscow: Yurizdat, 1940. 200 p.

26. *Yakimov I.N.* Practical Guide to Investigating Crimes. M.: "Zagotkhoz" of the Police of the Republic, 1924. 210 p.

27. *Ackermann R.* Einführung in die Kriminalistik // Ackermann R., Clages H., Roll H. Handbuch der Kriminalistik. Kriminaltaktik für Praxis und Ausbildung. Drezden: Boorberg, 2007.

28. *Gro H., Geerds F.* Handbuch der Kriminalistik /berg. als. «Handbuch für Untersuchungsrichter» von Hans Gross. Bd. 1. 10 volligneubearb. Auflage von F. Geerds. Berlin: J. Schweitzer Verlag, 1977.

29. *Jagemann L.* Handbuch der gerichtlichenUntersuchungskunde. Bd. 1. Frankfurt a. M., 1838.

30. *Jagemann L.* Handbuch der gerichtlichenUntersuchungskunde. Bd. 2. Frankfurt a. M., 1841.

УДК 339.56 «19» (410)+(680)

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-77-85

КРЮЧКОВ ИГОРЬ ВЛАДИМИРОВИЧ

доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Россия

E-mail: igory5@yandex.ru

КРИУЛИН АНДРЕЙ МИХАЙЛОВИЧ

аспирант, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Россия

E-mail: kriulin26@bk.ru

KRYUCHKOV IGOR VLADIMIROVICH

Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Russian History, North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russia

E-mail: igory5@yandex.ru

KRIULIN ANDREW MIKHAILOVICH

Graduate student, North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russia

E-mail: kriulin26@bk.ru

**ОСОБЕННОСТИ ВНЕШНЕТОРГОВОГО ОБМЕНА ВЕЛИКОБРИТАНИИ С ЮАР
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА**

**CHARACTERISTICS OF THE UK'S FOREIGN TRADE EXCHANGE WITH SOUTH AFRICA
IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY**

В представленной статье проведен анализ характера и особенностей внешнеторгового обмена между Великобританией и Южно-Африканским Союзом (с 1961 г. – Южно-Африканской Республикой) с учетом специфики развития британской и южноафриканской экономики во второй половине XX века. Определено, что фундамент взаимоотношений между Великобританией и Южной Африкой сформировала общность их исторических, политических и экономических интересов. Сделан вывод о статусе ЮАР как ключевой страны влияния на результативность экономической политики Великобритании на африканском континенте. Установлено, что в качестве традиционного внешнеторгового партнера ЮАР обеспечивала Соединенному Королевству монопольные рынки сбыта товаров, поставки стратегических полезных ископаемых, включая золото, уран, промышленные алмазы, а также сферы для выгодных вложений капитала. Исследованы тенденции изменения основных компонентов внешнеторгового обмена – «видимой» и «невидимой» торговли и их влияние на состояние торгового баланса между странами. Установлено, что во второй половине XX века под влиянием политических и экономических процессов, связанных с деколонизацией, технологическим прогрессом и глобализацией изменились модели и уровень интенсивности внешнеторгового обмена между странами.

Ключевые слова: внешнеторговый обмен, «видимая и невидимая» торговля, Великобритания, Южно-Африканская Республика (Союз), метрополия, доминион, экспорт, импорт.

This article analyses the nature and characteristics of foreign trade relations between the United Kingdom and South Africa, considering the specifics of the development of British and South African economies during the second half of the 20th century. It is determined that common historical, political, and economic interests form the basis of the relationship between Britain and South Africa. A conclusion is drawn about the status of South Africa as a key player influencing the effectiveness of UK economic policy in Africa. It has been found that, as a long-standing foreign trade partner, South Africa has provided the UK with monopoly markets for products, supplies of strategic minerals such as gold, uranium, and industrial diamonds, as well as opportunities for profitable investment. The article examines the trends in the main components of foreign trade – «visible» and «invisible» trade – and their impact on the trade balance between countries. It was established that in the second half of the 20th century, due to political and economic processes such as decolonization, technological progress, and globalization, the patterns and intensity of foreign trade between countries changed.

Keywords: foreign trade exchange, “visible and invisible” trade, Great Britain, Union of South Africa, South African Republic, metropolis, dominion, export, import.

Введение

Актуальность. С колониальных времен Великобританию и ЮАР связывают традиционные торгово-экономические связи, но во второй половине XX в. двусторонние внешнеторговые отношения имели достаточно противоречивый характер. Это характеризует трансформационная динамика внешнеторгового обмена: от односторонней ориентации ЮАР на бывшую метрополию, постепенного снижения объемов торговых операций в условиях санкционных ограничений, до вытеснения Великобритании с южноафриканского рынка другими развитыми странами. В статье ставится задача установить особенности взаимовыгодных торговых интересов и выя-

вить динамику внешнеторгового обмена Великобритании с ЮАР во второй половине XX в. Новизна исследования заключается в комплексном подходе к оценке проблем, влияющих на направленность внешнеторгового обмена между странами и факторов, определяющих экспортную специализацию «видимой» и «невидимой» торговли. Методы исследования. При работе над материалом статьи использован междисциплинарный подход, а также хронологический, историко-сравнительный и историко-системный методы.

Изложение основного материала

На протяжении длительного времени Великобритания являлась ведущей державой в мировой торговле и круп-

нейшим потребителем сырья и продовольствия, что позволяло ей диктовать свои условия на международном рынке. Исторически Соединенное Королевство тесно связано со многими странами африканского континента. Однако, по ряду причин, первостепенное значение для британской экономики имела Южная Африка. Во-первых, как один из центров экономической силы на африканском континенте, способный «замкнуть на себя» страны, в том числе не относящиеся к зоне британского влияния. Контроль Великобританией стратегической точки – Мыса Доброй Надежды способствовал формированию безопасного транзита британских товаров в колонии и азиатские страны, что положительно сказывалось на экономике метрополии. Во-вторых, как важнейший источник золота и стратегического сырья для британской промышленности. В-третьих, как крупнейший торговый партнер – объем торгового оборота между ЮАР и Великобританией во второй половине XX в. увеличился более, чем в 20 раз (с 200 млн. ф. ст. до 4,5 млрд. ф. ст.) [31, р. 105]. Особая социальная значимость Южной Африки для Великобритании заключалась в том, что «высокие стандарты жизни британцев в немалой степени обеспечиваются её тропической частью, в особенности, Индией и Африкой» [13, с. 250]. При этом занимающая важное стратегическое положение и обладающая уникальным сочетанием природных богатств, ЮАР имела наиболее развитую экономику среди стран африканского континента с высокой долей внешнеторговой деятельности в структуре валового внутреннего продукта (до 45%). В этой связи рассмотрим исторические траектории развития первого компонента внешнеторгового обмена – «видимой» торговли.

В сентябре 1930 г. в Лондоне состоялась Шестая Имперская конференция, где представители стран Британской Империи обсуждали актуальные для всех участников проблемы [34]. Если ранее на подобных конференциях делался акцент на единстве империи, то к 30-м годам, на фоне Великой Депрессии, отношения между метрополией и доминионами фактически трансформировались в межгосударственные [24, р. 105]. Собственные интересы отстаивались правительствами доминионов гораздо активнее, чем британские. Премьер-министр Великобритании Дж. Р. Макдональд акцентировал внимание на необходимости сотрудничества метрополии с доминионами, поскольку «торговая депрессия – одна из тех проблем, которые не могут быть разрешены силами одной страны» [28, р. 39]. Стремление Великобритании к восстановлению занимаемых ранее доминирующих позиций в мировой торговле и промышленном производстве предполагало увеличение её экспорта промышленной продукции в доминионы. Однако экспортные потоки британских товаров в доминионы снижались, а зависимость британской экономики от ввоза сырья и продовольствия не позволяла существенно сократить их импорт. Значительно ограничивал развитие британского экспорта переход доминионов, включая ЮАС, от принципов свободной торговли к политике протекционизма. Этому способствовало и увеличение в доминионах объемов внутреннего производства. Так, министр финансов ЮАС Н.К. Хавенга отмечал, что, несмотря на высокую актуальность расширения торговли и урегулирования правовых отношений с Великобританией, правительство его страны не может принять отказ от протекционизма в отношении своей промышленности. «Имперская свободная торговля пропагандируется как панацея от всех этих болезней, но справедливость требует сказать, что Южно-Африканский Союз не может позволить себе, и не подготовлен следовать таким политиче-

ским курсом. Обрабатывающие отрасли промышленности, созданные в Союзе, не смогут противостоять даже одинаковой имперской конкуренции без протекционистских тарифов. Многие из этих отраслей являются ответвлениями или связаны с британскими семьями теперь составляют необходимую часть структуры нашей страны, они способствуют нашему процветанию и предоставляют занятие большей части населения, которое не может быть втянуто в сельское хозяйство или добывающую промышленность. Наша политика создает и поддерживает такие отрасли промышленности, которые отвечают естественным условиям страны, или которые мы рассматриваем существенно важными для ее развития, и мы не можем подписать какое-либо соглашение, которое угрожало бы ее существованию. Поэтому решение проблемы развития торговли между Великобританией и ЮАС следует искать за пределами свободной торговли» [2, с. 197].

Правительство ЮАС ориентировалось на «расширение действующих экономических и торговых отношений через утверждение торговых соглашений в рамках Содружества, которые обеспечивали бы взаимные тарифные преимущества на благоприятных и разумных условиях, а также способствовали бы доверию и стабильности на длительный срок» [26, р. 702].

В 1931 г. был создан стерлинговый блок (валютная группа стран, внутри которой международные расчеты привязывались к фунту стерлинга), что укрепило позиции Великобритании в мировой торговле. На смену политике фритредерства¹ пришел протекционизм, с высокими таможенными тарифами [10, с. 119]. В некоторой степени это было связано с реализацией в США крупномасштабной программы «Новый курс» Ф.Д. Рузвельта, основанного на государственном регулировании экономики после кризиса 1929 г. Теоретическим фундаментом этого курса, стала кейнсианская модель, предполагавшая увеличение государственных расходов и стимулирование спроса [8, с. 116]. Таким образом, правительство США пыталось выйти из затянувшейся Великой Депрессии, одной из причин которой стала политика Г. Гувера, направленная на увеличение торговых пошлин. Принятые в 1930 г. обновленные торговые сборы Г. Гувера, официально известные как Закон о тарифах Смут-Хоули [25, р. 103]. В соответствии с этим законом резко увеличивались импортные пошлины на целый ряд товаров, что привело к их удорожанию и сокращению объемов импорта. В ответ на высокие тарифы многие страны также повысили пошлины на американские товары, снизились масштабы международной торговли. Рост цен на импортные товары вызвал падение покупательского спроса в стране, при этом меры, направленные на защиту внутреннего производства, не предотвратили увеличение дефицита платежного баланса, поскольку объемы экспорта также сократились.

Изменения в тарифной политике сбалансировали британский внешнеторговый оборот, позволили снизить дефицит платежного баланса страны. К ним относились: увеличение импортных пошлин для защиты внутреннего производства и сокращения импорта; снижение экспортных тарифов для повышения конкурентоспособности британских товаров и стимулирования их экспорта; введение торговых соглашений с другими странами с более выгодными условиями; квотирование импорта; субсидирование местного бизнеса с целью роста внутреннего спроса и снижению зависимости от импорта.

Великобритания вновь могла диктовать торговым партнерам условия, обеспечивающие монопольное положение своей продукции на рынках [33, р. 84].

Во второй половине XX в., несмотря на ухудшение международного имиджа ЮАС из-за политики апартеида, курс Великобритании на максимизацию обоюдовыгодного торгового взаимодействия с ЮАС не изменился. В 1950-х гг. Великобритания была крупнейшим мировым импортёром сырья (более 75% объема импорта приходилось на продовольствие, сырьевые материалы и нефть), а также экспортёром готовых товаров и изделий. В этот период во внешнеторговом обороте Великобритании ведущее место принадлежало развитым странам стерлинговой зоны, которые обеспечивали около 45 % экспорта и 40 % импорта страны. Повышение роли стран стерлинговой зоны, связанных с Великобританией системой имперских преференций, было обусловлено обострением торгового соперничества и потерей ее позиций в международной торговле [27, р. 214]. В таблице 1 представлена информация о динамике внешней торговли Великобритании за период 1954–1958 гг. Объем импорта в страны стерлинговой зоны несколько сократился, а экспорт вырос более, чем на 13 %. Внешнеторговые операции Великобритании с Южно-Африканским Союзом отличались большей интенсивностью – импорт увеличился на 8 %, а экспорт – почти на 20%.

Из-за высокого уровня британского экспорта в Южную Африку и импорта оттуда ключевых стратегических полезных ископаемых Претория имела «огромную экономическую власть над Великобританией» [23, р. 65]. После Второй мировой войны заинтересованность Великобритании в развитии торговых отношений с ЮАС усилилась необходимостью восполнения золотовалютных резервов, поскольку последний оплачивал свой импорт золотом и американскими долларами. В 1950-е – 1960-е гг. на долю южноафриканского золота в британском импорте приходилось около 35–40 % [23, р. 45].

В этот период в сфере торговли Великобритания значила для Южной Африки гораздо больше, чем для неё Южная Африка [18, с. 69]. Большая часть экспорта Великобритании в ЮАС – это готовые изделия, в первую очередь, продукция машиностроения (легковые и грузовые автомобили, автобусы, локомотивы, суда, а также самолеты). В страны Британского Содружества, в т. ч. ЮАС поставлялось около 40 % совокупного объема их экспорта. При этом, в связи с ограничениями для ввоза автомобилей, установленными в Южной Африке, британские фирмы стали ввозить разукomплектованные автомобили, собирая их на месте. Компания «ВМС» (British Motor Corporation), заводы которой в 1956 г. занимали третье, а

в 1957 г. – второе место в Европе по выпуску автомобилей, инвестировала 7 млн. ф. ст. на строительство и расширение автомобильных заводов в ЮАС. Одновременно компания «Metropolitan-Vickers» получила от управления Южно-Африканских железных дорог заказ на постройку 135 электровозов на сумму 7,5 млн. ф. ст., поставки которых начались с 1958 г. [23, р. 165]

В ЮАС из Великобритании экспортировались и другие виды продукции машиностроения – металлообрабатывающие станки, текстильное оборудование, радиоаппаратура, и др. Южная Африка импортировала 17,9 млн. ф. ст. британского электротехнического оборудования [23, р. 208]. Длительное время ЮАС был традиционным рынком сбыта черных металлов для Великобритании, но к концу 60-х гг. Южная Африка начала развивать собственную черную металлургию [31, р. 76]. Экспорт химических товаров также преимущественно ориентировался на страны, связанные с Великобританией Оттавской преференциальной системой², более половины его объемов направлялось в страны Британского Содружества, прежде всего, в ЮАС. Они были и основными покупателями британских хлопчатобумажных изделий (около 70 %), а также отличающихся высоким качеством шерстяных тканей. Однако в дальнейшем наблюдалось снижение как объемов товаров, так и средних размеров имперских преференций, связанных с Великобританией. Так, в 1957–1962 гг. доля ее товарооборота с Содружеством, подпадающая под имперские преференции, снизилась: по импорту с 47 до 36 %; по экспорту – с 40 до 30%. Соответственно уменьшился и средний размер преференций: по импорту – на 7%; по экспорту – на 6 % от стоимости продукции. Доля Соединенного Королевства в торговле с ЮАС(Р) за период с 1950 по 1964 гг. по импорту сократилась с 41 % до 30 %, по экспорту – с 30 % до 27 % [12, с. 285].

В 1966 г. в Лондоне создается специальный комитет по расширению британской торговли с ЮАР и уже в 1967 г. Южная Африка заняла третье место среди торговых партнеров Великобритании после США и Австралии, а в 1968 г. вышла на второе место. В 1970 г. объем экспорта Великобритании в ЮАР составил 333 млн. ф. ст. и на 14% превысил показатель предыдущего года [4, с. 43]. Неизменной оставалась и многолетняя тенденция, в соответствии с которой ЮАР экспортировала в Великобританию больше, чем импортировала оттуда [18, с. 70]. Отрицательный экономический эффект, получаемый ЮАР от экспорта ресурсов в Великобританию, формировался за счет разницы между мировыми и внутренними

Таблица 1.

Внешняя торговля Великобритании со странами стерлинговой зоны, млн. ф. ст. [3, с. 478]

	1954 г.	1955 г.	1957 г.	1958 г.	1958 г. в % к 1954 г.
Страны стерлинговой зоны					
Импорт	1497	1518	1551	1434	95,8
Экспорт, включая реэкспорт	1347	1469	1469	1527	113,4
в т. ч. Южно-Африканский Союз					
Импорт	84	91	93	91	108,3
Экспорт, включая реэкспорт	157	155	174	187	119,1
Удельный вес ЮАС, %					
Импорт	5,6	6,0	6,0	6,3	
Экспорт, включая реэкспорт	11,7	10,6	11,9	12,2	

ценами на минеральное и сельскохозяйственное сырье. Поэтому узкая специализация на экспорте сырьевых товаров, цены на которые подвержены резким колебаниям на мировом рынке, негативно влияла на устойчивость валютных доходов страны.

Следствием проводимой внешнеторговой политики стали изменения в географическом распределении внешней торговли страны. Информация таблицы 2 дает представление о наиболее значимых направлениях экспорта и импорта ЮАР (ЮАС) за 1946–1977 гг.

В географической структуре внешней торговли ЮАР (ЮАС) за период 1946–1977 гг. доля стран Западной Европы увеличилась, в т.ч.: в импорте – с 43,5 до 54,7 %, экспорте – с 46,5 % до 52,6 %. При этом удельный вес Великобритании в совокупном импорте европейских стран сократился в два раза – с 34,5 % до 16,5 %. Однако в структуре экспорта сохранилась тенденция роста этого показателя при неодинаковых ежегодных темпах. Доля США за те же годы снизилась с 26,4 % до 19,1 % в импорте и с 19,7 до 13,5 % – в экспорте. Если рассматривать удельный вес Великобритании в совокупном внешнеторговом обороте ЮАР за 60-70-е гг., следует отметить его сокращение с 28,2 % до 19,7 % при сохранении британского лидерства среди основных торговых партнеров страны. При этом ЮАР оставалась рынком сбыта промышленной продукции и поставщиком минерального сырья, используемого

в экономике Великобритании (46 % хрома, 35 % марганца, 51% ванадия), а также продовольствия и занимала одно из ведущих мест среди покупателей британских машин и оборудования. Таким образом, оценка географического распределения внешней торговли ЮАС показала, что во второй половине 70-х гг. усилились процессы вытеснения с южноафриканского рынка Великобритании и США другими развитыми странами [17, с. 205]. Немаловажную роль в снижении объемов британо-американских торговых операций с Южной Африкой сыграли экономические санкции в связи с проводимой правительством страны политикой апартеида.

О завершении периода односторонней ориентации торговли на бывшую метрополию свидетельствует и динамика изменения совокупного внешнеторгового оборота ЮАР, его состава и структуры в разрезе основных торговых партнеров за 1960–1977 гг. (табл. 3).

Несмотря на сохранение Великобританией лидирующих позиций во внешнеторговых связях ЮАР, темпы роста объемов оборота были самыми низкими среди основных торговых партнеров. В этот период на укрепление британо-южноафриканских торговых отношений была направлена деятельность двух крупных предпринимательских организаций: в ЮАР – Южноафриканско-английской торговой ассоциации (САБРИТА); в Великобритании – Ассоциации торговли между Соединенным Королевством

Таблица 2.

Географическое распределение внешней торговли ЮАР (ЮАС), % к общему объему [17, с. 270]

	1946 г.	1965 г.	1970 г.	1975 г.	1977 г.
Импорт					
Европа	43,5	55,3	54,8	59,0	54,7
в том числе Великобритания	34,5	28,2	22,1	19,7	16,5
США	26,4	18,9	16,7	17,7	19,1
Африка	7,5	6,2	5,2	4,6	5,6
Экспорт ³					
Европа	46,5	58,8	51,5	54,3	52,6
в том числе Великобритания	19,7	33,9	29,1	23,3	22,6
США	19,7	9,4	8,4	10,9	13,5
Африка	22,4	13,9	17,2	10,6	8,8

Таблица 3.

Состав и структура торговых связей ЮАР 1960-1977 гг. [17, с. 271]

	Объем торговли, млн. долларов		1977 г. к 1960 г., раз	Доля отдельных стран, %	
	1960 г.	1977 г.		1960 г.	1977 г.
Совокупный внешнеторговый оборот	2668,1	11904,9	4,5	100,0	100,0
Основные торговые партнеры (10 стран)	1819,8	9869,6	5,5	68,2	82,9
в т. ч. первая пятерка стран:	1505,6	8215,5	5,4	56,4	69,0
Великобритания	751,8	2498,4	3,3	28,2	21,0
США	376,5	2038,0	5,4	14,1	17,1
ФРГ	205,1	1678,5	8,2	7,7	14,1
Япония	99,3	1462,8	14,7	3,7	12,3
Франция	72,9	537,8	7,5	2,7	4,5
вторая пятерка стран (Италия, Швейцария, Бельгия, Голландия, Канада)	314,2	1654,1	5,3	11,8	13,9
Прочие страны	848,3	2035,3	2,4	31,8	17,1

и Южной Африкой (ЮКСАТА). Например, ЮКСАТА оказывала влияние на британское правительство при формировании официальных делегаций, различных миссий для участия в торгово-промышленных выставках в ЮАР и других мероприятиях. Конечно, освоенность рынков, общность интересов двух стран позволяли достаточно успешно противостоять конкуренции со стороны других стран, но в 1979 г. Соединенное Королевство уступило США первенство в объеме внешнеторгового оборота ЮАР (13,7 %) и переместилось на третье место (11,5 %) [17, с. 206]. На второй позиции находилась ФРГ.

Рассмотрим далее особенности британо-южноафриканских торговых отношений. В контексте внешней торговли между Великобританией и Южной Африкой, товаром, определяющим экономические отношения и влияющим на социальные и политические аспекты обеих стран, являлось южноафриканское золото. В значительной степени от золотодобычи зависела экономика ЮАР. Основные объемы экспортировались в Великобританию, поэтому цены на золото определялись преимущественно британским спросом. Реализация золота, добываемого в ЮАР, как и большинства стран мира, осуществлялась через Лондон. Начиная с XIX в. он являлся центром мировой торговли драгоценным металлом. Лишь в конце 60-х гг. XX в. Лондон уступил лидирующие позиции швейцарскому Цюриху, когда ЮАР установила прямые контакты со швейцарскими банками и стала продавать через этот рынок более 80% добываемого золота [5, с. 124]. Для Великобритании оно служило важным инструментом в поддержании финансовой стабильности и влияния на мировой арене [32].

Золото являлось основным экспортным товаром ЮАР, во второй половине XX в., его доля в его общей структуре экспорта варьировала от 34% в 1977 г. до 37% – в 1979 г. (табл. 4).

В 1967 г. южноафриканским монетным двором в обращение выпускается крюгерранд – монета, содержащая унцию чистого золота, рыночная цена которого на 5-10% превышала цену слиткового золота. В 70-х гг. крюгерранд стал важным инструментом инвестирования, обеспечивая защиту от инфляции и экономической нестабильности. Его стандартизация, легитимность и доступность обеспечили ему популярность среди инвесторов. Крюгерранд воспринимался мировым сообществом как своеобразный символ экономической мощи южноафриканского режима, основанной на эксплуатации как природных, так и человеческих ресурсов [22, р. 241]. Для их выпуска использовалось высококачественное золото, при этом значительная часть

выпущенного объема реализовывалась в Великобритании. Например, в 1975 г. 21 % произведенного в ЮАР золота был продан в форме крюгеррандов британским частным лицам, однако в 1976 г. правительством Великобритании эти торговые операции запрещаются [27, р. 186]. Снижение легитимности и статуса этого актива стало частью британской политики экономического давления на режим апартеида. Однако запрет на его продажу в Великобритании не только не снизил интерес, но и привел к его популяризации в других странах, где покупка золотых монет не была ограничена. Как следствие, объемы их продаж на международном рынке увеличились. Если в 1970 г. только 0,7 % всех продаж южноафриканского золота приходилось на крюгерранды, то в 1979 г. – 21,8% [17, с. 200]. В целом за период чеканки крюгеррандов было продано около 27,5 млн. монет. Можно назвать несколько причин такой динамики. Во-первых, крюгерранд, как одна из первых золотых инвестиционных монет, продолжал пользоваться популярностью на международном рынке. Во-вторых, вызывал интерес инвесторов из стран, не поддерживающих экономические санкции против ЮАР. В-третьих, ЮАР активно развивала альтернативные каналы продаж крюгеррандов, включая международные аукционы и специализированные ювелирные магазины, что способствовало росту объемов продаж. В-четвертых, крюгерранд, как безопасный актив, защищенный от инфляции, имел высокую инвестиционную ценность [37, р. 1033]. В-пятых, сама монета была в разы доступнее тяжелых золотых слитков, что позволяло приобретать её большему количеству покупателей, например – частным лицам. Это в свою очередь, также повлияло на рост реализации крюгеррандов.

В целом, в 70-е годы в связи с отменой фиксированной цены на золото и отказа от золотовалютного стандарта [19, р. 21], статистика ЮАР стала рассматривать его как обычный экспортный товар. Поступления от его продажи позволяли правительству ЮАР финансировать необходимые объемы импорта из Великобритании. Монопольное положение ЮАР как экспортера золота позволяло вплоть до начала 70-х гг. не только полностью покрывать дефицит торгового баланса по остальным товарам, который в 1960–1976 гг. вырос с 243 млн. до 2554 млн. рэндов, но и частично покрывать дефицит по «невидимым операциям» [17, с. 226].

Особая роль во внешнеэкономических связях между странами принадлежала второму компоненту внешнеторгового обмена – «невидимой» торговле. Если «видимая» торговля – это реализация сырья и товаров, то «невидимая» – экспорт и импорт услуг, финансовые потоки

Таблица 4.

Характеристики экспорта южноафриканского золота [17, с. 264]

Год	Стоимость экспорта		Физический объем экспорта, кг			Цена золота в (слитках) на рынке Лондона, 1 долл. за 1 тройскую унцию	Удельный вес экспорта в стоимости ВВП, %:	
	млн. рандов	доля, %	кг	в т. ч. крюгерранды	доля крюгеррандов, %		включая золото	исключая золото
1970	2370	35	1000,4	6,6	0,7	37,5	22	22
1975	5948	43	713,4	149,4	20,9	142,0	23	13
1976	6540	36	713,4	93,5	13,1	134,6	22	14
1977	8112	34	699,9	103,6	14,8	165,3	23	15
1978	10152	38	704,4	187,0	26,5	226,4	25	15
1979	14810	37	703,3	153,7	21,8	226,4	31	19

и другие нематериальные обмены. «Невидимая» торговля услугами включала: грузовые и пассажирские перевозки, все виды страхования, научно-технический обмен, международный туризм, образование, консалтинг, а также зарубежные инвестиции. В 50-60 гг. в структуре «невидимой» торговли увеличились как абсолютные объемы, так и относительные показатели «невидимого» экспорта и импорта. Три четверти совокупного объема «невидимого» экспорта занимали услуги, прибыль от которых была втрое больше, чем от инвестиций. Уже к началу 1970-х гг. он составил 40% совокупной стоимости внешней торговли промышленными и сырьевыми товарами западного мира [7, с. 102].

Для британо-южноафриканских экономических отношений «невидимые» статьи торговли имели особую значимость, но их результативность в ЮАР и Великобритании значительно различались. В таблице 5 представлена динамика доходов и расходов по прямым и портфельным инвестициям ЮАР.

Баланс услуг за представленный период сводился с дефицитом: в 1961 г. он составлял 168 млн. рандов, а в 1978 г. – 1156 млн. рандов. Важную доходную статью (в 1978 г. – 17,5% всех поступлений за услуги) составляла прибыль от заграничных инвестиций. В 1961–1978 гг. приток прибыли возрос с 38 млн. до 287 млн. рандов, или в 7,5 раз. В структуре расходов баланса «невидимых» услуг более 37 % приходилось на долю переводов за границу прибылей от иностранных капиталовложений в ЮАР, которые за этот период увеличились с 206 млн. до 1443 млн. рандов, или в 7 раз.

«Невидимый экспорт» Великобритании формировался преимущественно за счет доходов от трех источников: инвестиций (в виде дивидендов по акциям и процентов по долгам), валютных спекуляций и фрахта британского торгового флота. Исторический опыт свидетельствует о том, что в мировом балансе сил решающая роль принадлежала государствам, контролирующим стратегически важные территории Мирового океана. Британский флот уже в конце XIX в. являлся флотом «открытого моря» [14, с. 33], а торговый флот, составлявший половину всего мирового торгового флота, считался «мировым перевозчиком» [9, с. 20]. Великобритания имела статус первой морской и торговой державы, при этом 98% всех ее внешнеторговых перевозок осуществлялись морским транспортом [11]. Внешняя торговля традиционно оказывала значительное влияние на социально-экономическое, политическое и даже военное развитие Соединенного Королевства. На протяжении столетий английская военная политика складывалась под влиянием трех факторов: островного положения страны, ее внешнеторговых интересов и, наконец, импер-

ских целей ее правящих элит. В силу островного положения внешняя торговля совпадала с морской, что служило побудительным мотивом к созданию сильного морского флота. Империя, возникшая вначале для извлечения торговых выгод, обеспечивала флот базами, что значительно расширяло его радиус действия [6, с. 169]. Совокупность этих предпосылок обеспечила доминирующее положение Великобритании в мировой экономике. Этому в значительной степени способствовала и ее репутация надежного и стабильного экспортера банковских и страховых услуг [20, р. 88].

Даже в начале 70-х годов, когда страна во многом утратила ключевые позиции в мировой экономике, «невидимый» экспорт обеспечивал более 40% валютных поступлений Великобритании, в первую очередь, за счет традиционных с колониальных времён морских грузоперевозок и капиталовложений за границей. Дополнительно к этому доходы от предоставления страховых услуг составили 380 млн. ф. ст., банковских операций – 53 млн. ф. ст. Брокерские сделки и прочие посреднические финансовые операции обеспечили поступления 50 и 45 млн. ф. ст. соответственно. Более 10 млн. ф. ст. составили доходы Лондонской товарной биржи; 24 млн. ф. ст. – Лондонской морской биржи, а операции «Ллойда» по регистрации судов достигли 6 млн. фунтов стерлингов [1, с. 177].

«Невидимые» статьи торговли имели особую значимость для британо-южноафриканских экономических отношений. Например, морские перевозки и внешнеторговое страхование южноафриканских товаров традиционно осуществляли компании Великобритании. Увеличение объемов экспорта сырья, металлов и продукции обрабатывающей промышленности повысило потребности ЮАР в привлечении британских судоходных и страховых компаний. В результате возросла их доля в балансе услуг (до 13 % в 1979 г.) и величина платежей за фрахт и страхование (с 65 до 602 млн. рандов), или с 1961 г. – в 9,3 раза. О заинтересованности Великобритании в наращивании объемов южноафриканского экспорта свидетельствует вручение британским правительством премии Королевы компании «Каррерас ротманс», дочернему предприятию Южно-Африканской монополии «Рембрандт тобэкко» за «достижения в области экспорта» в апреле 1983 г. [29]

Для снижения рисков, связанных с морскими перевозками, быстрыми темпами развивались услуги по различным направлениям страхования (грузов, ответственности, имущества и др.). Британские монополии получали огромные суммы прибылей и дивидендов с их инвестиции и займов, платежи за фрахт и страхование. В целом платежи по прибылям и дивидендам ЮАР с учетом утечки иностран-

Таблица 5.

Структура доходов от «невидимой» торговли ЮАР в 1961–1978 гг., млн. рандов [17, с. 273]

	1961 г.	1970 г.	1975 г.	1976 г.	1977 г.	1978 г.
Поступления, всего	38	108	195	273	193	287
Прямые инвестиции	25	72	120	180	126	194
Портфельные инвестиции и налоги	13	36	75	93	67	93
Платежи и расходы, всего:	206	427	876	1107	1198	1443
Прямые инвестиции	125	229	250	326	355	461
Портфельные инвестиции и налоги	81	198	626	781	843	982
Прибыль (+), убыток (-)	-168	-319	-681	-834	-1000	-1156

ного капитала превышали общий приток чистых заграничных инвестиций в страну. Так, в 1961–1966 гг. из общей суммы доходов по «невидимым» статьям в 823 млн. рандов, вывезенных из ЮАР, на долю Великобритании приходилось 58,2 %, или 478 млн. рандов [4, с. 46].

Начиная с 80-х гг., в мировой экономике темпы роста «невидимой» торговли опережали увеличение «видимой». С точки зрения финансовых результатов, «невидимая» торговля была выгоднее для Великобритании, чем для ЮАР, несмотря на открытый характер её экономики: стоимость экспорта и импорта составляла около 60 % ВВП, а в Великобритании она приближалась к 40 % [15, с. 19]. Тем не менее, дефицит торгового баланса от «видимой» торговли как в Великобритании, так и в ЮАР во многом компенсировался за счет «невидимой». Великобритания сохраняла конкурентное преимущество в наукоемких и дорогостоящих видах «невидимого» экспорта, а ЮАР для развития «невидимых» торговых операций требовались значительные финансовые ресурсы.

Таким образом, в 80-е гг. британский капитал сохранил сильные позиции и значительное влияние на внешнеторговый обмен региона. Одновременно ЮАР стал «инвестиционным раем» для Соединенного Королевства, в начале 80-х гг. норма прибыли, получаемая в стране британскими корпорациями, составляла 44% при разрешении бесконтрольного перевода полученных доходов за границу [18, с. 63]. В своих дипломатических и политических отношениях обе стороны осознавали взаимную выгоду, которую они извлекали из торгово-экономических связей [21, р. 51]. Тем не менее, на фоне международной критики режима в средствах массовой информации отмечалось, что риски, связанные с зависимостью ЮАР от британского импорта, требуют диверсификации ее внешнеэкономических связей [35]. Несмотря на множество фактов обхода международных санкций «первого поколения»⁴, введение системы запретов значительно сокращало доходы ЮАР от внешнеторгового обмена. В начале 1990-х гг. их негативное влияние привело к резкому снижению доли внешней торговли в валовом внутреннем продукте ЮАР. Политические изменения в стране после окончания режима апартеида открыли перспективы укрепления экономических связей с Великобританией, включая возможные соглашения о свободной торговле и инвестициях, пересмотр существующих торговых барьеров и тарифов [36]. После отказа от системы апартеида в 1992–1994 гг. внешне-торговый оборот ЮАР значительно вырос, начался процесс реинтеграции страны в мировую экономику. К концу XX в. на долю Соединенного Королевства приходилось 13,7% импорта Южноафриканской Республики и 10,1% её экспорта [18, с. 70].

Выводы

Проведенная сравнительная оценка объемов

и интенсивности внешнеторгового обмена между Великобританией, Южно-Африканским Союзом и странами стерлинговой зоны позволила выделить несколько ключевых аспектов, которые определяли динамику и характер этой взаимосвязи на протяжении XX в. Великобритания, обладая колоссальной экономической мощью и контролируя важнейшие торговые маршруты, на протяжении многих лет оставалась ведущей державой, формировавшей правила игры на международной арене. Южная Африка, в свою очередь, играла значительную роль как стратегический партнер, обеспечивая метрополию важными ресурсами.

Однако, несмотря на историческую близость и взаимные интересы, начиная с 30-х гг. XX в., наблюдается трансформация в торговых отношениях, обусловленная экономическими и политическими изменениями как внутри Британской империи, так и в мире в целом. Переход от политики свободной торговли к протекционизму в доминионах, включая ЮАС, свидетельствовал об изменении приоритетов и необходимости защиты внутренних рынков. Это, в свою очередь, отразилось на объемах внешнеэкономического оборота, который, несмотря на рост в 1950-х гг., начал снижаться в следующие десятилетия. Тем не менее, во второй половине XX в. Великобритания являлась основным импортером и одним из главных экспортеров для ЮАР, хотя структура и объем внешнеторгового обмена между ними в исследуемой динамике менялся. Торговые связи между странами носили взаимовыгодный характер, обеспечивая обоим сторонам валютные поступления, развитие внутреннего производства за счет импорта необходимого сырья (для Соединенного Королевства), расширение ёмкости внутреннего рынка за счет экспорта (для обеих стран). Положительный торговый баланс Великобритании с ЮАР обеспечивался во многом за счет «невидимого» экспорта наукоемких и дорогостоящих услуг (фрахт, страхование, финансовые услуги и др.). Для ЮАР «невидимая» торговля с Великобританией способствовала диверсификации ее экономики и снижению зависимости от экспорта сырьевых товаров и сельскохозяйственной продукции, подверженных природно-климатическим и ценовым рискам. Важным фактором, способствовавшим изменению структуры торговли, стали экономические санкции и международная изоляция ЮАР, вызванные политикой апартеида. Это привело к уменьшению доли Великобритании в общем объеме торговли с ЮАС, хотя британские компании продолжали сохранять значительное влияние на экономику страны, особенно в сфере «невидимой» торговли.

Таким образом, можно констатировать, что торговые отношения между Великобританией и Южной Африкой прошли через ряд трансформаций, отражая как внутренние изменения в обеих странах, так и глобальные экономические тенденции.

Примечания

1. Фритредерство (англ. free trade – свободная торговля), направление экономической мысли и экономической политики, предполагающее минимальное вмешательство государства в предпринимательскую деятельность. Синоним экономического либерализма; во внешнеторговой политике фритредерство противопоставлялось протекционизму.
2. Оттавский договор стал основой для всей системы имперских преференций, образованный более чем двумястами договоров и соглашений, заключённых в 1930-е гг. между Великобританией и её доминионами.
3. 1965 г., 1970 г., 1977 г. – указана доля экспорта без золота
4. Были рекомендованы ООН в 60–70-е годы. Включали эмбарго на поставки в ЮАР вооружений (Великобритания – в 1964 г.) и нефти (рекомендовано в 1963 г., начало применения – в 1973 г.).

Библиографический список

1. Ананьев М.А. «Невидимый экспорт» и международные отношения. М.: Международные отношения, 1971. 271 с.
2. Беляев Е.Г. Имперская конференция 1930 г. / Современные проблемы археологии Поволжья и научное наследие В.Ф. Каховского. Чебоксары: Чувашский государственный институт гуманитарных наук, 2007. С. 194–214.

3. Великобритания: Экономический обзор. М. [б. и.]. 1960. 659 с.
4. Гальчинский А.С. Южно-Африканская Республика: развитие государственно-монополистического капитализма. М.: Мысль, 1973. 200 с.
5. Дашкевич Е.А., Малашевич Д.Г. Международные экономические отношения. Минск: БГТУ, 2018. 143 с.
6. Ерофеев Н.А. Английская колониальная политика и закон о флоте 1889 г. / Проблемы британской истории. 1972, М.: Наука, 1972. С. 169–196.
7. Краснов Г.А. Торговля услугами или эксплуатация? М.: Международные отношения, 1971. 175 с.
8. Кriuлин А.М. Континуитет в политике государственного регулирования сельского хозяйства США // Общество: философия, история, культура. 2022. № 7. С. 115–118.
9. Лемин И.М. Обострение кризиса Британской империи после Второй мировой войны. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1951. 567 с.
10. Макарова Е.А. Имперские конференции в системе взаимодействия Британского Содружества наций // Вестник Новгородского государственного университета. 2015. № 7 (90). С. 117–120.
11. Максаковский В.П. Географическая картина мира. Книга 2. Москва. 2004. Режим доступа: <https://bilim.akipress.org/lib/book:281/v-p-maksakovskij-geograficheskaya-kartina-mira-kniga-2-moskva-2004g/>
12. Овинников Р.С. Хозяева английской политики. Финансовая олигархия и внешняя политика Англии после Суэца, 1957–1966 гг. М.: Международные отношения, 1966. 432 с.
13. Оруэлл Дж. Эссе, статьи, рецензии. Т. II. Пермь: КАПИК 1992. 350 с.
14. Павленко А.П. Морская политика как ключевой фактор международных отношений эпохи «Нового маринизма». / Морская политика и безопасность в условиях глобализации. М.: ИМЭМО РАН, 2010. С. 30–38.
15. Черкасова И.В. Экономическая интеграция на юге Африки. М.: Изд. фирма «Восточная литература», 1993. 212 с.
16. Южно-Африканская Республика: Экономический справочник. М.: Наука, 1982. 280 с.
17. ЮАР и страны южноафриканского региона. М.: Наука, 1987. 254 с.
18. Ютяева И.Р. Отношения ЮАР и Великобритании: вчера и сегодня. // Азия и Африка сегодня. 2017. № 3 С. 67–71.
19. Articles of Agreement of the International Monetary Fund. Washington, D.C. International Monetary Fund, 1944. 27 p.
20. Barber J. The Uncomplicated Relationship: Britain and South Africa. London: Heinemann Educational Books, 1983. 142 p.
21. Barber J., Barrett J. Foreign Policy 1945–1988. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 398 p.
22. Bennett M. The Economic History of South Africa: From the 1800s to the Present. London: Routledge, 1995. 320 p.
23. Berridge G. Economic Power in Anglo-South African Diplomacy: Simonstown, Sharpeville and Beyond. Basingstoke: Macmillan Press Ltd., 1981. 267 p.
24. Dawson R. The Development of Dominion Status 1900–1936. London: Routledge, 1937. 486 p.
25. Douglas I. Peddling Protectionism: Smoot-Hawley and the Great Depression. Princeton: Princeton University Press, 2011. 232 p.
26. Duncan H. The Commonwealth: A History of the British Commonwealth of Nations. London: Van Nostrand Reinhold, 1971. 1015 p.
27. Henshaw P.J. Britain, South Africa and the Sterling Area: Gold Mining, Capital Investment and Agricultural Markets, 1931–1961 // The Historical Journal. 1996. Vol. 39, № 1. Pp. 197–223.
28. Macdonald J. Speech at the Imperial Conference in London. / Imperial Conference 1930. London: Penguin, 1930. 150 p.
29. Rand Daily Mail. Johannesburg. 23.04.1983.
30. Smith D. The Politics of Trade: Britain and South Africa, 1948–1994. Oxford: Oxford University Press, 2001. 250 p.
31. Smith J. Trade Relations between the UK and South Africa: A historical Perspective. L.: Academic Press. 1995. 250 p.
32. South Africa's Gold Boom: The Economic Ties with Britain. // The Guardian. 15.03.1981.
33. Tamchina R. In Search of Common Cause: The Imperial Conference of 1937 // Journal of Imperial and Commonwealth History. 1972. Vol. 1. № 1. Pp. 82–90.
34. The Daily Telegraph, London. 15.09.1930.
35. The Guardian, London. 12.01.1985.
36. The Star, Johannesburg. 05.03.1990.
37. Thompson A. The Impact of British Colonial Policies on South African Trade. // Economic History Review. 2010. Vol. 63, № 4. Pp. 1021–1042.

References

1. Anan'ev M.A. «Invisible Export» and International Relations. Moscow: International Relations, 1971. 271 p.
2. Belyaev E.G. Imperial Conference of 1930 / Modern Problems of Archaeology of the Volga Region and the Scientific Heritage of V.F. Kakhovsky. Cheboksary: Chuvash State Institute of Humanities, 2007. Pp. 194–214.
3. Great Britain: Economic Review. Moscow, 1960. 659 p.
4. South African Republic: Development of State-Monopoly Capitalism. Moscow: Mysl, 1973. 200 p.
5. Dashkevich E.A., Malashevich D.G. International economic relations. Minsk: BSTU, 2018. 143 p.
6. Erofeev H.A. English colonial policy and the Fleet Act of 1889 / Problems of British history. 1972, Moscow: Nauka, 1972. Pp. 169–196.
7. Krasnov G.A. Trade in services or exploitation? Moscow: International Relations, 1971. 175 p.
8. Kriuulin A.M. Continuity in the policy of state regulation of agriculture in the USA // Society: philosophy, history, culture. 2022. No. 7. Pp. 115–118.
9. Lemm I.M. The aggravation of the crisis of the British Empire after the Second World War. Moscow: Publishing house of the USSR Academy of Sciences, 1951. 567 p.
10. Makarova E.A. Imperial conferences in the system of interaction of the British Commonwealth of Nations // Bulletin of Novgorod State University. 2015. No. 7 (90). Pp. 117–120.
11. Maksakovskiy V.P. Geographical picture of the world. Book 2. Moscow. 2004. Access mode: <https://bilim.akipress.org/lib/book:281/v-p-maksakovskij-geograficheskaya-kartina-mira-kniga-2-moskva-2004g/>
12. Ovinnikov R.S. Masters of English policy. Financial oligarchy and foreign policy of England after Suez, 1957–1966. Moscow: International Relations, 1966. 432 p.
13. Orwell J. Essays, articles, reviews. Vol. 2. Perm: KAPIK 1992. 350 p.

14. *Pavlenko A.P.* Maritime policy as a key factor in international relations in the era of “New Marineism”. / Maritime policy and security in the context of globalization. Moscow: IMEMO RAS, 2010. Pp. 30-38.
 15. *Cherkasova I.V.* Economic integration in southern Africa. Moscow: Publishing house «Eastern Literature», 1993. 212 p.
 16. South Africa and the countries of the southern African region. Moscow: Nauka, 1987. 254 p.
 17. South African Republic: Economic reference book. Moscow: Nauka, 1982. 280 p.
 18. *Yutyayeva I.R.* Relations between South Africa and Great Britain: yesterday and today. // Asia and Africa today. 2017. No. 3, Pp. 67–71.
 19. Articles of Agreement of the International Monetary Fund. Washington, D.C. International Monetary Fund, 1944. 27 p.
 20. *Barber J.* The Uncomplicated Relationship: Britain and South Africa. London: Heinemann Educational Books, 1983. 142 p.
 21. *Barber J., Barrett J.* Foreign Policy 1945-1988. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 398 p.
 22. *Bennett M.* The Economic History of South Africa: From the 1800s to the Present. London: Routledge, 1995. 320 p.
 23. *Berridge G.* Economic Power in Anglo-South African Diplomacy: Simonstown, Sharpeville and Beyond. Basingstoke: Macmillan Press Ltd., 1981. 267 p.
 24. *Dawson R.* The Development of Dominion Status 1900-1936. London: Routledge, 1937. 486 p.
 25. *Douglas I.* Peddling Protectionism: Smoot-Hawley and the Great Depression. Princeton: Princeton University Press, 2011. 232 p.
 26. *Duncan H.* The Commonwealth: A History of the British Commonwealth of Nations. London: Van Nostrand Reinhold, 1971. 1015 p.
 27. *Henshaw P.J.* Britain, South Africa and the Sterling Area: Gold Mining, Capital Investment and Agricultural Markets, 1931–1961 // The Historical Journal. 1996. Vol. 39, No 1. Pp. 197–223.
 28. *Macdonald J.* Speech at the Imperial Conference in London. / Imperial Conference 1930. London: Penguin, 1930. 150 p.
 29. Rand Daily Mail. Johannesburg. 23.04.1983.
 30. *Smith D.* The Politics of Trade: Britain and South Africa, 1948-1994. Oxford: Oxford University Press, 2001. 250 p.
 31. *Smith J.* Trade Relations between the UK and South Africa: A historical Perspective. L.: Academic Press. 1995. 250 p.
 32. South Africa’s Gold Boom: The Economic Ties with Britain. // The Guardian. 15.03.1981.
 33. *Tamchina R.* In Search of Common Cause: The Imperial Conference of 1937 // Journal of Imperial and Commonwealth History. 1972. Vol. 1. No 1. Pp. 82–90.
 34. The Daily Telegraph, London. 15.09.1930.
 35. The Guardian, London. 12.01.1985.
 36. The Star, Johannesburg. 05.03.1990.
 37. *Thompson A.* The Impact of British Colonial Policies on South African Trade. // Economic History Review. 2010. Vol. 63, No 4. Pp. 1021–1042.
-
-

КУЗНЕЦОВ ВАДИМ ВАДИМОВИЧ

кандидат исторических наук, доцент, кафедра социально-гуманитарных, экономических и правовых дисциплин, Воронежский институт Министерства внутренних дел России, г. Воронеж, Россия
E-mail: vvk.vspu@yandex.ru

KUZNETSOV VADIM VADIMOVICH

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Social, Humanitarian, Economic and Legal Disciplines, Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of Russia, Voronezh, Russia
E-mail: vvk.vspu@yandex.ru

**СБОРЫ, ВЗИМАЕМЫЕ В ПОЛЬЗУ ГОРОДОВ В 1870–1917 гг.
(НА ПРИМЕРЕ УЕЗДНЫХ ЦЕНТРОВ ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ)**

**FEES COLLECTED IN FAVOR OF CITIES IN 1870–1917
(USING THE EXAMPLE OF THE COUNTY CENTERS OF THE OREL PROVINCE)**

В статье на примере уездных центров Орловской губернии рассматривается система сборов, взимаемых в пользу городов с 1870 г. Характеризуется архитектура городских налогов, определяются ее основные и факультативные компоненты. Анализируются механизмы правового регулирования, а также практика реализации законодательства на местах. Выявляются политические, экономические и социальные мотивы организации городских сборов.

Ключевые слова: городские бюджеты, городские сборы, местное самоуправление, городская дума, городская управа, уездные города, Орловская губерния.

Using the example of the county centers of the Orel province, the article examines the system of fees levied in favor of cities since 1870. The architecture of city taxes is characterized, its main and optional components are determined. The mechanisms of legal regulation are analyzed, as well as the practice of implementing legislation on the ground. The political, economic and social motives of the organization of city fees are revealed

Keywords: city budgets, city fees, local government, city council, city Duma, county towns, Oryol province.

Введение

Актуальность работы обусловлена длящимся процессом совершенствования городского самоуправления в России, в контексте которого открытым остается вопрос финансовой стабильности местных бюджетов. Формирование оптимальных механизмов построения экономической политики на местах зависит от множества факторов и требует всестороннего анализа, в том числе изучения исторического опыта.

Цель исследования состоит в изучении системы сборов, взимаемых в пользу уездных городов Орловской губернии, формировавшейся с введением в действие Городового положения.

Новизна заключается в проведении конкретно-исторического исследования малоизученного аспекта экономической деятельности городского самоуправления в уездных центрах Орловской губернии. В научный оборот введены материалы фондов Государственного архива Орловской области.

Методологическую основу исследования составляют статистический метод, метод анализа, принципы объективности, историзма и системности.

Изложение основного материала

Развитие городов и формирование благоприятной среды для местного общества во многом зависят от эффективной экономической политики городского самоуправления. С введением Городового положения 1870 г. при составлении бюджетных смет планированием местных инициатив, требующих финансового обеспечения, сверх обязательных расходов должно было укладываться в потенциальные до-

ходы [1, с. 354], поэтому точность оценки имущественного потенциала и способность привлечь в городскую кассу дополнительные, разрешенные законом средства в некотором смысле определяли компетентность всего аппарата органов городского самоуправления.

В структуре городских доходов следует выделить три основные группы поступлений: сборы, доходы от распоряжения городским имуществом, пособия от казны и местных источников. Наиболее трудоемкими в вопросах реализации и сложными в контексте нормативного регулирования являлись сборы в пользу городов.

Городовыми положениями устанавливалась система, включавшая «основные» сборы: с недвижимого имущества (оценочный), с документов на право торговли и промыслов, с трактирных заведений, постоянных дворов и съестных лавок, и «дополнительные», которые в свою очередь подразделялись на три группы: вводимые на основании Городовых положений: с извозного и перевозного промыслов, с лошадей и экипажей частных лиц, с собак; вносимые на основании уже существовавших норм других законов: нотариальный – сбор, взимаемый при совершении, засвидетельствовании, протесте и представлении к взысканию различных актов, сбор при клеймении собственных и использовании общественных мер и весов, с аукционных продаж, реализуемых органами городского самоуправления, сбор с привозимых в город и вывозимых из него товаров, за проход и проезд по сооружениям, возведенным на средства горожан, отчисления из земских сборов, с нанимателей квартир и других жилых помещений; наконец, «непоименованные» – сборы, не перечисленные в законах, вводимые по ходатайству города при особых обстоятельствах [1, с. 115, 153, 155; 2, с. 244, 245, 262–266, 278].

Рассуждая о городской налоговой системе, бакинский городской голова А.И. Новиков писал: «Большую роль в городской жизни играет оценка разных недвижимых имуществ, земли и строений. Каждый новый дом или каждый перестроенный дом должен непременно быть оценен, чтобы с него мог быть взимаем оценочный сбор – главный прямой налог в городе» [3, с. 82]. Помимо экономического назначения сбор с недвижимого имущества имел и политическое: закон определял уплату данного сбора как основание наделения городских обывателей избирательными правами, следовательно, обязательное условие организации городского самоуправления в целом [1, с. 20]. В циркуляре министра внутренних дел № 6210 от 6 июня 1873 г. говорилось, что организация оценочного сбора была важнейшим из мероприятий, которое предстояло реализовать городским органам, избранным на первое четырехлетие по Городовому положению 1870 г., в противном случае все городские домовладельцы были бы лишены права общественного представительства [4, л. 105, 105 об.].

Оценочному сбору подлежало любое недвижимое имущество в пределах города, кроме собственности ведомства императорского дворца и кабинета его императорского величества, некоторых удельных и казенных зданий, недвижимости духовного ведомства, земель под железными дорогами и малоодоходного имущества [2, с. 246, 247].

Реализации сбора предшествовали определение способа оценки, размера сбора, оценка недвижимости и установление порядка взимания. Размер и метод оценивания зависели от решения городской думы. Предусматривалось два способа оценки: не более 10% от чистого дохода имущества либо 1% от стоимости недвижимости. По решению Сената № 690 от 23 января 1880 г. гласные должны были выбрать одну систему оценки с единым процентом обложения для всех городских объектов [2, с. 252, 253]. При этом способ оценивания в пределах губернии в разных городах и в разные годы мог отличаться. Например, в Ельце 1898 г. [5, л. 99, 99 об.], в Дмитровске 1904 г. [6, л. 69 об.], в Малоархангельске 1913 г. [7, л. 2 об.] по решению местного самоуправления сбор взимался в размере 1 % от стоимости имущества, а в Ливнах в 1886 г. [8, л. 48, 48 об.] и уже упомянутом Дмитровске в 1914 г. [9, л. 182 об.] – по 10% с доходности. Определение доходности городского имущества в некоторых случаях было затруднительно. Когда речь шла не о торговых и промышленных объектах, то рассчитать ее можно было только по арендной плате, при этом необходимыми условиями являлись значительное развитие аренды и равномерное распределение аренды между отдельными видами помещений и категорий имущества [10, с. 2], поэтому многие уездные города избегали использования данного метода.

Раскладка городского налога с недвижимого имущества производилась ежегодно городской управой либо избираемыми для этой цели комиссиями. Впрочем, самоуправление стремилось произвести оценку в кратчайшие сроки и с наибольшей точностью, поэтому обращалось к услугам комиссий, а не малочисленных и без того обремененных делами городских управ. Например, в Карачеве 16 февраля 1909 г. городской думой была избрана раскладочная комиссия в составе 7 человек [11, л. 28], в Болхове 21 апреля 1911 г. – в составе 13 человек из числа гласных [12, л. 14 об.]. Найти компетентных кандидатов для этой работы было непростой задачей, как следствие, члены комиссии, успешно подготовившей раскладку, переизбирались в последующие годы. Завершив оценку, комиссия передавала сведения в управу, которая доводила информацию до городского общества не позднее, чем за месяц до срока вы-

платы [2, с. 253].

За оценкой недвижимого имущества, а также его переоценкой, связанной с увеличением ценности или доходности, следовали жалобы и ходатайства домовладельцев, которые рассматривались гласными перед утверждением сбора. Так, 20 августа 1898 г. на заседание Елецкой городской думы городской голова представил раскладочные ведомости на 1898 г. и доложил о жалобах домовладельцев. Четыре из них были удовлетворены, и оценка уменьшена, остальные – признаны необоснованными и отклонены [5, л. 99, 99 об.]. Органы самоуправления стремились с пониманием относиться к проблемам горожан, которые препятствовали уплате сбора. Например, городская дума Дмитровска на очередном заседании 28 июля 1914 г. удовлетворила прошение М. Н. Пятницкого об уменьшении оценочного сбора из-за его бедности [9, 182 об., 183], а в Ельце постановлением от 2 июля 1907 г. гласные списали недоимку по сбору с Н. И. Черникова из-за повреждения его имущества пожаром [13, л. 45, 45 об.]. После утверждения гласными раскладка не корректировалась, так, в решении по жалобе домовладельцев Ливен от 15 октября 1886 г. Орловское губернское по городским делам присутствие, ссылаясь на неоднократные разъяснения Правительствующего сената, указало, что утвержденные постановлением городской думы раскладки налога с имущества считаются окончательными и не подлежат обжалованию [8, л. 48–49].

Утверждая сбор, городская дума устанавливала предельную дату его выплаты. Средства, не поступившие к сроку, считались недоимкой, на которую начислялась неустойка в виде пени, не более 1 % от суммы неустойки за каждый месяц. Взыскание недоимок осуществлялось спустя 6 месяцев просрочки при содействии полиции посредством ареста доходов с недвижимого имущества, продажи движимого имущества должника или продажи облагаемого сбором объекта недвижимости в качестве крайней меры [2, с. 253, 254].

Стоит отметить, что, предоставив городам право собирать налог с недвижимого имущества в муниципальный бюджет, государство решало сразу несколько задач. Во-первых, обязанности правительственных учреждений по оценке недвижимости для взимания с нее налога в казну сначала были делегированы земствам, а потом и городам посредством перераспределения налоговых отчислений с городского имущества между тремя уровнями управления. Во-вторых, производство оценки на местах заинтересованными получателями части от совокупных отчислений налога способствовало точности подсчетов и повышению доходности. В-третьих, обязанности по контролю за поступлениями государственного налога косвенно ложились на местное самоуправление в части учета недоимок, а также их взыскания. Таким образом, государство оптимизировало процесс, обеспечив управление на местах источником постоянного дохода и сократило своё деятельностное участие в фискальных вопросах. Например, при составлении раскладочной ведомости в Ельце в 1898 г. недвижимость города была оценена в 3311890 руб., из которых уплачивался государственный налог с 2456890 руб. – 25904 руб., городской сбор с 3081080 руб. – 30810 руб. иземский сбор с 3081080 руб. – 13377 р. 94 коп. [5, л. 99 об.], так, казна получала 37 % от суммы налога с облагаемой недвижимости, город – 44%, земство – 19 %.

Не менее важным для государства и городов в экономическом отношении являлся сбор с документов на право торговли и промыслов, взимаемый за выдачу купеческих свидетельств 1 и 2 гильдии, промысловых и на мелочный

торг, с билетов на торговые и промышленные заведения, а также патентов на открытие заводов и заведений, производивших или продававших спиртные напитки [2, с. 257]. Закон также допускал сбор в пользу города за выдачу билетов на право торговли на ярмарках и приказчиных свидетельств, если ярмарка по своей продолжительности относилась к первым четырем из пяти разрядов [14, с. 119]. Свидетельства на право производства и продажу табака и заменяющие их марки не облагались сборами в пользу города, о чем было разъяснено Министерством внутренних дел в отзыве № 13242 от 17 октября 1873 г.

Выдача разрешительных документов на право торговли и промыслов в городах осуществлялась управы под надзором казенных палат, которые к тому же обеспечивали органы самоуправления необходимыми бланками [14, с. 99]. Делегирование полномочий в данной сфере было обосновано обязанностями самоуправления контролировать промышленную и торговую деятельность в городе, в особенности если это касалось вопросов учреждения фабрик, заводов и питейных производств и заведений. Поэтому выдаче свидетельств или патента предшествовало постановление о разрешении открыть заведение по ходатайству местного жителя. Например, елецкий мещанин Перекалин запросил, а 16 июля 1898 г., по решению городской думы, получил согласие на открытие рейнского погреба по торговой улице в доме Филатова [5, л. 71 об.], на основании которого мог уплатить сбор и получить разрешение государственного образца на торговлю.

Сбор в пользу муниципалитетов взимался с промыслов и заведений, действовавших в пределах города, в размере, определенном городской думой, но не более 20 % [4, л. 105 об.] от казенной пошлыны, установленной за указанные свидетельства, билеты и патенты в казну [2, с. 260]. Например, в Малоархангельске постановлением собрания уполномоченных от 15 октября 1898 г. городской сборустанавливался вразмере 15% [7, л. 2 об.]. По Уставу о прямых налогах, в редакции 1893 г., купеческие свидетельства 1 гильдии облагались единым сбором в размере 565 руб. Свидетельства 2 гильдии и промысловые, а также билеты на торговые и промышленные заведения оценивались в зависимости от местности по пяти классам [14, с. 61, 62]. Например, купеческое свидетельство 2 гильдии в местности 1 класса стоило 120 руб., 2 класса – 95 руб., 3 класса – 75 руб., 4 класса – 55 руб., 5 класса – 40 руб. [14, с.

180]. В росписи на 1892 г. городов Орловской губернии, отнесенных к 1 классу, не числилось, во 2 классе находилась Орел, в 3 – Елец, в 4 – Болхов, Брянск, Ливны, Мценск, все прочие уездные города губернии входили в 5 класс [15, с. 373, 375, 376].

Разрешительные документы на право торговли и промыслов предписывалось получить предварительно за следующий год в период с 1 ноября по 1 января. Неуплата акцизного сбора лишала права на осуществление соответствующей деятельности, а ее реализация без документов запрещалась под угрозой штрафа, который начислялся в зависимости от обстоятельств до тройного размера цены свидетельства или билета [14, с. 62, 105]. При этом взятый штраф направлялся в казну, а город мог рассчитывать только на средства, которые числились за нарушителем в виде недоимки в размере обычной суммы городского сбора.

Оценочный и акцизный сборы охватывали наибольшее количество субъектов обложения, как следствие, отличались числом и суммой недоимок в городских бюджетах (см. таблицу 1). Взыскание недоимок производилось в форме бесспорного требования – возражения частных лиц о взыскании недоимок могли представляться только в порядке административного обжалования [15, с. 149]. По решению Сената № 3366 от 3 мая 1884 г., исполнительное производство (наложение ареста на доходы, продажа имущества должника и т. д.) по взысканию недоимок осуществлялось полицией [2, с. 257].

Сбор с трактирных заведений, постоянных дворов и съестных лавочек вносился безраздельно в пользу города, в этой связи Положение о трактирных заведениях, а с 8 июня 1893 г. – Положение о трактирном промысле в общих чертах определяли механизм организации сбора, оставляя на откуп городского общества его индивидуализацию и детализацию. По закону городская дума должна была определить общую сумму трактирного сбора для всех заведений города и распределить её между собственниками данных объектов, принимая во внимание, продают ли они спиртные напитки или нет. Держатели трактиров, постоянных дворов и лавок с продажей алкоголя по усмотрению думы могли разделяться на группы в зависимости от доходности, оборотов, местонахождения и прочих оснований. Раскладка суммы сбора производилась по усмотрению самоуправления городской думой либо общим собранием

Таблица 1.

Недоимки по сборам в пользу уездных городов Орловской губернии на 1 января 1914 г., руб. [16, л. 22, 32, 55, 64, 74, 81, 93, 101, 111, 119 об., 120.]

Город	Сборы, по которым числились недоимки			
	оценочный	с промысловых свидетельств	с лошадей и экипажей	нотариальный
Болхов	1400	441,40	208	114,64
Брянск	8217,47	432,44	319	55,4
Елец	9742,84	124,8		
Карачев	973,47		1120,25	
Кромы	3968,24	10		
Ливны	2871,29	127,5		
Малоархангельск	530,07	1339,3		
Мценск	1248,28	5,5		
Севск	510,28	43,65		
Трубчевск	18,82			

владельцев заведений трактирного промысла не позднее 20 октября, а по отдельным группам – не позднее 10 ноября, после чего выставлялась для информирования заинтересованного населения с 10 по 20 ноября [17].

Рассмотрим примеры раскладки трактирного сбора. 11 сентября 1895 г. городская дума Севска утвердила сбор с заведений, производящих торговлю крепкими напитками на 1896 г. в сумме 3000 руб. С целью равномерного обложения все заведения были распределены на три группы с учетом «обширности торговли» и местонахождения. Впервые группу вошли 3 заведения, расположенные в доме наследников Николы Михайловича Корчагина, на углу Киевской улицы в 17 квартале, Анны Егоровны Прокофьевой на Киевской улице в 22 квартале и Марфы Васильевны Зотовой на скате горы Красной площади вне квартала, с общей суммой сбора 1000 руб., ко второй группе были отнесены 6 заведений, к третьей – еще 12 с совокупным сбором по 1000 руб. для каждой группы. При этом заведения, не производившие торговлю алкоголем, сбором не облагались [18, л. 49–50 об.]. В Ельце – городе, экономически развитом по сравнению с другими уездными центрами Орловской губернии, 6 октября 1898 г. была утверждена такая раскладка: общая сумма сбора на 1899 г. составила 19000 руб. Она распределялась между заведениями по двум категориям: торгующими крепкими напитками – 17166 руб. и без производства таковой – 1834 руб. Заведения первой категории по ходатайству содержателей трактиров не были разделены на группы, включали 44 объекта, но облагались сбором неоднородно: в размере от 199 руб. до 900 руб. Вторая категория включала две группы: в первой – 24 заведения с общей суммой сбора 1774 руб., минимальным сбором – 20 руб., а максимальным – 400 руб.; во второй – 13 заведений, вносящих сбор в сумме 60 руб., с дифференциацией от 5 до 19 руб. [5, л. 108 об.–111 об.]. На основе представленных раскладок просматривается договорной характер установления сбора путем взаимодействия городского общества и органов самоуправления, а также многообразие форм реализации сбора на местах.

Порядок уплаты сбора определялся постановлением городской думы за 3 или 6 месяцев вперед. На суммы недоимок по сбору начислялись пени в размере 1% ежемесячно, а заведение должника закрывали при участии полиции [17].

«Основные» сборы составляли ядро муниципальной налоговой системы: действовали в городах повсеместно и являлись главными источниками доходов по направлению (см. таблицу 2). Так, основные сборы, фактически поступившие, в уездных городах Орловской губернии в 1913 г. составили 93 % от общей суммы налогов.

Особую группу составляли «дополнительные» сборы в пользу города, установленные законами до введения Городового положения. Среди прочих стоит выделить нотариальный сбор, взимаемый при совершении, засвидетельствовании, протесте и представлении к взысканию различных актов, действовавший к 1870 г. на основании Законов гражданских [19], и сбор при клеймении мер и весов, производимый по Уставу торговому [20]. Оба сбора имели фиксированный размер, не требовали дополнительных постановлений со стороны городского самоуправления и применялись по факту совершения указанных действий.

По Законам гражданским в редакции 1887 г. со всех предъявляемых к протесту и представляемых к засвидетельствованию долговых обязательств в доход города взимались 0,25% от суммы, указанной в акте, при заверении договоров и контрактов, при явке актов на составление торгового товарищества, при записи у городских маклеров договоров о найме и некоторых других контрактов городской бюджет направлялись 0,5% от суммы в документе [2, с. 263–265] и т. д. Указанный сбор регулярно вносился в городские кассы и в зависимости от объема и операционных сумм мог представлять ощутимый доход (см. таблицу 2).

Устав торговый в редакции 1893 г. устанавливал таксу за наложение клейма на новые изделия по 5 категориям: 1) с весов: от ваги или коромысла, поднимающего более 5 пудов – 1 руб. 60 коп. до безмена – 30 коп., 2) с гирь: от пятипудовой – 40 коп. до малых гирь менее фунта – 3 коп., 3) с мер жидкостей: от ведра – 25 коп. до 0,5 чарки – 2 коп., 4) с мер сыпучих тел: от четверти – 2 руб. до полу гарн-

Таблица 2.

Доходы, фактически поступившие, в уездных городах Орловской губернии в 1913 г., руб. [16, л. 16 об., 17, 24 об., 25, 35 об., 36, 47 об., 48, 57 об., 58, 67 об., 68, 77 об., 78, 89 об., 90, 97 об., 98, 105 об., 106, 114 об., 115.]

Город	Сборы, внесенные в городскую кассу								Всего доходов
	оценочный	спромысловых свидетельств	с питейных заведений	с заведений трактирного промысла	с извозного промысла	с лошадей и экипажей	с собак	нотариальный	
Болхов	7675,57	1820,17	1935,10	5616,60	30	579,56		146,22	194935,67
Брянск	21109,02	3323,92	1855,32	6830,33	2516,10	1193,5		1234,16	272425,21
Дмитровск	6944,77	543,65	834,6	3125	28	123		192,47	35222,25
Елец	27034,27	2505,43	5852,26	20049,67			2,5	2214,72	320911,18
Карачев	7057,19	1897,81	2071,7	4799,03	1001,8	856		232,5	113368,04
Кромы	2528,54	347,35	443,40	1360				25,63	15020,08
Ливны	9852,85	2124,82	89,75	3853				1012,71	186713,68
Малоархангельск	3447,41	437,85	973	3635,5	182			62	24686,78
Мценск	7451,72	713,05	1195,85	2088,5	68,5	33	32	659,99	46908,25
Севск	1802,13	965,91	1073,20	1194,17				137,99	98347,02
Трубчевск	1881,02	123,02	491,2	762,5	196,45	376		100,35	48397,47

ца – 5 коп., 5) с мер длины: от сажени – 20 коп., до фута – 3 коп. [2, с. 264–266]. Наложению клейма предшествовала проверка изделия на точность, неверные весы, гири и меры браковались с взиманием половины от положенной пошлины [2, с. 276]. Для уездных городов Орловской губернии данный сбор не был регулярным, фигурировал незначительными суммами в сметных планах городских доходов, например, в Севске на 1894 г. – 10 руб. [21, л. 14], но редко отмечался в фактических отчетах о поступлениях.

Прочие дополнительные сборы, узаконенные до введения Городового положения, имели ситуативный характер и зависели от территориальных или экономических особенностей городского поселения. Например, сбор с привозимых в город и отвозимых из него товаров был распространен в портовых и приграничных городах: Ейске, Николаеве, Таганроге, Мариуполе, Бердянске, Севастополе, Ростове-на-Дону, Феодосии, Евпатории, Нахичевани, Азове, Керчи, Херсоне, Аккермане [22; 23], сбор с аукционных продаж, организуемых органами самоуправления, в размере 2 % – в поселениях с развитой кредитно-финансовой системой, представленной городскими общественными банками, городскими кассами и ломбардами.

Введение в городе дополнительных сборов, санкционированных Городовым положением или непоименованных в нём также являлось индивидуальной практикой и зависело от нескольких условий. Во-первых, определялся законодательный порядок для их введения [2, с. 262]: на основании ходатайства города с указанием оснований для установления сбора, размера и порядка его внесения, по представлению губернского начальства решением министра внутренних дел по соглашению с министром финансов [2, с. 350, 353]. Во-вторых, чтобы ходатайства общественных управлений имели успех, они должны были подкрепляться фактическими, основанными на несомненных числовых данных, объяснениями, убеждающими в том, что скудные средства городского поселения не могут быть оставлены без соответственной поддержки [4, л. 105]. В этой связи дополнительные сборы, фактически действовавшие на местах, были немногочисленны.

Санкционированные Городовыми положениями дополнительные сборы имели типовые правила организации. Сбор с извозного промысла не мог превышать 10 руб. в год с лошади, взимался по полугодиям, мог дифференцироваться на разряды, пеня на неустойку не должна была начисляться свыше 50 % от суммы долга [2, с. 350]. Сбор с лошадей и экипажей, содержащихся в городе, распространялся на частных лиц и учреждения, кроме некоторых государственных служащих, иностранных представительств и дипломатов, извозчиков и содержателей почтовых станций, если последние уплачивали сбор со своих промыслов, а также лиц, временно находившихся в городе. Сбор не превышал 12 руб. с лошади и 15 руб. с экипажа в год, взимался в порядке, аналогичном сбору с извозного промысла [2, с. 353]. Разъясняя причины закрепления в Городовом положении упомянутых налогов, Хозяйственный департамент Министерства внутренних дел отмечал, что сбор с извозного промысла существовал во многих городах до 1870 г. в качестве вознаграждения за издержки, которые имели общественные управления по устройству и содержанию мостовых, поэтому было разрешено производить сбор и с частных лиц, эксплуатировавших городские дороги [1, с. 116]. В этой связи города, устанавливавшие один из сборов, следом вводили второй (см. таблицу 2).

Сбор с собак, за исключением сторожевых, предусматривался Городовым положением как налог на предметы роскоши [1, с. 118]. Данный сбор взимался в начале XX в.

в Ельце и Мценске. В материалах архивных дел не удалось найти постановлений городских дум о введении данного налога, однако правила его организации можно рассмотреть на примере г. Омска. Высочайше утвержденным 12 апреля 1894 г. мнением Государственного совета в городе был разрешен сбор с собак, который взимался в размере 1 руб. в год с каждой собаки без различия пород, за исключением «дворовых цепных». На недоимки начислялась пеня в размере 25 % от долга. Сбор вносился за год вперед в городской управе, где каждому плательщику выдавался значок с номером квитанции, который следовало крепить к ошейнику животного. Пойманные на улицах собаки без значка подлежали истреблению по истечении трех суток [24].

В исключительных случаях, когда это было обосновано местными особенностями, которые не могли быть учтены при составлении Городового положения [4, л. 105], допускалось вводить дополнительные непоименованные в законах сборы. Например, в Евпатории действовал сбор с приезжающих в летний сезон [25], в Варшаве – за выдачу планов [26], в Одессе – с билетов на театральные представления [27]. Непоименованные сборы существовали и в Орловской губернии. Так, Брянская городская дума постановлением от 11 июня 1885 г. назначила сбор за занятие товарами городских пристаней на реке Десне в размере 0,25 коп. с пуда, что незамедлительно вызвало недовольство местных лесопромышленников и прочих товаротправителей, которые обратились в Губернское по городским делам присутствие с ходатайством об отмене нового налога. Несмотря на острую реакцию населения, сбор был сохранен [8, л. 13, 13 об.]. В Дмитровске действовал сбор с велосипедов как своеобразная разновидность сбора с экипажей, изначально установленный в размере 3 руб. с каждого владельца в год, в 1914 г. по коллективному ходатайству горожан был уменьшен до 1,5 руб. Доля поступлений в городской бюджет от данного сбора была незначительной: в 1912 г. – 120 руб. (1% от общей суммы налогов в городе) и в 1913 г. – 120 руб. (0,9%). Неплательщикам грозил запрет на передвижение по городским улицам на своих велосипедах, следить за исполнением которого по ходатайству управы должна была полиция [9, л. 96 об. – 102, 159 об., 248 об. – 251.]. Подобные сборы в силу незначительного финансового потенциала не могли сформировать важный сегмент в городском бюджете, при этом всегда имели негативный социальный отклик, как следствие – носили эпизодический характер.

Выводы

Система сборов в пользу городов, сложившаяся в течение пореформенного периода, обеспечивала в большей мере государственные интересы, чем местные потребности. Предоставив городам право взимать сборы, производные от государственных налогов и пошлин, правительство оптимизировало механизм реализации, контроля и учета соответствующих поступлений в казну, при этом совокупные доходы от сборов уездных городов Орловской губернии в начале XX в. находились в пределах 15% от суммы всех поступлений (см. таблицу 2). Вместе с тем постоянный характер доходов в условиях дефицита бюджетов был важен для решения обязательных финансовых задач самоуправления. К тому же интеграция городского сообщества в организацию налоговой системы позволила в допустимой законом мере адаптировать и индивидуализировать ее с учетом местных особенностей и предложений населения. Немаловажным аспектом взимания городских сборов стали гуманистические принципы, которые проявлялись в солидарном отношении органов самоуправления к персональным жизненным обстоятельствам горожан.

Библиографический список

1. Высочайше утвержденное 16 июня 1870 года Городовое положение с объяснениями. СПб., 1870. [2], 241 с.
2. Городовое положение 11 июня 1892 года с относящимися к нему узаконениями, судебными и правительственными разъяснениями. СПб., 1894. XVI, 816 с.
3. Новиков А.И. Записки о городском самоуправлении. СПб., 1904. VIII, 220 с.
4. Государственный архив Тамбовской области. Ф. 158. Оп. 1. Д. 7.
5. Государственный архив Орловской области (ГАОО). Ф. 2. Оп. 1. Д. 139.
6. ГАОО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 193.
7. ГАОО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 517.
8. ГАОО. Ф. 893. Оп. 1. Д. 4.
9. ГАОО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 558.
10. Общие основания оценки городских недвижимых имуществ Орловской губернии. Орел, 1909. 308 с.
11. ГАОО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 354.
12. ГАОО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 440.
13. ГАОО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 307.
14. Устав о прямых налогах. По официальному изданию 1893 г. со включением статей по продолжению 1895 г., а также сенатских и министерских разъяснений / сост. Д.В. Чичинадзе. СПб., 1897. [8], 245 с.
15. Городовое положение с законодательными мотивами, разъяснениями и дополнительными узаконениями / сост. С.Г. Щегловитов. СПб., 1892. [2], VIII, 736 с.
16. ГАОО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 538.
17. Полное собрание законов Российской империи. Собрание 3. Том XII. 1893. СПб., 1897. № 9738.
18. ГАОО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 93.
19. Собрание законов Российской империи. Том X. Часть 1. Законы гражданские. СПб., 1857. 491, 104 с.
20. Собрание законов Российской империи. Том XI. Часть 2. Уставы кредитный, торговый, о промышленности фабричной и заводской, и устав ремесленный. СПб., 1857. 282, 613, 85, 75, 171 с.
21. ГАОО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 94.
22. Собрание узаконений и распоряжений Правительства. 1883. № 25. Ст. 255.
23. Собрание узаконений и распоряжений Правительства. 1884. № 461. Ст. 365.
24. Собрание узаконений и распоряжений Правительства. 1894. № 80. Ст. 555.
25. Собрание узаконений и распоряжений Правительства. 1891. № 9. Ст. 77.
26. Собрание узаконений и распоряжений Правительства. 1887. № 55. Ст. 607.
27. Собрание узаконений и распоряжений Правительства. 1887. № 37. Ст. 331.

References

1. The City Regulations, most highly approved on June 16, 1870, with explanations. St. Petersburg, 1870. [2], 241 p.
2. The City Regulations of June 11, 1892, with related laws, judicial and governmental explanations. St. Petersburg, 1894. XVI, 816 p.
3. Novikov A.I. Notes on urban self-government. St. Petersburg, 1904. VIII, 220 p.
4. The State Archive of the Tambov region. F. 158. Op. 1. D. 7.
5. The State Archive of the Orel region (GAOO). F. 2. Op. 1. D. 139.
6. GAOO. F. 2. Op. 1. D. 193.
7. GAOO. F. 2. Op. 1. D. 517.
8. GAOO. F. 893. Op. 1. D. 4.
9. GAOO. F. 2. Op. 1. D. 558.
10. General grounds for assessing urban real estate in the Orel province. Orel, 1909. 308 p.
11. GAOO. F. 2. Op. 1. D. 354.
12. GAOO. F. 2. Op. 1. D. 440.
13. GAOO. F. 2. Op. 1. D. 307.
14. Charter on direct taxes. According to the official edition of 1893, with the inclusion of articles on the continuation of 1895, as well as Senate and ministerial explanations / comp. D.V. Chichinadze. St. Petersburg, 1897. [8], 245 p.
15. The urban situation with legislative motives, explanations and additional legalizations / comp. S.G. Shcheglovitov. St. Petersburg, 1892. [2], VIII, 736 p.
16. GAOO. F. 2. Op. 1. D. 538.
17. The Complete collection of laws of the Russian Empire. Collection 3. Volume XII. 1893. St. Petersburg, 1897. No. 9738.
18. GAOO. F. 2. Op. 1. D. 93.
19. Collection of laws of the Russian Empire. Volume X. Part 1. Civil Laws. St. Petersburg, 1857. 491, 104 p.
20. Collection of laws of the Russian Empire. Volume XI. Part 2. Charters of credit, trade, factory and factory industry, and craft charter. St. Petersburg, 1857. 282, 613, 85, 75, 171 p.
21. GAOO. F. 2. Op. 1. D. 94.
22. Collection of laws and Government orders. 1883. No. 25. Art. 255.
23. Collection of laws and Government orders. 1884. No. 46. Art. 365.
24. Collection of laws and Government orders. 1894. No. 80. Art. 555.
25. Collection of laws and Government orders. 1891. No. 9. Art. 77.
26. Collection of laws and Government orders. 1887. No. 55. Art. 607.
27. Collection of laws and Government orders. 1887. No. 37. Art. 331.

ЛИТВИН АЛЕКСАНДР АЛТЕРОВИЧ

доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной истории и архивоведения, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

E-mail: hist33rus@yandex.ru

ЯКОВЛЕВ АЛЕКСАНДР ЕВГЕНЬЕВИЧ

аспирант кафедры отечественной истории и архивоведения, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

E-mail: Alexandr1197@mail.ru

LITVIN ALEKSANDR ALTEROVICH

Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department of Russian History and Arhival Science, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: hist33rus@yandex.ru

YAKOVLEV ALEKSANDR EVGENIEVICH

Postgraduate Student of the Department of Russian History and Arhival Science, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: Alexandr1197@mail.ru

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ТОРГОВО-СКУПОЧНОЙ СЕТИ ТАТАРСКОЙ ОБЛАСТНОЙ КОНТОРЫ ТОРГСИНА

FUNCTIONING OF THE TRADING AND PURCHASING NETWORK OF THE TATAR REGIONAL OFFICE OF TORGSIIN

В данной статье исследуется проблема функционирования торгово-скупочной сети Татарской областной конторы Торгсина. Основное внимание уделяется вопросам подготовки к торгово-скупочной деятельности магазинов конторы, развертыванию сети по периферии Татарской республики, структурным изменениям устройства торгово-скупочной сети, кадровым вопросам в Татарской конторе. В ходе исследования устанавливается, что с момента образования Татарской конторы Торгсина в январе 1993 года началась подготовка к открытию первого магазина, который начал ведение деятельности 1 марта 1932 года. За открытием первого магазина в 1932 году последовало дальнейшее развертывание торгово-скупочной сети в городе Казань и наиболее крупных населенных пунктах на периферии. В январе 1933 года происходят изменения в структуре торгово-скупочной сети, осуществляется переход к Межрайонным базам, на протяжении года продолжают открываться торговые точки, число которых становится максимальным в четвертом квартале. В первом квартале 1934 года число торговых точек начинает сокращаться, сокращение продолжалось вплоть до прекращения деятельности конторой в 1936 году. Таким образом, в функционировании торгово-скупочной сети Татарской конторы нами выделяется три периода. Первый, пришедшийся на 1932 год, когда происходит начало торгово-скупочной деятельности и развертывание сети по городу Казань и наиболее крупным населенным пунктам периферии; второй период приходится на 1933 год, когда происходит быстрый рост количества торговых точек, количество которых достигает максимума в четвертом квартале; третий период 1934-1936 гг., в течение которого происходило уменьшение количества торговых точек вплоть до прекращения деятельности Татарской конторы.

Ключевые слова: Татарская областная контора, торгово-скупочная сеть, Торгсин, торговля, периферия, магазин.

This article examines the problem of functioning of the trading and purchasing network of the Tatar regional office of Torgsin. The main attention is paid to the issues of preparation for trading and purchasing activities of the office's stores, the deployment of the network on the periphery of the Tatar Republic, structural changes in the structure of the trading and purchasing network, personnel issues in the Tatar office. The study establishes that from the moment of the formation of the Tatar office of Torgsin in January 1993, preparations began for the opening of the first store, which began operations on March 1, 1932. The opening of the first store in 1932 was followed by further deployment of the trading and purchasing network in the city of Kazan and the largest settlements on the periphery. In January 1933, changes occurred in the structure of the trade and purchasing network, a transition to Interdistrict Bases was carried out, and throughout the year, retail outlets continued to open, the number of which reached its maximum in the fourth quarter. In the first quarter of 1934, the number of retail outlets began to decline, and the decline continued until the office ceased operations in 1936. Thus, we distinguish three periods in the functioning of the trade and purchasing network of the Tatar office. The first, which occurred in 1932, when trade and purchasing activities began and the network was expanded throughout the city of Kazan and the largest populated areas of the periphery; the second period occurred in 1933, when there was a rapid increase in the number of retail outlets, the number of which reached its maximum in the fourth quarter; the third period was 1934-1936, during which there was a decrease in the number of retail outlets until the cessation of operations of the Tatar office. Key words: Tatar regional office, trade and purchasing network, Torgsin, trade, periphery, store.

Keywords: Tatar regional office, trade and purchasing network, Torgsin, trade, periphery, store.

Введение

Всесоюзное объединение по Торговле с иностранцами (Торгсин) было образовано в 1930 году как небольшая контора при Наркомате внешней торговли СССР. Первоначально Торгсин, как отмечает историк Е.А. Осокина «был небольшой конторкой Наркомторга,

которая продавала антиквариат, сувениры, продовольствие и промтовары иностранным морякам и туристам» [14, с. 207], однако «ситуация изменилась летом 1931 года – правительство открыло Торгсин для советских граждан» [14, с. 207], которые теперь могли совершать покупки в его магазинах. Товары в магазинах Торгсина советские граждане могли приобретать на особые «золотые» рубли,

обычные советские рубли в таких магазинах не имели хождения. Прежде, чем совершать покупки, клиент Торгсина должен был предварительно сдать золото на его скупочный пункт. В обмен на сданное золото клиент получал особую внутреннюю валюту Торгсина.

Проводя индустриализацию, советское правительство остро нуждалось в валюте, на которую в странах Западной Европы и США приобреталась техника, станки и оборудования для развития советской промышленности. Так как отношения со странами Запада у СССР были непростыми, получение иностранных кредитов и займов было затруднительным. Стремясь изыскать ресурсы для проведения индустриализации, советское правительство использовало магазины Торгсина, которые скупали у населения сначала бытовое золото, к которому потом добавилось серебро и прочие ценности преимущественно в обмен на продукты питания, которые пользовались большим спросом в условиях голода 1932–1933 годов. Таким образом, Торгсин стал важным источником средств для проведения индустриализации и источником снабжения испытывающего трудности с продовольствием населения СССР.

Изучение Торгсина как самостоятельной научной проблемы было начато в работах историка Е.А. Осокиной [13, 14]. В ее работах находят отражение различные аспекты деятельности Торгсина, такие как роль объединения в обеспечении ресурсов для индустриализации, значение Торгсина в деле снабжения населения продуктами питания, Торгсин как социально-экономический феномен сталинизма. После публикации работ Е.А. Осокиной стали появляться исследования, посвященные истории конкретных контор Торгсина. В их числе можно отметить исследования А.Ю. Семеновой [15], посвященное Вятской конторе Торгсина, работы М.В. Горох [8], исследующего историю Черниговской конторы, весьма многочисленные работы Ю.А. Ильина и О.Ю. Орешкина [9, 10], а также кандидатскую диссертацию последнего [12], в которых исследуется Ивановская областная контора, статью З.М. Кобозевой и Е.В. Алексеенко [11], в которой затрагиваются некоторые аспекты деятельности Средне-Волжской конторы. Таким образом, в историографии наблюдается интерес к изучению проблем истории Торгсина, в то же время история значительной части контор еще не написана, в том числе и контор Среднего Поволжья, Татарской и Средне-Волжской, составляющих предмет нашего интереса.

Актуальность. В последние десятилетия многие проблемы истории СССР 1920–1930 гг. находят свое переосмысление в историографии, в частности вопросы сущности советской экономики. Традиционной точкой зрения в отечественной историографии являлся тезис о том, что в 1930-е годы экономика СССР носила плановый характер, в которой фактически не было элементов рынка. Крупный исследователь Торгсина Е.А. Осокина оспаривает данный тезис, в частности, на примере Торгсина, который исследователь называет фактическим проявлением государственного капитализма [13, с. 521]. Таким образом, дальнейшее исследование различных аспектов истории Торгсина, в частности, функционирования торгово-скупочных сетей контор представляется актуальным.

Цель исследования состоит в выявлении особенностей функционирования торгово-скупочной сети Татарской областной конторы Торгсина.

Новизна исследования определяется тем, что проблема функционирования торгово-скупочных сетей контор Торгсина в настоящее время является достаточно малоизученной в историографии. Помимо этого, новизну исследования обеспечивает ввод в научных оборот новых

источников из фонда Татарской областной конторы, хранящегося в Государственном архиве Республики Татарстан.

Методы исследования. Настоящее исследование базируется на основополагающих для исторической науки принципах историзма, системности и объективности. В качестве основных методов проведения исследования используются историко-генетический, историко-сравнительный и проблемно-хронологический методы.

Изложение основного материала

Татарская областная контора Торгсина была создана согласно распоряжению Правления Торгсина №10 от 31 января 1932 года. Первым управляющим конторой был назначен В. И. Баранов, ранее занимавший пост главы агентства «Цветметзолото», которое ликвидировалось в связи с созданием Татарской конторы Торгсина [1, л. 1].

Торгово-скупочная деятельность Татарской конторы началась 1 марта 1932 года, в этот день в городе Казани, согласно приказу от 29 февраля 1932 года, начал работу первый магазин Торгсина [1, л. 5]. Для магазина устанавливался следующий график работы: сотрудники должны были приходить на работу в 9 часов утра и начинать готовить помещение к совершению торгово-скупочных операций, для покупателей же магазин открывался в 10 часов утра, когда начиналась приемка золота и продажа товаров. Закрывался для покупателей магазин в 5 часов вечера, когда заканчивалось проведение торгово-скупочных операций, а для сотрудников в 6 часов, которые после закрытия магазина для покупателей должны были убирать торговое помещение и готовить его к следующему рабочему дню. В документах подчеркивается, что время до открытия магазина для покупателей и после его закрытия для них полагалось использовать «для уборки, подсчетов и пополнению товаров» [1, л. 7]. Заведующему магазином предписывалось строго следить за выполнением данного графика «допуская отклонения по мере безусловной необходимости» [1, л. 7 об].

К апрелю 1932 года штат Татарской областной конторы был в целом сформирован. По состоянию на апрель в нем насчитывалось 28 сотрудников [1, л. 12, 13 об]. В штате самой конторы находилось три человека: управляющий конторой, плановик-финансист и секретарь; в штате Казанского универмага 23 сотрудника; в штате Казанского скупочного пункта два работника. Таким образом, по состоянию на апрель 1932 года Татарская областная контора в организационном отношении состояла из непосредственно конторы, универмага и скупочного пункта, располагавшихся в городе Казань. Универмаг был небольшим, в нем насчитывалось на тот момент три секции: мануфактурная, хозяйственная и бакалейная [1, л. 2 об, 14 об]. Характерно также то обстоятельство, что вплоть до июля 1932 года приказы Татарской конторы записывались в специальную тетрадь от руки, что свидетельствует о нехватке печатных машинок в конторе.

По состоянию на 1 апреля 1932 года штат Татарской конторы насчитывал 35 человек, включая непосредственно контору, Казанский универмаг и скупочный пункт [2, л. 9, 9 об], а 13 апреля наркомат РКИ утвердил штат Татарской конторы учитывая агентства, которые предполагалось открыть в Бугульме, Елабуге, Набережных Челнах, Тетюшах и Чистополе [2, л. 11–12]. Штаты предполагаемых к открытию агентств планировались небольшими, применительно к большинству в штате указано всего два сотрудника: заведующий, который должен был совмещать должность с обязанностями продавца и кассир-приемщик. По состоянию на апрель агентства не функционировали, указыва-

лось, что их «предполагается организовать по открытию навигации» [2, л. 12]. По всей видимости, имела ввиду речная навигация.

В ведомости о состоянии сети и наличия штата по Татарской областной конторе на 1 октября 1932 года указывается, что контора фактически насчитывала в своем составе одну базу, четыре магазина, всего пять объектов, ровно столько, сколько полагалось по штату. В отношении приписных касс дела обстояли хуже, функционировала только одна касса из четырех положенных по штату. Работников в конторе согласно ведомости, было 49 человек, по штату полагалось 48 [2, л. 49 об]. Таким образом отметим, что к осени 1932 года торгово-скупочная сеть конторы, начало которой было положено открытием первого магазина в городе Казань в начале марта, расширилась, была создана необходимая база для дальнейшего расширения сети конторы. В первую очередь торгово-скупочная сеть расширялась путем открытия новых магазинов в городе Казань, в то же время предпринимались шаги к ее развешиванию на периферии, в районах Татарской республики.

Согласно распоряжению №62 по Всесоюзному объединению Торгсин от 9 марта 1933 года по состоянию на 1 марта 1933 года на территории СССР функционировала тридцать одна контора [3, л. 2]. Татарская контора насчитывала шесть торговых точек, располагавшихся в городе Казани, а также восемь торговых точек на периферии, они располагались в Елабуге, Бугульме, Чистополе, Тетюшах, Мензелинске, Агрызе, Арске и Свияжске [3, л. 3 об]. Всего на территории, подведомственной Татарской областной конторе по состоянию на 1 марта 1933 года было открыто 14 торговых точек, хотя по плану их должно было быть 15. В распоряжении содержалось следующее послание к руководству контор Торгсина за подписью председателя Правления А.К. Сташевского «напоминаю всем Край. И Обл. к-рам об обязательной организации к 15/III всех торговых точек указанных Правлением. Нарушение срока буду рассматривать как невыполнение директив Правления по вопросам первостепенной важности» [3, л. 6 об].

Тем не менее, в следующем подобном распоряжении правления №111 от 14 апреля 1933 года, в котором перечислялись действующие конторы и открытие ими торговые точки по состоянию на 1 апреля 1933 года, никаких изменений касательно количества торговых точек в Татарской областной конторе не последовало. Как и в начале марта 1933 года действовало 14 точек, при плане по конторе на 15 торговых точек [3, л. 8 об].

Следующее подобное распоряжение Правления Торгсина №129 вышло 10 мая 1933 года и содержало информацию о количестве действующих контор и торговых точек при них по состоянию на 1 мая 1933 года [3, л. 13]. Согласно распоряжению, на территории подведомственной Татарской конторе функционировало 17 торговых точек. Относительно города Казани каких-либо изменений не последовало, здесь так же, как в марте и апреле действовало 6 точек. Относительно же прочей подведомственной Татарской конторе территории, количество точек увеличилось, теперь они располагались в Елабуге, Бугульме, Чистополе, Тетюшах, Арске, Мензелинске, Агрызе, Свияжске, Мамадыше, Первомайском и Буинске. Общее количество торговых точек на периферии составило 11. К уже существующим добавились точки в Мамадыше, Первомайском и Буинске [3, л. 14 об].

В 1933 году торгово-скупочная сеть Татарской областной конторы окончательно оформилась. В частности, относительно универмагов, расположенных в городе Казани, распоряжением по Татарской конторе от 31 марта

1933 года они переходили на кустовую форму организации, которая предполагала, что «все торговые точки г. Казани, как таковые, а также и организованные впоследствии считаются хозрасчетными с переименования их в отделения соответствующих кустовых универмагов, т. е. прямое подчинение передается последнему. При введении такого порядка должности директоров и бухгалтеров бывших самостоятельных универмагов, переименованных в отделения, упраздняются» [4, л. 1]. Кустовых универмагов в городе Казани образовывалось два, Центральный универмаг № 1 по ул. Баумана, в подчинении у которого оказывался универмаг № 3 в Заречье и универмаг № 2 по улице Тукаевской, в подчинении которого оказывались универмаги №4 в Суконой слободе и № 5 в Академической слободе [4, л. 1]. В качестве целей подобных преобразований называлась создание единого метода административного управления универмагами и возможность укладываться в нормативы накладных расходов вследствие вышеописанных преобразований.

Относительно всей торгово-скупочной сети Татарской областной конторы есть данные о ее состоянии на 9 августа 1933 года. В тот момент контора насчитывала восемь отделений, одно городское, Казанское и семь межрайонных. Казанское отделение насчитывало 9 точек, Чистопольское 4, Бугульминское 5, Елабужское 4, Тетюшское 5, Мензелинское 5, Арское 4, Спасское 3. Всего по Татарской конторе насчитывалось 40 точек. Отмечается, что система межрайонных отделений введена в Татарской конторе с 1 января 1933 года [4, л. 4]. В составе Казанского отделения действовали следующие торговые точки: Универмаг № 1, Дежурный магазин, Универмаг № 2, Универмаг № 3, Универмаг № 4, Универмаг № 5, Универмаг № 6, Ларек на Устье и Мясной ларек [5, л. 30]. Универмаг № 1 являлся центральным, располагался по адресу улица Баумана дом № 68 [5, л. 45]. Контора располагалась по адресу улица Чернышевского, дом № 9 [6, л. 101].

При развешивании торгово-скупочной сети прослеживается стремление руководства контор охватить как можно большую территорию, с целью увеличения объема привлеченных ценностей. Так в инструкции Татарской конторы от 3 ноября 1933 года содержалось положение о необходимости организации «немедленно перестроить работу по линии передвижной формы торговли» [7, л. 93]. Подчеркивалось, что по данным обследований было установлено, что некоторые точки торгуют всего на 10-20 рублей в день, что делает их нерентабельными. Торговлю в таких точках свернуть и превратить их в опорные пункты по передвижной торговле «два дня в декаду такая точка должна торговать в постоянном местонахождении, о чем необходимо вывесить объявление и 8 дней работает на периферии в радиусе 30–40 верст» [7, л. 93]. Выезды предполагалось приурочивать к базарным дням и заниматься рекламой «за два-три дня до выезда в назначенный пункт там должны быть вывешены в видных местах рекламы с извещением о приезде магазина, с точным указанием дней и часов торговли» [7, л. 93].

Таким образом, торгово-скупочная сеть Татарской областной конторы достигла максимального размаха во второй половине 1933 – начале 1934 года. В 1934 году с падением объемов поступлений ценностей по Всесоюзному объединению в целом, начался процесс сворачивания торгово-скупочной сети Торгсина. Применительно к Татарской конторе уменьшение количества действующих торговых точек началось вероятнее всего в мае 1934 года. По крайней мере распоряжение Правления Торгсина №207 о передаче наркомату снабжения торговых точек по

Татарской областной конторе датируется 19 мая 1934 года. В нем руководству Татарской конторы предписывалось «передать Наркомснabu 28 торговых точек из существующих на 1/V – 35 торговых точек» [6, л. 86]. Учитывая, что по состоянию на 9 августа 1933 года торгово-скупочная сеть Татарской конторы насчитывала 40 точек, вероятно, это распоряжение было первым шагом на пути сворачивания торговой сети конторы, так как в момент начала данного процесса в конторе насчитывалось 35 точек. Разница незначительная, 5 точек вполне могли быть ликвидированы самой конторой в связи с низкой рентабельностью.

Выводы

Таким образом, на основе вышеприведенных данных можно сделать определенные выводы о функционировании торгово-скупочной сети Татарской областной конторы Торгсина. Контора Торгсина на территории Татарской республики была открыта в январе 1932 года, торгово-скупочная деятельность началась с открытия первого магазина в городе Казань с 1 марта 1932 года. В дальнейшем, на протяжении 1932 года происходило расширение торгово-скупочной сети конторы, по большей части по городу Казани, также осуществлялась подготовка к развертыванию сети на периферии. В январе 1933 года в организационной структуре контор происходят изменения, были образованы Межрайонные базы, что привело к децентрализации снабжения магазинов Торгсина, осуществляется

активное развертывание торгово-скупочной сети на периферии. На протяжении 1933 года количество торговых точек Татарской конторы возрастает, как следствие растет и штат работников конторы. В первом квартале 1934 года начинается сворачивание торгово-скупочной сети конторы, количество торговых точек на протяжении года последовательно сокращается.

Подводя итоги, можно выделить следующие периоды в процессе деятельности Татарской областной конторы. Первый, который хронологически пришелся на 1932 год. В это время происходило открытие конторы, начало торгово-скупочной деятельности, развертывание сети в городе Казань и наиболее крупных населенных пунктах на периферии. Второй период начался в январе 1933 года, когда было произведено организационное переустройство конторы, осуществлен переход к Межрайонным базам, что упростило дальнейшее развертывание торгово-скупочной сети, которая к четвертому кварталу 1933 года достигает максимальных размеров в отношении количества действующих торговых точек и как следствие охваченного торгово-скупочной сетью населения. Третий период деятельности конторы начинается в первом квартале 1934 года, когда начинается сворачивание торгово-скупочной сети, происходит сокращение числа действующих торговых точек. Данный период продолжался вплоть до 1936 года, когда Татарская областная контора Торгсина прекращает свою деятельность.

Библиографический список

1. Государственный архив Республики Татарстан (далее – ГАРТ). Ф. Р590. Оп. 1. Д. 2а.
2. ГАРТ. Ф. Р590. Оп. 1. Д. 4.
3. ГАРТ. Ф. Р590. Оп. 1. Д. 5.
4. ГАРТ. Ф. Р590. Оп. 1. Д. 6.
5. ГАРТ. Ф. Р590. Оп. 1. Д. 15.
6. ГАРТ. Ф. Р590. Оп. 1. Д. 21.
7. ГАРТ. Ф. Р590. Оп. 1. Д. 14.
8. *Горох М.В.* Становление Чернігівської обласної контори «Торгсин» (1932–1936 гг.) // Проблеми історії України: факти, судження, пошуки. 2010. № 19-2. С. 106–115. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21744230>
9. *Ильин Ю.А. Орешкин О.Ю.* Опыт работы торговых учреждений Торгсина с населением Ивановской промышленной области в 1933–1935 гг. // Вестник Костромского государственного университета. 2021. Т. 27. № 3. С. 38–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47198349>
10. *Ильин Ю.А. Орешкин О.Ю.* Торгово-хозяйственная деятельность Кинешемской межрайонной базы Ивановской областной конторы Торгсин в 1933–1935 гг. // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 1. С. 95–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48189986>
11. *Кобозева З.М., Алексеенко Е.В.* «Плавучий магазин не богадельня»: будни советского города эпохи Торгсина. // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25. № 4. С. 47–54. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42309219>
12. *Орешкин О.Ю.* Деятельность Всесоюзного объединения по торговле с иностранцами в СССР (Торгсин) в 1932–1935 гг. (на материалах Ивановской промышленной области): Дис. ... канд. ист. наук: 5.6.1. / О.Ю. Орешкин. Иваново, 2022. 248 с.
13. *Осокина Е.А.* Золото для индустриализации: «ТОРГСИН». М.: Новое литературное обозрение, 2022. 624 с.
14. *Осокина Е.А.* За фасадом «сталинского изобилия»: распределение и рынок в снабжении населения в годы индустриализации 1927–1941. М.: Новое литературное обозрение, 2022. 424 с.
15. *Семенова А.Ю.* Деятельность Вятского отделения всесоюзного объединения «Торгсин» (1932–1936 гг.) // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. № 4-1. С. 35–39. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16520647>

References

1. State Archives of the Republic of Tatarstan (hereinafter – SART). Fund P590. Inventory 1. File 2a.
2. SART. Fund P590. Inventory 1. File 4.
3. SART. Fund P590. Inventory 1. File 5.
4. SART. Fund P590. Inventory 1. File 6.
5. SART. Fund P590. Inventory 1. File 15.
6. SART. Fund P590. Inventory 1. File 21.
7. SART. Fund P590. Inventory 1. File 14.
8. *Goroh M.V.* The formation of the Chernihiv regional office “Torgsyn” (1932–1936). Problems of Ukrainian history: facts, judgments, searches. 2010. № 19-2. Pp. 106–115.
9. *Il'in Yu.A. Oreshkin O.Yu.* Experience of work of Torgsin trade institutions with the population of the Ivanovo industrial region in 1933–1935. Bulletin of Kostroma State University, vol. 27, no. 3, Pp. 38–45. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47198349>
10. *Il'in Yu.A., Oreshkin O.Yu.* Trade and economic activities of the Kineshemskaya inter-district base of the Ivanovo regional office Torgsin in 1933–1935. Ivanovo state university bulletin. Series «The Humanities», no. 1, Pp. 95–101. Available at: <https://elibrary.ru/item>

asp?id=48189986

11. *Kobozeva Z.M., Alekseenko E.V.* “A floating store is not an almshouse”: everyday life in a Soviet city during the Torgsin era. *Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, vol. 25, no. 4, Pp. 47–54. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42309219>

12. *Oreshkin O.Yu.* (2022) Activities of the All-Union Association for Trade with Foreigners in the USSR (Torgsin) in 1932–1935 (based on materials from the Ivanovo industrial region) Ph.D. Tesis. Ivanovo, 248 p.

13. *Osokina E.A.* (2022) Gold for industrialization: “TORGsin”. Moscow: New Literary Review, 624 p.

14. *Osokina E.A.* (2022) Behind the Facade of “Stalin’s Abundance”: Distribution and the Market in Providing the Population during the Industrialization Years 1927–1941. Moscow: New Literary Review, 424 p.

15. *Semenova A.Yu.* (2010) Activities of the Vyatka branch of the all-Union association “Torgsin” (1932–1936). *Bulletin of Vyatka State University*, no. 4, in 4 parts, Part 1, Pp. 35–49. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16520647>

УДК – 930.1 930.85

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-97-102

МАКЕЕВА СВЕТЛАНА БОРИСОВНА

доктор исторических наук, доцент, заведующий отделом исторической и региональной демографии Института демографических исследований ФНИСЦ РАН, г. Москва, Россия
E-mail: msbmag9581@yandex.ru

MAKEEVA SVETLANA BORISOVNA

Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Historical and Regional Demography, Institute for Demographic Research FCTAS RAS, Moscow, Russia
E-mail: msbmag9581@yandex.ru

**ИСТОРИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ДЕМОГРАФИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО ПРИГРАНИЧЬЯ РОССИИ В 2000–2010-Е ГГ.:
СОВРЕМЕННАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ**

**HISTORY OF SPATIAL AND DEMOGRAPHIC DEVELOPMENT OF THE NORTHWESTERN BORDERLAND
OF RUSSIA IN THE 2000–2010s: MODERN DOMESTIC HISTORIOGRAPHY**

Исследование региональной истории опирается на комплексное рассмотрение различных аспектов эволюции территории России. Особый интерес у отечественных ученых вызывает проблематика развития населения и региональной инфраструктуры северо-западного приграничья (Республика Карелия, Калининградская, Ленинградская, Мурманская и Псковская области). Статья посвящена рассмотрению основных теоретических взглядов и положений отечественных ученых, специалистов в области региональной истории, регионоведения по проблемам пространственно-демографической эволюции приграничной северо-западной территории России в современный исторический период с 2000 по 2010-е гг. В ходе использования системного подхода, проблемно-хронологического и сравнительно-исторического методов исследования установлены характерные особенности современной российской историографии по вопросам развития территории и населения северо-западного приграничья в начале XXI в. Определены три основные группы отечественных исследований: первая группа, касающаяся изучения пространственно-территориальных преобразований; вторая группа, ориентированная на рассмотрение регионально-экономических проблем; третья группа, анализирующая социально-демографическую динамику северо-западного приграничья России.

Ключевые слова: историческая демография, региональная история, северо-запад России, приграничные регионы, историография, население.

The study of regional history is based on a comprehensive examination of various aspects of the evolution of the territory of Russia. Of particular interest to domestic scholars is the problems of population development and regional infrastructure of the northwestern borderland (the Republic of Karelia, Kaliningrad, Leningrad, Murmansk and Pskov regions). The article is devoted to the consideration of the main theoretical views and provisions of domestic scholars, specialists in the field of regional history, regional studies on the problems of spatial and demographic evolution of the border northwestern territory of Russia in the modern historical period from 2000 to 2010. In the course of using a systems approach, problem-chronological and comparative-historical research methods, characteristic features of modern Russian historiography on the development of the territory and population of the northwestern borderland at the beginning of the 21st century were established. Three main groups of domestic studies are defined: the first group, concerning the study of spatial and territorial transformations; the second group, focused on the consideration of regional and economic problems; the third group, analyzing the socio-demographic dynamics of the north-western borderland of Russia.

Keywords: historical demography, regional history, north-west Russia, border regions, historiography, population.

Введение

Актуальность исследования. Изучение отечественной региональной истории опирается на комплексное рассмотрение различных аспектов эволюции территории России. В начале XXI в. пространственно-демографическое развитие нашей страны столкнулось с новыми вызовами и тенденциями. Одним из основных усилившихся региональных процессов выступал рост урбанизации и переселение жителей из сельских районов и малых городов в крупные городские агломерации. Население страны перемещалось в южные и западные регионы, отдавая предпочтение столичным городам Москве и Санкт-Петербургу, а также южному городу Краснодару. Данные процессы спровоцировали усиление пространственно-экономической неравномерности России, поскольку экономически активные

группы населения были сконцентрированы в городских территориях. Миграционные потоки из Дальнего Востока, Севера и Сибири в европейскую часть страны существенно обострили проблемы экономической диспропорциональности. Весь комплекс исторических событий, связанных с пространственно-демографической динамикой в российских регионах, привлекал множество ученых, в том числе и современных историков. Наиболее актуальным становится анализ пространственно-демографической ситуации в приграничных регионах. Особый интерес у отечественных ученых вызывает проблематика развития населения и региональной инфраструктуры северо-западного приграничья России. К этим приграничным регионам относятся Республика Карелия, Калининградская, Ленинградская, Мурманская и Псковская области. Анализ современной

отечественной историографии по процессам развития приграничной северо-западной территории представляет собой особую актуальность в части обобщения векторов исследовательской проблематики при подготовке и разработке стратегий, программ регионального приграничного развития России.

Целью данной статьи является рассмотрение основных теоретических взглядов и положений отечественных ученых, специалистов в области региональной истории, а также регионоведения по проблемам пространственно-демографической эволюции приграничной северо-западной территории России в современный период истории.

Методы исследования. В ходе использования системного подхода при анализе ключевых научных работ отечественных ученых по вопросам развития территории и населения северо-западного приграничья России осуществлялось выделение научных групп по направлению исследовательской проблематики. При анализе опыта пространственно-демографических преобразований в российских северо-западных регионах использовался проблемно-хронологический и сравнительно-исторический метод исследования.

Новизна исследования. В ходе рассмотрения современной отечественной историографии по пространственно-демографической динамике российского северо-западного приграничья в 2000–2010-е гг. нами было впервые выделено несколько групп направлений отечественных исследований:

Первая группа отечественных ученых специализируется на изучении истории пространственных преобразований в северо-западном приграничном регионе России в 2000–2010-е гг. (А.Г. Манаков, С.Д. Трифонова, А.Г. Гранберг, А.А. Доманицкий, В.А. Шлямин) [1; 2; 3; 4; 5].

Вторая группа исследователей изучает современную эволюцию регионально-демографических проблем Республики Карелия, Калининградской, Ленинградской, Мурманской и Псковской областей (Н.Н. Щебарова, С.В. Кузнецов, Д.А. Болотов, А.П. Клемешев) [6; 7; 8; 9].

Третья группа отечественных исследователей анализирует социально-демографическую динамику развития российского северо-западного приграничья в начале XXI в. (В.П. Жданов, Т.Н. Орловская, К.Ю. Волошенко) [10; 11; 12].

Изложение основного материала

Историографический анализ научных работ отечественных ученых по проблемам развития территории и положению населения в северо-западных приграничных регионах России с 2000 по 2010-е гг. показывает, что одной из ключевых исследовательских групп является группа отечественных ученых, которая рассматривает различные способы управления и преобразования северо-западной территории, включая районирование, планирование, стратегирование пространственного развития приграничных районов Республики Карелия, Калининградской, Ленинградской, Мурманской и Псковской областей. В начале XXI в. широкое распространение в управлении пространственным развитием северо-западных территорий получила практика пространственного планирования. Был накоплен опыт составления, разработки стратегических планов социально-экономического развития Республики Карелия, планов устойчивого развития приморской рекреационной зоны Калининградской области, территориальных планов организации инфраструктуры туристической отрасли Ленинградской области. В научном дискурсе, посвященном эволюции северо-западного приграничья, все

больше начали использоваться такие научные категории как «система пространственного планирования» и «система территориального стратегического планирования». Одним из ключевых теоретико-методологических вопросов становился вопрос построения механизма, совершенствования организации, а также разработка методических основ планирования приграничной территории на северо-западе России. Рассмотрение практики районирования касалось изучения особенностей культурно-ландшафтного районирования приграничной территории Псковской области. Еще одним из важных теоретико-методологических вопросов является вопрос регионального управления северо-западным приграничьем, для анализа которого получили распространение такие научные категории как «территориальный маркетинг» и «потенциал территорий». При рассмотрении регионального управления параллельно затрагивались проблемы пограничной политики и обеспечения национальной безопасности Калининградской области. Применительно к анализу специфики приграничной территории Республики Карелия использовались категории «транспортно-туристические кластеры региона», а к рассмотрению специфики пространственного развития приграничья Калининградской области применялся термин «эксклавный регион».

Исторические процессы эволюции северо-западного приграничья в начале XXI в. наиболее полно представлены в работах по развитию территориальной структуры Республики Карелия, Калининградской, Ленинградской, Мурманской и Псковской областей. Одной из первых работ по истории пространственных преобразований развития северо-запада России в период с 2000 по 2010-е гг. является монография А.Г. Манакова, в которой подробно разбираются динамика и структура геокультурного пространства российской северо-западной территории [1]. Ученый рассматривает эволюцию пространственного развития через призму изучения этноконтактных зон. А.Г. Манаков выделяет культурно-географические различия северо-западного приграничья. В 2002 г. в свет выходит работа С.Д. Трифоновой, посвященная проблемам устойчивого развития приграничной Калининградской области [2]. Автор детально разбирает методологию планирования пространственных преобразований данного административного субъекта, расположенного на северо-западе России. Определенным прорывом в исследовании региональных преобразований Республики Карелия, Калининградской, Ленинградской, Мурманской и Псковской областей является подготовка и выпуск в 2010 г. работы «Теория и практика пространственного развития: опыт Северо-Запада России и федеральных земель Германии (региональная дифференциация и пространственное развитие)» под общей редакцией А.Г. Гранберга [3]. В том же 2010 г. выходит в свет монография, имеющая высокое практическое значение и посвященная проблемам пространственного развития северо-западного макрорегиона России в условиях запуска инновационной экономики. Научный коллектив авторов под руководством Н.В. Андросенко подробно рассматривают принципы внедрения менеджмента качества в территориальное развитие, а также определяют роль межрегиональных инновационных программ приграничной северо-западной экономики [13]. В 2013 г. ученый А.Б. Моттаев разрабатывает уникальную методологию пространственного распределения предпринимательских структур Республики Карелия на основе изучения развития транспортной инфраструктуры [14].

Подробный анализ процесса управления пространственным развитием северо-западного приграничья находит отражение в монографии А.А. Доманицкого, вышедшей

в 2015 г. Ученый обосновывает необходимость введения бюджетного планирования как специального инструмента усиления приграничных территорий [4]. В том же 2015 г. коллектив авторов под руководством Г.М. Федорова в своей работе определяют ведущую роль пространственного планирования в качестве инструмента координации развития портов и гаваней приграничной Калининградской области [15]. Одной из основных работ по проблематике пространственного развития северо-западного приграничья выступает произведение В.А. Шлямина, которое представляет собой комплексное исследование всех аспектов региональных социально-экономических преобразований в приграничных субъектах Северо-Западного федерального округа России [5]. Ученый определяет важность возрождения опыта пространственного планирования в нашей стране и особенно применительно к российским приграничным территориям.

В рамках исследования эволюции пространственно-демографических процессов отечественными учеными проводится подробный анализ региональной истории сельских и городских районов северо-западного приграничья в период первых двух десятилетий XXI в. Особую актуальность приобретает тема социально-экономической неравномерности северо-западных приграничных регионов в сравнении с другими российскими регионами. Ученые выявляют основные причины диспропорциональности сельских и городских поселений Республики Карелия, Калининградской, Ленинградской, Мурманской и Псковской областей. Исследователи довольно часто используют категорию «поляризация регионального развития» применительно к анализу исторических процессов в приграничных северо-западных регионах России. Ученые выделяют комплекс факторов, спровоцировавших пространственно-экономическую неравномерность [16]. Особое внимание отводится анализу природно-географических условий, состоянию народного хозяйства, социально-экономическому потенциалу приграничных северо-западных городских и сельских территорий. В ходе рассмотрения истории пространственного развития выделяются районы и поселения, имевшие характеристику «точки роста». Зачастую это были территории, аккумулирующие активное трудовое население, производственные мощности. Кроме того, это были центры торгово-экономического приграничного сотрудничества. Одной из основных работ по данной проблематике является монография И.А. Секушиной от 2022 г., в которой рассматриваются особенности исторического развития малых и средних городов северного приграничья России в начале XXI в. [17].

Специфика пространственного развития северо-западного приграничья в период 2000–2010-е гг. была связана с усилением лесных поселений, поскольку лесоперерабатывающие комплексы являлись таким же стимулом экономического роста, как и приграничное положение этих районов. Лидером в этом процессе выступала Республика Карелия, которая накопила значительный опыт стимулирования пространственных преобразований в лесных районах. Уникальные лесные поселения требовали выработки специфической региональной политики по развитию социальной инфраструктуры, привлечению высококвалифицированных трудовых ресурсов и усилению лесопромышленного комплекса. В России по данной проблематике появляются комплексные исследования пространственной эволюции сельских территорий северо-западного приграничья. Отличительной особенностью данных исследований выступает то, что в основном они

касаются анализа динамики социально-демографических процессов, эволюции социальной инфраструктуры, а также формирования территориально-хозяйственных комплексов. Одной из фундаментальных работ по изучению сельской местности является монография Н.В. Чепурных от 2006 г. [18]. Большинство других работ касаются пространственной депрессивности сельской местности, анализа причин снижения рождаемости, вариантов экономического подъема агрокомплексов и привлечения в села заинтересованных работников. По мнению ученых, усиление сельских поселений северо-западного приграничья в начале XXI в. обеспечивало экономическую безопасность рубежей России. Так, например коллектив авторов под руководством Г.М. Федорова в 2021 г. уделяют значительное внимание изучению безопасного развития экономики сельских приграничных районов на северо-западе России [19]. Рассмотрение эволюции приграничных сельских поселений также осуществляется в сопоставительном аспекте с зарубежным опытом пространственных преобразований сельских приграничных областей.

Историографический анализ научных работ отечественных ученых по истории пространственно-демографического развития северо-западного приграничья в период 2000–2010-е гг. позволяет выделить вторую основную группу исследований, посвященных эволюции регионально-экономических проблем Республики Карелия, Калининградской, Ленинградской, Мурманской и Псковской областей. Ключевой темой при изучении динамики регионально-экономических процессов в северо-западных приграничных территориях в начале XXI в. выступает изучение специфики перехода этих районов к условиям постиндустриального общества. Региональная экономика приграничных районов в 2000–2010-е гг. была ориентирована на поддержание внешнеэкономических связей, поэтому принципы информационного общества оказывали трансформационное влияние на всю структуру приграничного торгового взаимодействия. На первое место вышли вопросы управления социально-экономическим развитием северо-западного приграничья. Анализ приемлемых вариантов управления приграничными территориями для достижения устойчивого сбалансированного состояния региональной экономической инфраструктуры являются центральной темой у отечественных исследователей. Именно категория «устойчивость» занимает ведущее место в работах ученых при изучении истории северо-западного приграничного регионально-экономического развития. В рассматриваемый период обострились процессы социально-экономической неравномерности на всей территории северо-западного приграничья. Поэтому отечественные ученые разбирают различные сценарии решения данной проблемы от адаптации зарубежного опыта в формировании планов бюджетного финансирования до создания инновационных моделей управления приграничем. Заслуживает особого внимания монография Н.Н. Щебаровой от 2021 г., в которой обозначена необходимость формирования кластеров в региональной инфраструктуре приграничных районов северо-западной России в начале XXI в. [6]. По мнению ученого, приграничное положение выступает важным фактором развития данной территории и позволяет использовать преимущества транспортно-логистической системы, а также внешнеэкономического потенциала.

Центральной темой в исследовании регионально-экономического развития северо-западных пограничных территорий становится изучение процессов расширения внешнеэкономического взаимодействия Республики

Карелия, Калининградской, Ленинградской, Мурманской и Псковской областей с сопредельными странами. Одной из ведущих работ по этой проблематике выступает исследование С.В. Кузнецова от 2006 г., в котором прослеживается эволюция трансграничного и приграничного экономического сотрудничества в системе территориальных преобразований северо-западного региона России [7]. В условиях ускорения глобализации в 2000–2010-е гг. приграничные регионы проявляли инициативу в расширении связей с сопредельными территориями соседствующих государств, что приводило к созданию уникального экономического трансграничного пространства. Отечественные ученые определяют линии приграничного взаимодействия в сформировавшемся пространстве, уделяя внимание характеристике потенциала трудовых ресурсов, природных ископаемых и уровня региональной инфраструктуры. Особый интерес вызывают исследования отечественных ученых, посвященные рассмотрению приграничных связей как специфического вида международных отношений, а также исследования о весомой роли приграничного сотрудничества в территориальном развитии северо-западного приграничья России. В 2005 г. выходит в свет работа ученого Д.А. Болотова, содержащая комплексную оценку приграничного взаимодействия в системе формирования межкультурных связей [8].

В первые два десятилетия XXI в. Россия вступила в этап открытости экономики, что оказало влияние на расширение приграничного взаимодействия. Поэтому возникли уникальные условия регионального приграничного развития, формировались особенные механизмы управления пограничными территориями. Система местного самоуправления в приграничных северо-западных регионах России развивалась в новых условиях, что привлекало внимание различных отечественных исследователей. Особую актуальность имело изучение процесса разработки и реализации отдельных стратегий приграничного сотрудничества. В первой половине 2000-х гг. выходит работа под редакцией В.Г. Егорова, посвященная анализу стратегии сотрудничества Калининградской области [20]. Коллектив авторов под руководством А.П. Клемешева выпускает в 2021 г. фундаментальный комплексный труд о роли приграничного взаимодействия в поддержании устойчивого экономического развития рубежей России [9]. Ученые детально исследуют локальные приграничные связи, контакты между административно-территориальными единицами, а также процесс реализации трансграничных проектов и сетевую форму приграничного сотрудничества.

При рассмотрении истории регионально-экономического развития северо-западного приграничья в начале XXI в. необходимо отметить, что одной из центральных тем в современных отечественных исследованиях является процесс использования потенциала расширения приграничных торгово-экономических связей при решении внутренних проблем региональной экономики. При этом на первое место выходит проблематика обеспечения экономической безопасности в крупных населенных пунктах северо-западного приграничья [11]. В ряде работ К.Ю. Волошенко установлено, что Республика Карелия, Калининградская, Ленинградская, Мурманская и Псковская области расположены в зоне умеренного риска экономической безопасности, что обусловлено комплексом геополитических условий [12]. При определении региональных сравнительных преимуществ Республики Карелия, Калининградской, Ленинградской, Мурманской и Псковской областей отечественные ученые уделяют пристальное внимание анализу потенциала лес-

ной промышленности данной приграничной территории. Заслуживают внимания предложения ученых по включению северо-западных лесозаготовительных районов в программы развития приграничных областей. Как показывает анализ научных работ отечественных исследователей, одной из центральных тем при изучении экономической динамики северо-западного приграничья в начале XXI в. выступает проблема совершенствования транспортной и жилищной инфраструктуры региона. Кроме того, большинство отечественных ученых утверждает, что еще одним фактором экономического роста северо-западного приграничья в 2000–2010-е гг. является строительство туристической инфраструктуры в регионе. Уникальное природно-географическое положение рассматриваемых приграничных территорий обеспечивало значительные перспективы для привлечения российских и зарубежных туристов. Ученые уделяют рассмотрению данной проблематики особый интерес. Прежде всего, разбираются экономические проблемы развития туристской инфраструктуры в приграничной северо-западной зоне России, а также механизмы преодоления трудностей при поддержании туристического обмена. Одной из популярных тем при рассмотрении роли туризма в экономическом развитии северо-западного приграничья становится тема формирования кластерной туристической системы. В работе Е.Г. Кропиновой от 2005 г. уделяется внимание изучению строительства и поддержания туристских системных комплексов как важных факторов экономического усиления приграничных районов северо-западной России в начале XXI в. [21].

На основании историографического анализа научных монографий отечественных ученых по проблематике пространственно-демографического развития северо-западного приграничья в период 2000–2010-е гг. можно выделить третью группу исследований, посвященных социально-демографическим процессам в рассматриваемых регионах. Одной из центральных тем в данной группе является изучение процессов расселения приграничного северо-западного региона России. Предпосылки, эволюция и современное состояние поселенческой динамики жителей приграничья рассматриваются в рамках анализа демографической динамики российской северо-западной территории. Особое внимание заслуживает работа В.П. Жданова по выявлению особенностей расселения жителей приграничных районов северо-запада России и влиянии этих процессов на пространственную структуру региона [10].

Большинство отечественных исследований ориентировано на изучение динамики улучшения качества жизни населения приграничной северо-западной территории России в начале XXI в. При формировании комплекса мер региональной политики на первый план выходили демографические процессы, связанные с повышением рождаемости, улучшением социально-бытовых условий для населения, привлечением высокопрофессиональной рабочей силы для стратегического развития субъектов северо-запада России. Отечественные исследователи комплексно рассматривают процесс обострения социально-демографических проблем северо-западного приграничья в период 2000–2010-е гг. Для преодоления данных трудностей ученые разрабатывают механизм оценки состояния демографической ситуации в северо-западном приграничье, уделяя пристальное внимание способам привлечения трудовых ресурсов в эти регионы [11]. Рассматривая приграничный рынок рабочей силы, исследователи последовательно выделяют векторы динамики трудового поведения жителей Республики

Карелия, Калининградской, Ленинградской, Мурманской и Псковской областей. Определяется роль рыночных отношений в ходе включения региональной северо-западной экономики в условия информационного общества, а также активизации трудовой деятельности приграничных предпринимателей. Отдельное внимание ученых привлекают вопросы, связанные с динамикой безработицы и варианты решения неравномерности регионального приграничного рынка труда [12]. Ведущее значение в изучении истории демографического развития приграничья северо-запада России уделяется анализу направлений деятельности экономически активных жителей. По мнению ученых, региональная социальная политика оказывала значительное влияние на формирование заинтересованности населения приграничной территории в активизации своей трудовой деятельности в начале XXI в. Исследователи комплексно анализируют динамику уровня образования, рост заработных плат, смену профессиональной деятельности у населения северо-западного приграничья в рассматриваемый современный период истории [10]. Некоторые исследования посвящены изучению положений населения в системе социального пространства. По утверждению ученых, на сопредельной с зарубежными странами территории социальная динамика населения имеет свою специфику, что выражается в поддержании приграничного сотрудничества, включении в межрегиональные двусторонние торгово-экономические связи. Поэтому на демографическое развитие северо-западного приграничья ведущее влияние оказывал фактор социокультурного и социально-экономического соприкосновения с соседними государствами, что определяло специфику общественного пространства этих регионов.

Выводы

Изучение современной региональной истории предполагает рассмотрение не только основных процессов, связанных с формированием и реализацией стратегий регионального развития, динамикой территориальных преобразований, эволюцией городов, поселков и сел, а также крупных регионов. Анализ теоретических положений и взглядов научной общественности позволяет провести срез формирования научных направлений по самым актуальным проблемам региональной истории. Особый интерес вызывают направления теоретической проблематики современной отечественной региональной истории. В ходе подготовки данной статьи нами были проанализированы и систематизированы научные работы современных отечественных ученых по истории пространственно-демографического развития российского северо-западного приграничного региона в начале XXI в. В результате рассмотрения монографий были определены характерные особенности современной российской историографии по вопросам развития территории и населения северо-западного приграничья в 2000–2010-е гг. Определены три основные группы исследований: первая группа, касающаяся изучения пространственно-территориальных преобразований; вторая группа, ориентированная на рассмотрение регионально-экономических проблем; третья группа, анализирующая социально-демографическую динамику северо-западного приграничья России. Выявленные научные направления в исследованиях современной региональной истории российского северо-западного приграничного региона в период 2000–2010-е гг. позволяют определить преимущественную научную проблематику, анализ которой имеет высокий практический потенциал при реализации стратегии регионального развития России в настоящее время.

Библиографический список

1. Манаков А.Г. Геокультурное пространство северо-запада русской равнины: динамика, структура, иерархия. Псков: Издательство «Возрождение», 2002. 298 с.
2. Трифонова С.Д. Проблемы устойчивого развития Калининградской области. Калининград: Издательство КГТУ, 2002. 260 с.
3. Теория и практика пространственного развития: опыт Северо-Запада России и федеральных земель Германии. СПб., 2010. 267 с.
4. Доманицкий А.А. Управление пространственным развитием России (на примере регионов Севера). М.: Дашков и К°, 2015. 215 с.
5. Шлямин В.А. Приграничный регион на Северо-Западе России. Петрозаводск: Издательство ПГУ, 2021. 185 с.
6. Щебарова Н.Н. Экономический эффект формирования кластера как инструмент пространственного развития региональной экономики. Мурманск: Издательство МАГУ, 2021. 135 с.
7. Кузнецов С.В. Пространственное развитие: роль внешнеэкономических вызовов в модернизации на северо-западе России. СПб.: Издательство ИПРЭ РАН, 2016. 69 с.
8. Болотов Д.А. Приграничное (международное) сотрудничество в системе межмуниципального взаимодействия. СПб.: Издательство Политехнического университета, 205. 137 с.
9. Клемешев А.П. Приграничное сотрудничество вдоль государственной границы России. Калининград: Издательство БФУ им. И. Канта, 2021. 213 с.
10. Жданов В.П. Пространственное развитие экономики и расселения региона: (на примере Калининградской области). Калининград: Издательство КГУ, 2002. 323 с.
11. Орловская Т.Н. Социально-экономические и пространственные аспекты экономической безопасности российских мегаполисов. СПб.: Издательство СПбГАСУ, 2019. 278 с.
12. Волощенко К.Ю. Экономическая безопасность приграничного региона. Калининград: Издательство БФУ им. И. Канта, 2021. 247 с.
13. Фундаментальные проблемы пространственного развития макрорегиона при переходе к инновационной экономике: на примере Северо-Запада России. СПб.: Наука, 2010. 594 с.
14. Моттаева А.Б. Методология пространственного распределения предпринимательских структур региона на основе развития транспортной инфраструктуры. СПб.: Нестор-История, 2014. 300 с.
15. Федоров Г.М. Пространственное планирование как инструмент координации развития портов и гаваней Калининградского/Вислинского залива. Калининград: Издательство БФУ им. И. Канта, 2015. 102 с.
16. Макеева С.Б. Трансформация региональной политики России и Китая в условиях неравномерности развития регионов (1980–2020-е гг.): сравнительно-историческое исследование // Сравнительная политика. 2021. Т. 12. № 3. С. 98–111.
17. Секушина И.А. Развитие малых и средних городов Северного региона. Вологда: ВолНЦ РАН, 2022. 175 с.
18. Чепурных Н.В. Региональное развитие: сельская местность. М.: Наука, 2006. 383 с.

19. Федоров Г.М. Экономическая безопасность регионов Западного порубежья России. Калининград: Издательство БФУ им. И. Канта, 2021. 231 с.
20. Калининградская область: стратегия сотрудничества. М.: ОЛМА-ПИРЕСС, 2004. 315 с.
21. Кропинова Е.Г. Регионально-экономический анализ формирования территориальных рекреационных систем. СПб.: Издательство СПбГУ, 2005. 236 с.

References

1. Manakov A.G. Geocultural space of the northwest of the Russian plain: dynamics, structure, hierarchy. Pskov: Vozrozhdenie Publishing House, 2002. 298 p.
2. Trifonova S.D. Problems of sustainable development of the Kaliningrad region. Kaliningrad: KSTU Publishing House, 2002. 260 p.
3. Theory and practice of spatial development: the experience of North-West Russia and the federal states of Germany. St. Petersburg, 2010. 267 p.
4. Domanitsky A.A. Management of spatial development of Russia (on the example of the regions of the North). Moscow: Dashkov i K°, 2015. 215 p.
5. Shlyamin V.A. Border region in the North-West of Russia. Petrozavodsk: Publishing House of PSU, 2021. 185 p.
6. Shchebarova N.N. Economic effect of cluster formation as a tool for spatial development of the regional economy. Murmansk: MASU Publishing House, 2021. 135 p.
7. Kuznetsov S.V. Spatial development: the role of foreign economic challenges in modernization in the north-west of Russia. St. Petersburg: IPRE RAS Publishing House, 2016. 69 p.
8. Bolotov D.A. Cross-border (international) cooperation in the system of inter-municipal interaction. St. Petersburg: Publishing House of the Polytechnic University, 2015. 137 p.
9. Klemeshev A.P. Cross-border cooperation along the state border of Russia. Kaliningrad: I. Kant Baltic Federal University Publishing House, 2021. 213 p.
10. Zhdanov V.P. Spatial development of the economy and settlement of the region: (on the example of the Kaliningrad region). Kaliningrad: KSU Publishing House, 2002. 323 p.
11. Orlovskaya T.N. Socio-economic and spatial aspects of economic security of Russian megacities. St. Petersburg: SPbGASU Publishing House, 2019. 278 p.
12. Voloshchenko K.Yu. Economic security of the border region. Kaliningrad: I. Kant Baltic Federal University Publishing House, 2021. 247 p.
13. Fundamental problems of spatial development of a macroregion during the transition to an innovative economy: on the example of North-West Russia. St. Petersburg: Nauka, 2010. 594 p.
14. Mottaeva A.B. Methodology of spatial distribution of entrepreneurial structures of a region based on the development of transport infrastructure. SPb.: Nestor-Istoriya, 2014. 300 p.
15. Fedorov G.M. Spatial planning as a tool for coordinating the development of ports and harbors of the Kaliningrad/Vistula Lagoon. Kaliningrad: Publishing House of the Immanuel Kant Baltic Federal University, 2015. 102 p.
16. Makeeva S.B. Transformation of regional policies of Russia and China in the context of uneven development of regions (1980–2020s): a comparative historical study. Comparative Politics, 2021. vol. 12. no. 3. Pp. 98–111.
17. Sekushina I.A. Development of small and medium-sized cities of the Northern region. Vologda: VolNC RAS, 2022. 175 p.
18. Chepurnykh N.V. Regional development: rural area. Moscow: Nauka, 2006. 383 p.
19. Fedorov G.M. Economic security of the regions of the Western borderland of Russia. Kaliningrad: Publishing house of the Immanuel Kant Baltic Federal University, 2021. 231 p.
20. Kaliningrad region: cooperation strategy. Moscow: OLMA-PRESS, 2004. 315 p.
21. Kropinova E.G. Regional and economic analysis of the formation of territorial recreational systems. SPb.: Publishing House of SPbSU, 2005. 236 p.

МИНАКОВА ЭЛЕОНОРА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: minakovst@mail.ru

MINAKOVA ELEANORA ALEXANDROVNA

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of History of Russia, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: minakovst@mail.ru

«ДЕРЖАВА РЮРИКА» И «ПЕРВЫЙ РЮРИКОВИЧ»

«THE POWER OF RURIK» AND «THE FIRST RURIKOVICH»

В настоящей статье рассматривается весьма важный вопрос древнейшего периода истории России о происхождении династии Рюриковичей, оказавшейся в основе возникновения так называемой «державы Рюрика», с которой, согласно летописной традиции, началась и Россия. В статье анализируются различные сведения, прямые и косвенные, рождения великого князя русского Игоря Рюриковича, содержащиеся в русских летописях и западноевропейских хрониках, что представляется фактом, скрепляющим основные обстоятельства возникновения Руси-страны и Руси-государства; приводятся рассуждения и предположения, которые будут рассмотрены для последующих исследований в направлении более глубокого прояснения вопроса о роли Новгорода и Киева в зарождения Руси и Русского государства.

Ключевые слова: Русь, Рюрик, Игорь, Олег, русские летописи, франкские хроники.

This article examines a very important question from the most ancient period of Russian history about the origin of the Rurik dynasty, which was the basis for the emergence of the so-called «Rurik empire», from which, according to the chronicle tradition, Russia began. Russian Russian chronicles The article analyzes various information, direct and indirect, about the birth of the Grand Duke of Russia Igor Rurikovich, contained in Russian chronicles and Western European chronicles, which appears to be a fact that cements the main circumstances of the emergence of Rus-country and Rus-state; it provides arguments and assumptions that will be considered for subsequent research in the direction of a deeper understanding of the role of Novgorod and Kiev in the emergence of Rus and the Russian state.

Keywords: Rus, Rurik, Igor, Oleg, Russian chronicles, Frankish chronicles.

Введение

Традиционные представления о начале Руси, древнерусского государства с Киева и киевского Приднестровья, по различным причинам и, кажется, главным образом, по идейно-политическим соображениям, начиная с XII в., закрепив за самим государством, благодаря «книжной традиции», название «Киевская Русь», кажутся бесспорными и незбылемыми. В настоящее же время эти традиционные представления подпитывают украинский «великодержавный национализм, что делает понимаемую и предложенную к рассмотрению проблему происхождения Руси-России и ее государственности вновь чрезвычайно актуальной. И это, несмотря на то что «Повесть временных лет», вроде бы, начинает хронологию Руси с 862 года, с «призвания» варягов-руси и Рюрика. И это-то породило иную концепцию происхождения Руси – «новгородскую». Поэтому цель своей статьи я вижу в выяснении весьма важного для той эпохи и, в силу этого, для нас, вопроса о происхождении династии Рюриковичей, оказавшейся в основе возникновения так называемой «державы Рюрика», с которой, согласно летописной традиции, началась и Россия.

Научную новизну настоящей статьи я полагаю в предлагаемых мною выводах и предположениях, касающихся даты рождения великого князя русского Игоря Рюриковича, что представляется фактом, скрепляющим основные обстоятельства возникновения Руси-страны и Руси-государства.

Для достижения своей цели я использую методологию, включающую сравнительно-исторический, сравнительно-хронологический, культурно-исторический, этнокультур-

ный методы.

Изложение основного материала

«Киевская» концепция возникновения Руси и «новгородская», фактически, опираются и на два «династического» варианта ее происхождения. Согласно «киевской концепции», начиная от митрополита Илариона, т.е. с середины XI в., фактически утверждается начало династии с князя Игоря «старого». Новгородская же версия выводит ее от Рюрика. Автору «Повести временных лет» пришлось находить способы соединения обеих «концепций», чтобы как-то устранить этот «дуализм» и восстановить, так сказать, «монизм» происхождения Руси. Однако признание Рюрика родоначальником династии не опровергло «киевскую концепцию» происхождения Руси. Можно считать одной из самых красноречивых идеологических опор этой концепции предание о взятии Киева князем Олегом и утверждение им «Киева – матерью городов русских» [1, с.]. Для этого автору Повести временных лет пришлось излагать ход событий иначе, чем это дается в Новгородской первой летописи младшего извода. Согласно «новгородской версии», главным действующим лицом в походе варяго-русских князей на Киев в 882 г. оказывается князь Игорь, а не Олег Вещий, указанный в новгородской летописи как «воевода Игорев» [2, с. 106–107]. Целесообразное внимание к «новгородской версии» и некоторая сомнительность версии Повести временных лет обусловлены некоторыми доводами.

Во-первых, что касается «Киева – матери городов русских». Археологические данные позволяют утверждать

существование нескольких «поселков», позже соединившихся в «город» Киев [3, с. 229]. Косвенно на такую ситуацию указывают и свидетельства византийского императора Константина VII Багрянородного, относящиеся к середине X в.: он упоминает город Киев, а также находящуюся рядом с ним крепость Самватас, и отдельно, но рядом с ними расположенный княжеский «теремной двор», т.е. еще один «замок» [4, с. 45, 315]. Кроме того, сомнения в существовании к 882 году «города» Киева, как такового, вызывает также и отсутствие упоминания о нем, как и вообще о «русских городах», в русско-византийском договоре князя Олега 911 г., в отличие от русско-византийского договора князя Игоря 944 г., в котором упоминаются три «города» – Киев, Чернигов и Переяславль, представители которых заинтересованы в русско-византийской торговле. В договоре 911 г. нет никаких сведений о древнерусской элите, включая купцов, что присутствует в договоре 944 г. В 911 г. договаривается великий князь русский Олег, отправивший к византийскому императору в целях заключения торгового договора послов, действующих только от его имени. Древнерусская же элита, в составе которой лица, носящие в подавляющем большинстве скандинавские имена, появляется, таким образом, лишь к середине X в. Поэтому вряд ли Олег Вещий мог в 882 году назвать «Киев – матерью городов русских», если Киев уже сформировался как целостный «город», заметный торговый пункт. Таким образом, версия о зарождении государства Руси в Киеве, в киевском Приднпровье, в этом отношении не имеет достаточных оснований.

Во-вторых, это явная натяжка в объяснении обстоятельств передачи Рюриком княжеских полномочий Олегу Вещему. Согласно «Повести временных лет», это мотивируется чрезвычайным малолетством Рюрикова сына Игоря. При этом дата его рождения не приводится, хотя она указывается в ряде других летописей. Кажущаяся малозначащей, второстепенной ныне, эта проблема была чрезвычайно важна во времена появления Повести временных лет. Летописец должен был утвердить непосредственные отношения между Рюриком и Игорем – отец-сын. При этом автор Повести временных лет никак не мог игнорировать или изменить дату смерти князя Рюрика. Для него она была абсолютно достоверной и незыблемой, можно сказать, опорной для составления всей «хронологической сетки», так сказать наброшенной на древнейшие события, связанные с образованием Руси, первую очередь потому, что эта дата определяла дату «призвания варягов» и Рюрика – 862 год. Примечательно, что лишь в так называемой Никоновской летописи, в которой помещены записи древнейшей летописи, условно названной Б.А. Рыбаковым «Аскольдовой» [5, с. 169–173], под 879 г. указывается смерть Рюрика и время его правления – 17 лет [6, с. 15].

Если Рюрик Новгородский это Рёрик Фрисландский, а это, скорее всего, так, то следует заметить, что в западно-европейских хрониках, однако, никаких сведений о сыне Рюрика не имеется. Поэтому после его смерти его владения во Фрисландии перешли к его ближайшему родственнику «королю» (так его титулуют Вестсакские анналы [7, с. 163–167]) Годофреду, но не сразу. Во франкских хрониках точно дата смерти Рёрика не указывается, однако примечательно, что Годофред, претендуя на фрисландское наследство Рёрика, вторгся во Фрисландию приблизительно в июне или начале июля 879 г. [7, с. 163], что позволяет предполагать, что Рёрик, видимо, умер, приблизительно весной 879 г. Надо полагать, если бы Рёрик был жив, он обязан был, как владелец Фрисландии и вассал короля Людовика, защищать ее, однако ни он, ни кто-либо другой, этого не делали, а его родственник Годофред не претендовал бы на наследие Рёрика,

если бы последний был жив. Следовательно, Фрисландия к июлю 879 г. была уже без Рёрика. Таким образом, даты смерти Рюрика Новгородского и Рёрика Фрисландского в русской летописи и во франкских хрониках совпадают, что само по себе может служить также и дополнительным доводом в пользу идентификации «русского» Рюрика как «фрисландского» Рёрика. Примечательно также то, что упомянутый Годофред получил наследство Рёрика тоже в 882 году что хронологически совпадает с «киевским походом» Олега и Игоря.

В контексте сказанного выше, возвращаясь к вопросу, почему Олег и Игорь лишь три года спустя после смерти Рюрика, а не сразу же после нее отправились походом на Киев, выскажу лишь некоторые предположения. Я говорю о них двоих, как активно действующих лицах, учитывая и свидетельство Новгородской первой летописи младшего извода, что Игорь Рюрикович к этому времени был уже взрослым человеком, а не «детеском», которого нужно было носить на руках.

Весьма возможно, они, претендуя на владения Рёрика во Фрисландии, попытались получить это наследство, но в борьбе за него, вступили в конфликт с Годофредом к 882 году проиграли и потому были вынуждены возвратиться в Ладогу-Новгород и уже тогда направиться в Киев. Во всяком случае летописец ничего не сообщает о том, что делали Олег Вещий и Игорь с 879 до 882 г. Если бы дата 882 год была бы придумана летописцем, то почему бы не придумать другую дату. Почему бы не направить Олега в Киев уже в 879 году. Надо полагать, что появление Олега в Киеве было обусловлено как раз теми обстоятельствами, о которых выше было сказано – борьбой за Фрисландию. Однако вернемся к вопросу о дате рождения князя Игоря Рюриковича.

В «Повести временных лет», как выше уже упоминалось, дата рождения Игоря Старого не указывается. В тексте летописи говорится лишь о том, что он был «детеск велми», т.е. «очень малолетним», (малым по возрасту) ребенком». Согласно древнерусской традиции, «детским» считался возраст до 10 лет. Автор «Повести временных лет» утверждает, что, умирая, Рюрик передал своего сына Игоря родственнику Олегу «на руках» [1, с. 14]. Можно полагать, что Игорь был совсем младенцем. И если Олег Вещий, согласно свидетельству Повести временных лет, в 882 г. нес Игоря на руках, то, скорее всего, сыну Рюрикову было не более 4-х, самое большее – 5 лет. Вряд ли в те времена пятилетнего мальчика могли считать столь «детеском», чтобы держать на руках, если в этом возрасте его уже сажали на лошадь и начинали обучать «воинской науке». Исходя из указанных соображений, Игорь Рюрикович родился приблизительно в 879-м или, самое раннее, в 878 году.

В Воскресенской летописи по поводу даты рождения Игоря говорится следующее: «Седе первый князь в Новеграде Рюрик; а у него сын князь великий Игорь, а остася после отца своего двою лет...» [8, с. 231]. Примечательно, что в Воскресенской летописи нет записи о смерти Рюрика и его смерть, следовательно, не датируется. Лишь предполагая, что, как и в Повести временных лет, этой датой является 879 год, можно сделать вывод, что Воскресенская летопись датирует рождение Игоря 877 годом. В «Степенной книге» (XVI в.) также говорится: «остави (Рюрик Игоря) яко двою лет», т.е. исходя из 879 г., как времени смерти Рюрика, Игорь родился в 877 г. [9, с. 251] Несомненно, эта дата в наибольшей мере соответствует летописному тексту о смерти Рюрика в 879 году, когда Игорь был «детеск велми», т.е. ему было 2 года. Однако, расска-

зывая об обстоятельствах захвата Киева Олегом Вещим в 882 году, летописец сообщает, что Олег Вещий «нося Игоря детеска» на руках [1, с. 14]. Если Игорь родился в 877 году, то в 882 г. ему было уже 5 лет. Как отмечено выше, он уже был достаточно большим мальчиком, чтобы его несли на руках, скорее – должны были вести за руку. Поэтому и дата рождения Игоря – 877 год – тоже представляется неверной.

Однако в так называемом «Раскольничьем списке» «Повести временных лет», сведения из которого дошли до нас лишь в изложении В.Н. Татищева, о рождении князя Игоря «написано и годы положены сподряд: 873-й, 874-й, 875-й» [10, с. 208.]. Но эти даты недостаточно близки к возрастной характеристике князя в год смерти Рюрика в 879 г. («детеск велми»): вряд ли 4-х – 6-ти-летнего мальчика можно считать «детеск велми», чтобы держать его на руках. В Никоновской же летописи сообщается, что «в лето 6372 (865) Синеус и Тривор умроша бездетни, и приа власть Рюрик обою брату, и нача владети един... того же лета родися Рюрику сын, и нарече имя ему Игорь...» [6, с. 9]. В «Повести временных лет» текстуально о смерти Синеуса и Тривора сообщается: «По двою же лету Синеус умре и брат его Тривор» [1, с. 13], т.е. дата не указывается. Поэтому датировка их смерти в Никоновской летописи 865 годом, строго говоря, не может быть признана ошибкой. В Ипатьевской летописи, если учитывать полуфольклорное происхождение вставки о Синеусе и Триворе и их смерти, получается следующий текст: «В лето 862. ...И придоша к словенам первее, и срубиша город Ладогу, и седе... в Ладозе Рюрик... По двою же лету... пришел к Илмерю и сруби город над Волховом, и прозваша и Новгород...» [11, с. 14]. При добавлении к этому сообщению в качестве продолжения фразы «того же лета родися Рюрику сын, и нарече имя ему Игорь...» – то получается, что Игорь родился в 864 году (эта дата дается в так называемом Ростовском летописце [10, с. 208]). Однако выражение «по двою же лету», т.е. после двух лет, можно считать и 864-м, и 865-м гг. Значимо же то, что Игорь родился в год переноса Рюриком своей резиденции из Ладоги в Новгород или вскоре после этого события. Если же вычленим из текста Никоновской летописи фрагменты, отсутствующие в Повести временных лет и в Ипатьевской летописи, то получится следующий текст: «В лето 864. Убиен бысть от болгар Осколдов сын. ...Того же лета уби Рюрик Вадима храброго, иных многих изби Новгородцев советников его» [6, с. 9].

«В лето 865. ...Того же лета родися Рюрику сын и нарече имя ему Игорь. Того же лета воеваша Асколд (и Дир) полочан и много зла сотвориша» [6, с. 9].

«В лето 867. ...Того же лета бысть в Киеве глад велий. Того же лета избиша множество печенег Осколд (и Дир). Того же лета избежаша от Рюрика из Новгорода в Киев много новгородцких мужей» [6, с. 9]. Несколько странным представляется то, что конфликт Рюрика с Вадимом и новгородцами и бегство «новгородских мужей» в Киев разделены двумя годами. Похоже на то, что такое разделение было сделано позже, после вставки в текст сообщения о походе Аскольда и Дира на Царьград в 866 г. из Повести временных лет. Скорее всего, первоначально сообщение о бегстве новгородцев в Киев датировалось 865 годом, после постройке Рюриком «града-гарда» у истока Волхова из Ильменя, что вызвало его конфликт с новгородцами и их предводителем Вадимом. И это логично: результатом конфликта Рюрика с новгородцами, убийства Вадима, бегство новгородцев в Киев. Беглецы и могли сообщить «киевскому летописцу» информацию о Рюрике, его деятельности и о рождении у него сына. В завершение приведенных доводов нельзя не заметить, что отношение автора «киевской

летописи» к Рюрику негативное и далекое от того, можно сказать, «культового» отношения к нему, выраженного позднее в начале XII в. в «Повести временных лет», как к основателю династии.

Однако указанные датировки рождения князя Игоря никак не согласуются с цитированным выше пояснением, что, умирая в 879 г., Рюрик передал княжение Олегу, «вдавъ ему сынъ свой на руце, Игоря, бе бо детескъ велми». Это подтверждает и Никоновская летопись, в которой записано, что в 879 г. «умре Рюрик, княжив 17 лет; и предаде княжение свое Олгови, понеже от рода ему своего суща. И вдаде ему сына своего Игоря на руце, понеже Игорь мал бе детескъ велми» [6, с. 15]. Но та же Никоновская летопись, как выше сказано, утверждает, что Игорь родился в 865 г. Это противоречие возникло, скорее всего, от того, что составитель Никоновской летописи пользовался записями как «Повести временных лет», так и других летописей или списков «Повести временных лет». В одном из этих списков, возможно, и оказался фрагмент каких-то древних летописных записей, с цитированным выше сообщением о рождении Игоря Старого в 865 г. Этот список мог послужить и исходным текстовым материалом для так называемой Никоновской летописи. Поэтому в Никоновской летописи под 865 годом и оказалась эта древняя запись: «...Того же лета родися Рюрику сын, и нарече имя ему Игорь» [6, с. 9]. Однако отнесемся более внимательно к дате рождения Игоря Старого в 865 году, не отвергая ее категорически. Принятие этой даты не противоречит прозванию Игоря «Старый»: в летописный год его смерти ему было 80 лет. Возраст, вполне подходящий, чтобы дать Игорю прозвище «Старый». Признаки деятельности Рюрика на Руси с 867 до 879 г. в летописях и хрониках отсутствуют. Зато 865 год рождения Игоря Старого логично укладывается в хронологию жизнедеятельности Рёрика-Рюрика. В таком случае, и в 867 г. Рёрик-Рюрик мог передать «на руце своей» своего сына Игоря-Ингвара, бе бо детескъ велми», «о двою лет», своему шурина, «вую Игореву» Олегу Вещему. Обратим, однако внимание вновь на даты рождения Игоря Рюриковича в так называемом «Раскольничьем летописце», на которые указывает Татищев.

В Ксантенских анналах сообщается, что летом 873 года король восточных франков Людовик Немецкий обратился за помощью к Рёрику Фрисландскому. «Равным образом, – сообщает хронист, – пришел к нему Рюрик, желчь христианства, притом на (его) корабль были доставлены многочисленные заложники, и он стал подданным короля и поклялся верно служить ему» [12, с. 158]. Получается, что к лету 873 г. Рюрик уже отбыл из Новгорода. Быть может, предание о том, что Рюрик передал свое новгородское правление родственнику Олегу и одновременной поручением ему воспитания своего малолетнего, новорожденного сына («Раскольничий летописец» называет Олега «вием» Игоря [10, с. 208], т.е. «дядькой», братом жены Игорева отца, т.е. Рюрика, на что указывает (не рассуждая о ее происхождении и степени достоверности) и так называемая «Иоакимова летопись» [13, с. 110], произошли в 873 году, когда Рюрик отправлялся во Фрисландию? В таком случае, вполне логично сообщение летописца о рождении Игоря Рюриковича в 873 году, зафиксированное в «Раскольничьей летописи». Позже переписчики, уже имевшие в своем распоряжении текст Повести временных лет, стремясь подогнать дату рождения Игоря поближе к дате смерти Рюрика, к 879 г., чтобы сделать его более «детеском», стали менять дату его рождения – сначала на 874-й, а затем на 875-й и, возможно, далее на 877 годы. Таким образом, более вероятными датами рождения Игоря Рюриковича, исходя из всего

сказанного выше, можно считать 865 или 873 годы.

Отталкиваясь от даты рождения князя Игоря Рюриковича в 865 году мы вполне можем принять достоверность Новгородской первой летописи, утверждающей, что поход на Киев в 882 г. возглавил князь Игорь, при котором Олег был воеводой, поскольку в указанном году Игорю было уже 17 лет, т.е. по меркам того времени он был уже совершеннолетним, самостоятельным правителем (совершеннолетие наступало с 15 лет). В таком случае можно и иначе (чем выше предложенное предположение) объяснить поход на Киев не в 879-м, а в 882 году: в 879 году Игорю было не более 14 лет, а в 882 г. он мог самостоятельно инициировать данное предприятие, во всяком случае, формально.

Выводы

Все приведенные выше рассуждения доводы позволя-

ют предполагать, во-первых, что сведения о датах рождении Игоря Рюриковича, бегстве новгородцев от Рюрика, о его смерти, о походе на Киев были зафиксированы в так называемой «Аскольдовой летописи», записи в которой начались с 864 года, с того времени, как Аскольд прибыл в Киев (спустя несколько лет принял христианство), в котором уже была христианская община, глава которой и мог вести записи об известных ему событиях. Во-вторых, Аскольд прибыл в Киев как своего рода «наместник» князя Рюрика, которому он подчинялся и потому имел информацию о том, что происходит в Новгороде. Все приведенные выше рассуждения и предположения могут рассматриваться в качестве начальных для последующих изысканий в направлении более убедительного прояснения вопроса о роли Новгорода и Киева на начальном этапе зарождения Руси и Русского государства.

Библиографический список

1. Повесть временных лет. СПб., Наука, 2007. 670 с.
2. Новгородская первая летопись младшего извода. Рязань, «Александрия», «Узорочье», 2001. 652 с.
3. *Клейн Л.С., Лебедев Г.С., Назаренко В.А.* Норманские древности Киевской Руси на современном этапе археологического изучения // Исторические связи Скандинавии и России IX-XX вв. Л., Наука, 1970. 404 с.
4. Константин Багрянородный древнерусской элите. Об управлении империей М., Наука, 1991. 496 с.
5. *Рыбаков Б.А.* Древняя Русь. Сказания. Былины. Летописи. М., Академия наук СССР, 1963. 362 с.
6. Летописный сборник, именуемый патриаршей или Никоновской летописью // Полное собрание русских летописей. Т. IX. М., Языки русской культуры, 2000. 288 с.
7. Ведастинские анналы // Историки эпохи Каролингов. М., РОССПЭН, 1999. С. 163–167. С. 161–188.
8. Воскресенская летопись // Полное собрание русских летописей. СПб., 1856. Т. 7.
9. Степенная книга. // Памятники литературы Древней Руси. Середина XVI в. М., 1985.
10. *Татищев В.Н.* История Российская. Т. 2. М. – Л., Академия наук СССР, 1963. 352 с.
11. Ипатьевская летопись // Полное собрание русских летописей. Т. II / М., Языки славянских культур, 2001. С. 14. 648 с.
12. Ксантенские анналы // Хроники эпохи Каролингов. М., РОССПЭН, 1999. С. 158. С. 143–160.
13. О истории Иоакима епископа новгородского // Татищев В.Н. История российская. Т. I. М. – Л., Академия наук СССР, 1962. С. 107–119.

References

1. The Tale of bygone years. St. Petersburg, Nauka, 2007. 670 p.
2. The Novgorod first chronicle of the younger izvoda. Ryazan, "Alexandria", "Uzorochye", 2001. 652 p.
3. *Klein L.S., Lebedev G.S., Nazarenko V.A.* Norman antiquities of Kievan Rus at the present stage of archaeological study // Historical relations between Scandinavia and Russia in the 9th-20th centuries. L., Nauka, 1970. 404 p.
4. Konstantin Porphyrogenitus to the ancient Russian elite. On the management of the Empire, M., Nauka, 1991. 496 p.
5. *Rybakov B.A.* Ancient Russia. The legends. Epics. Chronicles. Moscow, Academy of Sciences of the USSR, 1963. 362 p.
6. The chronicle collection, called the Patriarchal or Nikon Chronicle // The Complete collection of Russian Chronicles. Vol. IX. Moscow, Languages of Russian Culture, 2000. 288 p.
7. Vedastin Annals // Historians of the Carolingian era. M., ROSSPAN, 1999. Pp. 163–167. Pp. 161–188.
8. The Voskresenskaya Chronicle // The Complete Collection of Russian Chronicles. St. Petersburg, 1856. Vol. 7.
9. The Power book. // Monuments of literature of Ancient Russia. The middle of the XVI century. Moscow, 1985.
10. *Tatishchev V.N.* Russian History. Vol. 2. Moscow– Academy of Sciences of the USSR, 1963. 352 p.
11. The Ipatiev Chronicle // The complete collection of Russian chronicles. Vol. II/ M., Languages of Slavic cultures, 2001. p. 14. 648 p.
12. The Xanthen Annals // Chronicles of the Carolingian era. M., ROSSPAN, 1999. Pp. 143–160.
13. On the history of Joachim bishop of Novgorodsky // Tatishchev V.N. Russian history. T. I. M. – L., Academy of Sciences of the USSR, 1962. Pp. 107–119.

МЯЗИН НИКОЛАЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, института истории и права Калужского государственного университета, г. Калуга, Россия
Email: marknote@rambler.ru

MIAZIN NIKOLAI ALEXANDROVICH

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of History, Institute of History and Law, Kaluga State University, Kaluga, Russia
Email: marknote@rambler.ru

ИСТОРИЯ ПЯТИДЕСЯТНИЧЕСТВА НА УКРАИНЕ

HISTORY OF PENTECOSTALISM IN UKRAINE

В статье рассматривается распространение протестантской деноминации – пятидесятничества на Украине со времени основания в 1920-х гг. двух религиозных центров на землях Советской Украины и Польской Республики до 2010-гг. Сделаны выводы о том, что вера в возможность чудес в обычной жизни, а также значительная внутриденominационная конкуренция стали основными причинами большего успеха пятидесятничества в сравнении с другими протестантскими деноминациями. Автором исследованы особенности организации пятидесятнических религиозных центров в постперестроечный период, взаимодействие с обществом и государством. Выделяются два направления пятидесятничества: классическое с центром в Ровненской области и харизматическое, получившее большее распространение в восточных регионах. Уделено внимание влиянию украинских религиозных центров на развитие российского пятидесятничества.

Ключевые слова: Украина, протестантизм, пятидесятничество, харизматическое движение, мегацеркви.

The article examines the spread of the Protestant denomination – Pentecostalism in Ukraine since the founding in the 1920s of the two main religious centers in the lands of Soviet Ukraine and the Polish Republic until 2010. The conclusions are drawn that the belief in the possibility of miracles in ordinary life, as well as greater intra-denominational competition were the main reasons for the greater success of Pentecostalism in comparison with other Protestant denominations. The author studies the peculiarities of the organization of Pentecostal religious centers in the post-perestroika period, interaction with society and the state. Two directions of Pentecostalism are distinguished: classical Pentecostalism centered in the Rivne region and charismatic Pentecostalism, which became more widespread in the eastern regions. Attention is paid to the influence of Ukrainian unions on the development of Russian Pentecostalism.

Keywords: Ukraine, Protestantism, Pentecostalism, Charismatic movement, megachurches.

Введение

Пятидесятничество, появившееся в 1906 г. в США к 1980 г. стало самой большой по численности протестантской деноминацией в мире. В настоящее время в мире насчитывается не менее 200 млн пятидесятников.

На Украине оно начало распространяться раньше всех и оказало значительное влияние на все страны СССР.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью оценить степень влияния пятой по размеру деноминации на общественно-политическую жизнь Украины и изменение деноминации. Изучение украинского пятидесятничества поможет лучше понимать процессы, происходящие в религиозной жизни России, поскольку в советские годы и постперестроечные годы более многочисленные украинские церкви оказывали влияние на российских единоверцев. Статья будет полезна для исследователей, занимающихся историей религий на постсоветском пространстве, а также сотрудников, отвечающих за реализацию внутренней политики в новых регионах.

Цель данного исследования – проанализировать основные особенности становления и развития пятидесятнического движения на Украине с момента возникновения в межвоенный период до 2022 г.

Новизна исследования обусловлена тем, что история пятидесятничества на Советской Украине исследована в работах Одинцова М.И. [1] и Франчука В.И. [2], особенности развития пятидесятничества в три последние десятиле-

тия не нашли отражения в отечественной историографии.

В работе использованы историко-сравнительный и историко-генетический методы. Деятельность религиозных организаций исследуется в первую очередь с точки зрения религиозных организаций как субъектов общественно-политической жизни.

Изложение основного материала

На Украине распространены три направления христианства. В 1596 г. в результате Брестской церковной унии часть епископов Киевской митрополии перешли в подчинение Папе – образована Русская униатская церковь. После воссоединения Украины с Россией в XVII–XVIII вв. многие униатские приходы вернулись в православие. В 1839 г. Полоцкий собор аннулировал Брестскую унию, оставшиеся приходы перешли в юрисдикцию Русской церкви. Грекокатолицизм сохранился в западных регионах: в Галиции, которая вошла в состав СССР в 1939 г. и Закарпатской области, которая присоединилась в 1944 г.

В XVI в. в среде шляхетства стал распространяться протестантизм. Часть магнатов перешли в кальвинизм, среди мелкой и средней шляхты был более популярным антиринитаризм [3, с. 35–36]. В 1573 г. на Варшавской конференции провозглашена веротерпимость, на украинских землях действовало до 500 кальвинистских общин. В результате контрреформации к середине XVII в. протестантизм был побежден [4, с. 332–333]. В южных губерниях Малороссии в конце XIX в. стал распространяться

баптизм, преимущественно среди представителей духовного христианства – молокан и духоборов.

Пятидесятничество на Украине в 1917–1990 гг.

Пятидесятничество возникло в 1906 г. в США. Особенностью пятидесятничества является наличие особого духовного опыта – крещения Святым Духом. Пятидесятники считают, что верующие могут получить духовные дары: говорения на иных языках (глоссолалии), исцеления и пророчества.

Основателем пятидесятничества в советской Украине был миссионер американского союза «Ассамблеи Бога» Воронаев Иван Ефимович. Первая церковь была открыта в Одессе, в 1925 г. основан «Всеукраинский союз христиан евангельской веры» (далее – ХЕВ). Численность союза в 1927 г. достигла 17 тыс. человек, общины воронаевцев создавались и в других республиках. В 1929 г. религиозная политика СССР изменилась, лидеры движения были арестованы, а союз прекратил работу.

На Западной Украине, входившей в состав Польской Республики, пятидесятничество распространилось с 1919 г. местными жителям, вернувшимся с заработков в США и созданной десятилетием позже «Восточноевропейской миссии» под руководством Густава Шмидта, которая также финансировалась «Ассамблеями Бога». К осени 1939 г. «Всепольский союз христиан веры евангельской» (далее – ХВЕ) насчитывал 25 тыс. человек в 300 общинах, большинство из них – украинцы. Новое учение не получило популярности в Галиции, т.к. местная идентичность тесно связана с греко-католицизмом [5, р. 90–91]. Некоторые общины были основаны при содействии миссионеров другого американского союза «Церкви Бога». На Буковине пятидесятническое движение началось в 1928 г. с проповедей в румынских протестантских церквях реэмигрантов из США [6].

Во время немецкой оккупации деятельность ХВЕ и ХЕВ была восстановлена. Новая религиозная политика советской власти, частью которой было восстановление патриаршества, затронула и протестантов. Предлагалось объединить новых протестантов в одном союзе. В 1945 г. под давлением властей большинство общин шмидтовцев вошли в баптистский союз ВСЕХБ, при условии отказа от пятидесятнических практик. Воронаевцы не приняли августовское соглашение и перешли на нелегальное положение. После 1968 г. появилась возможность автономной регистрации общин. По данным Совета по делам религий, в 1991 г. из 122 тыс. советских пятидесятников 71 тыс. проживали на Украине, 21 тыс. в России, 12 тыс. в Белоруссии. Более половины украинских пятидесятников входили в ВСЕХБ, треть принадлежала к не зарегистрированным общинам [7, с. 283–286]. В Ровенской области пятидесятники составляли 2 % населения, что превышало средние показатели Украины в 10 раз [7, с. 278–280].

В 1990 г. создан Всеукраинский союз христиан веры евангельской – пятидесятников, в него вошли 430 общин с 55 тысяч членов [8, с. 271]. К союзу присоединились практически все общины, входившие в ВСЕХБ и зарегистрированные автономно, а также до 30 % не зарегистрированных пятидесятников. Всеукраинский союз является наследником западного и восточного братств довоенных пятидесятников [6].

Конфессиональные особенности Украины

По обобщенным данным восьми социологических исследований, проведенных в 2010–2023 гг. [9, с. 34; 10] 66 % населения Украины православные, 9,8 % католики (8,7 %

греко-католики, 1,1 % римо-католики), 1,7 % протестанты, 8,4 % «просто христиане», 12,5 % не верующие. В последние годы доля православных снижалась, увеличивалась доля греко-католиков, не деноминационных христиан и не верующих.

За 1990–2000-е гг. доля протестантов в населении выросла с 0,5 до 1,7 %. На рубеже в 2010 г. рост прекратился. В 2010-е гг. по данным Всемирного баптистского альянса и Генеральной конференции адвентистов седьмого дня, число украинских баптистов снизилось на 16 %, адвентистов на 27 % [11; 12]. Рост пятидесятнических церквей продолжился, число членов самого крупного союза – УЦХВЕ выросло на 5 % [13]. По оценкам автора, в 1990–2020 гг. доля пятидесятников в протестантском сообществе выросла с 35 до 60 %, доля баптистов снизилась с 50 до 22 %. Больше всего протестантов на северо-западе Украины в Ровенской (5 %) и Тернопольской (3 %) областях.

Украину отличает значительная воцерковленность населения. По данным всемирного обзора ценностей в 2017 г. 20 % опрошенных украинцев заявили, что участвуют в богослужении раз в неделю и чаще, что в 2,5 раза больше показателей России и Белоруссии.¹ Доля активных прихожан среди православных Украины 20 %, протестантов – 39 %, католиков – 51 %. Наиболее религиозно население Галиции: более 50 % населения Львовской, Ивано-Франковской и Тернопольской областях заявляют о частом посещении богослужений [14].

Религиозные центры пятидесятников

Религиозные общины регистрируются областными администрациями при наличии 10 верующих, разрешена деятельность без создания юридического лица. Общины объединяются в религиозные центры, которые регистрируются Министерством культуры Украины. Данные о числе религиозных общин публикуются, начиная с 1997 г. За четверть века доля общин харизматического направления выросла с 18 до 35 % от общего числа пятидесятников [Таблица 1]. Простота регистрации способствовала дроблению движения. В 1997 г. по одному центру классических пятидесятников и харизматов объединяли большинство единоверцев. В 2021 г. доля УЦХВЕ снизилась до 59 % классических пятидесятников, а Церковью полного Евангелия до 23 % харизматов [15]. Классические пятидесятники получили большее распространение на северо-западе Украины, харизматические церкви на востоке.

УЦХВЕ и не зарегистрированное братство пятидесятников отличают централизация и большая роль лидеров церкви. Большинству религиозных центров, созданных позднее, присуща более гибкая структура управления и меньшая иерархичность. Внутриденоминационная конкуренция, способствует развитию пятидесятничества, так как остаются церкви, отвечающие вызовам времени, «отбраковка» менее успешных церквей и практик происходит быстрее, чем в других деноминациях.

Пятидесятники и харизматы предельно негативно относятся к ЛГБТ-идеологии и абортам. Руководители некоторых общин выступают против заключения браков с представителями других христианских деноминаций [16, с. 313].

Классические пятидесятники

Крупнейший пятидесятнический религиозных центр – Украинская церковь христиан веры евангельской (Українська церква християн віри евангельської), до 2017 г. – Всеукраинский союз церквей христиан веры евангельской (пятидесятников) был создан в 1990 г. и объ-

Таблица 1.

Пятидесятнические религиозные общины Украины

	1997 г.	2021 г.
ВСЕГО религ. организаций	18651	35985
Пятидесятники и харизматы	1101 [6 %]	4368 [12 %]
Пятидесятники (всего)	932	2851
– УЦХВЕ	885	1683
– Религиозные организации центра Божьей церкви ХВЕ в Украине (в пророчествах)		150
– Украинская евангельская церковь		98
– Религиозные организации Союза церкви Божией Украины		86
– Прочие пятидесятники	47	826
Харизматы (всего)	169	1517
– Объединения независимых харизматических христианских церквей Украины (полного Евангелия)	104	354
– Украинская христианская евангельская церковь		129
– Всеукраинский духовный центр «Возрождение» ^{*1}		115
– Духовный центр «Новое поколение» ^{*2}		85
– Прочие харизматы	65	834

единил большинство зарегистрированным и части не зарегистрированных церквей. Численность УЦХВЕ в 2020 г. составила 1732 церквей с 117 тыс. членов церкви. При церкви действуют 90 реабилитационных центров, 19 детских приютов, 12 домов престарелых. Выпускаются радио и телепрограммы, издаются газеты и журналы, действуют собственные учебные заведения. Служение прославления представлено 879 хорами и 691 музыкальной группой. Преобладание хоров свидетельствует об очень консервативном характере церкви. УЦХВЕ более успешна среди жителей сел и небольших городов. Центром УЦХВЕ является Ровенская область, в 2020 г. членами церкви были 34 тыс. человек, 3,7 % взрослого населения области. Среди детей процент верующих значительно выше, т.к. в церкви много многодетных семей [13]. Ровенская область отличается самым высоким коэффициентом рождаемости на Украине, в 2015 г. коэффициент рождаемости составил 1,9 детей на женщину при среднем по стране уровне в 1,5 ребенка [17, с. 50]. В союз также входят около ста общин украинских мигрантов в странах Западной Европы. В 1990–1998 гг. УЦХВЕ возглавлял Мельник Николай Адамович, его сменил Паночко Михаил Степанович [6].

В 1990 г. также была создана «Украинская евангельская церковь» (до 2019 г. «Союз свободных церквей ХЕВ Украины» - «Союз вільних церков християн евангельської віри України»), которая объединила часть общин, ранее входивших в ВСЕХБ. «Украинская евангельская церковь» позиционирует себя наследником союза Воронаева и отличается демократической структурой управления. Украинская евангельская церковь получила распространение главным образом на территории Полтавской, Киевской и Одесской областей [18]. В 2021 г. в «Украинскую евангельскую церковь» входили 98 общин.

В 1997 г. создано объединение пятидесятников «Религиозные организации центра Божьей церкви ХВЕ в Украине (в пророчествах)» (Релігійні організації центру божої церкви християн віри евангельської в Україні (в пророчтвах)). «Божья церковь» позиционирует себя наследником довоенной миссии «Церкви Бога», она объединила общины, обладающие широкой автономией, ее руководителями являются два епископа. «Божья церковь» получила распространение в центральных областях Украины, в 2021 г. религиозный центр объединял 150 общин.

Не зарегистрированное братство

Объединенная церковь христиан веры евангельской (ОЦ ХВЕ) объединяет не зарегистрированных пятидесятников бывших республик СССР. Не зарегистрированное братство сохранило наднациональный характер, его возглавил руководитель украинской церкви Георгий Бабий. В состав ОЦХВЕ вошли 300 пятидесятнических общин Украины.

Привыкнув «выживать» в конфликте с государством, не зарегистрированные пятидесятники в начале 1990-х гг. строили временные быстровозводимые конструкции вместо церковных зданий, так как считали, что период религиозной свободы не будет долгим. В 2002–2003 гг. велись переговоры об объединении между ОЦХВЕ Украины с УЦХВЕ. Сближение было остановлено руководством ОЦХВЕ из-за опасения утраты наднационального характера и превращения в украинскую национальную церковь.

В 2010 г. церковь насчитывала 80 тыс. членов церкви в 800 общинах [19]. В 1990–2000-е гг. число членов ОЦХВЕ выросло в 3,5 раза (за это же время УЦХВЕ – в 2 раза). Более высокие темпы роста не зарегистрированного братства связаны в первую очередь с отсутствием расколов, число прихожан росло во многом за счет высокой рождаемости, вызванной запретом планирования семьи.

Харизматические религиозные центры

Первые харизматические церкви появились на Украине в конце перестройки, они отличались более экспрессивным стилем богослужения. Молодежь, покинувшая баптистские или консервативные пятидесятнические церкви, основала новые церкви, которые впоследствии объединились в религиозный центр – «Объединение независимых харизматических христианских церквей Украины», сохранив значительную автономию. Остальные харизматические союзы отличались более экспрессивным служением и культом личности основателя церкви.

Лидеры харизматических церквей стремились играть активную роль в обществе и политике, проходили «марши Иисуса», марши против СПИДа, конференции с привлечением известных зарубежных проповедников и служения исцеления [20]. Более эмоциональная форма богослужений способствовала большему привлечению молодежи, в сравнении с классическим пятидесятничеством.

Руководители харизматической церкви «Посольство Божие» нигериец Сандей Аделаджа и духовного центра

«Возрождение»* Владимир Мунтян участвовали в финансовых пирамидах. В 2016 г. руководители девяти пятидесятнических и харизматических центров выступили с заявлением, о том, что Аделаджа, Мунтян и их окружение не могут считаться священнослужителями [21].

Крупнейший харизматический центр – «Объединения независимых харизматических христианских церквей Украины (полного Евангелия)» (Объединения незалежних харизматичних християнських церков України (повного євангелія) создано в 1994–1995 гг. с целью представительства харизматических церквей во взаимодействии с властью и обществом. Объединение формировалось из независимых церквей, некоторые из которых объединяют несколько областей и имеют свои библейские школы [22]. До середины 2010-х гг. церкви полного Евангелия объединяли большинство харизматических церквей Украины, затем значительная часть общин отделилась. В 2021 г. церкви полного Евангелия насчитывали 354 общины.

Украинская христианская евангельская церковь (Українська християнська євангельська церква) создана в 1993 г. в результате объединения 30 общин вокруг лидера донецкой церкви «Слово жизни» Леонида Падуна. УХЕЦ входила в состав международной харизматической организации «Слово жизни». Донецкая церковь насчитывала несколько тысяч прихожан. В 2012 г. лидер движения «Слово жизни» Ульф Экман потребовал от Падуна оставить руководство, тот отказался и взаимодействие УХЕЦ со «Словом жизни» было прекращено [23]. В результате конфликта УХЕЦ потеряла часть прихожан. В 2021 г. религиозный центр насчитывал 129 общин.

«Всеукраинский духовный центр «Возрождение»* был основан Владимиром Мунтяном, который в 1997 г. был направлен УЦХВЕ в г. Перещепино Днепропетровской обл. для создания новой общины и вскоре был исключен из союза за внедрение харизматических практик в богослужение. Мунтян называет себя 13-м апостолом Христа, за выход за границы христианства и финансовую нечистоплотность он подвергался осуждению руководителей других религиозных центров [21] (до обращения Мунтян отбывал наказание за кражу и мошенничество). В 2019 г. Мунтян переехал в Индонезию, но продолжает контролировать деятельность духовного центра из-за границы. В 2021 г. «Возрождение»* насчитывало 115 общин.

Первая церковь «Нового поколения»* на Украине основана в г. Першотравенск Днепропетровской области в 1991 г., миссионерами одноименной рижской церкви, созданной двумя годами ранее и получившей широкую известность на постсоветском пространстве, благодаря рок-операм лидера рижской церкви Алексея Ледяевым. В начале 2000-х гг. Ледяев стал призывать христиан идти в политику, чтобы проводить «пробуждение сверху». Ледяев получил обвинения в стремлении к «христианскому джихаду» от единоверцев и российских церкви «Нового поколения» постепенно прекратили с ним общение. Основным направлением украинского «Нового поколения»* являлась реабилитация алко- и наркозависимых [24]. На протяжении 10 лет с 2008 по 2017 гг. «Новое поколение»* проводило Всеукраинскую пасхальную молитву в одном из регионов Восточной Украины, чаще всего в Днепропетровске, с участием до 20 тыс. человек с раздачей пенсионерам и малоимущим продуктовых наборов. Постепенно стали нарастать противоречия между основателем движения Ледяевым, проживающим в Латвии и епископом украинской церкви Андреем Тищенко. По мнению автора, причина конфликта заключалась в том, что руководитель украинского религиозного центра, в который входили 85 церквей не захотел

больше признавать старшинство Ледяева, которому непосредственно подчиняются только 20 латвийских церквей. В 2023 г. Тищенко без согласования с Ледяевым провел в Риге служение освобождения от проклятия, колдовства и зависимости, после чего Ледяев разорвал отношения с украинской церковью [25].

Мегацеркви

По данным американского исследователя Уоррена Берда к мегацерквям с 2 тыс. и более прихожан, отнесены 4 украинские харизматические церкви: киевские церкви: «Посольство Божие», «Победа» и Hillsong, а также донецкая церковь «Слово жизни» [26]. Донецкая церковь в 2014 г. перестала быть мегацерковью, поскольку из-за начала боевых действий многие прихожане покинули ДНР. К мегацерквям можно отнести также церковь УЦХВЕ «Голгофа» г. Львова, здание которой рассчитано на 2 тыс. человек.

Две киевских мегацеркви имеют африканское происхождение: «Посольство Божие» основано нигерийцем Сандеем Аделаджа, «Победа» уроженцем Зимбабве Генри Мадава. Оба африканца обратились в пятидесятничество на родине, закончили университеты в Минске (Аделаджа) и Киеве. Пасторы практиковали очень эмоциональное служение, уделяли особое внимание евангелию процветания и исцелению. В 2008 г. компания King's Capital, в которую Аделаджа призывал вкладывать деньги обанкротилась [27, с. 68–69]. Для «Посольства Божьего» характерны: епископальная модель, предполагающая строгую централизацию, культ личности пастора, а также стремление участвовать в политическом процессе. Сандей Аделаджа в 2004 г. поддерживал Ющенко, а в 2010 и 2014 гг. выступал на стороне Януковича.

Церковь Hillsong принадлежит к международному союзу Hillsong («Ассамблеи Бога») с центром в Сиднее. Киевская церковь основана в 1992 г., в 2007 г. при открыт московский филиал, который состоит в РОСХВЕ. Руководство международного союза сохраняет контроль над украинской церковью [28].

Взаимодействие с российскими единоверцами

В советскую эпоху отдельные верующие переезжали в Россию в качестве миссионеров и основывали новые общины. В Калужской области, при содействии уроженки Ровненской области Зины Шалыги в 1951 г. создана община в с. Палькевичи Хвостовичского района, в середине 1980-х гг. украинским миссионером основана община в г. Людиново. Обе общины не стали присоединяться к преобладающему в России не зарегистрированному братству, палькевичская община в 1970-е гг. вошла в ВСЕХБ.

После распада СССР в Россию отправились миссионерские группы, которые преимущественно принадлежали к церквям консервативного направления, рассмотрим это на примере руководства пятидесятнических союзов. 6 из 14 членов правления РЦХВЕ прибыли в качестве миссионеров из Днепропетровской и Ровненской областей Украины (еще трое из Белоруссии), в руководстве союза харизматического направления РОСХВЕ, 1 из 13 членов правления украинского происхождения [29, с. 945–946]. В 2000-е гг. российские церкви укрепились и начали направлять миссионеров на границу. Ассоциация РОСХВЕ «Исход» (с центром в Ростове-на-Дону), в 2013 г. имела общины в 94 городах России и 9 городах Восточной Украины [30, с. 294].

«Международная ассамблея христиан веры евангельской» объединяет классических пятидесятников постсоветского пространства, в нее входит 19 союзов церквей,

среди них УЦХВЕ и «Украинская евангельская церковь» и российский союз РЦХВЕ [31].

Выводы

Протестантизм на Украине получил большее развитие, в сравнении с Россией. Пятидесятничество исповедуют 0.9 % населения, что в 4 раза превосходит показатели России. Такая разница обусловлена прежде всего распространением пятидесятничества на Западной Украине в составе Польской Республики в 1920–1930-е гг., а также большей религиозностью населения западных областей. Половина общин принадлежат к очень консервативным религиозным центрам: УЦХВЕ и не зарегистрированному братству. Классическое пятидесятничество добилось большего успеха на северо-западе, харизматические церкви на востоке страны.

По-видимому, пик интереса к протестантизму на Украине пройден – в 2010-е гг. число баптистов и адвентистов уменьшилось, консервативные пятидесятнические

церкви продолжили расти, преимущественно за счет детей верующих родителей из многодетных семей. Большинство из них (особенно девушки) вырастая, оставались в своих церквях, часть детей верующих родителей переходили в церкви с более современным характером служения. Положительное влияние пятидесятников на демографию заметно в Ровенской области, которая является центром консервативного пятидесятничества и по коэффициенту рождаемости в 2015 г. на 25 % превосходила среднеукраинские показатели.

Особенностью Украины является создание мегацерквей пасторами африканского происхождения, а также наличие харизматических религиозных центров, деятельность которых носит сектантский характер (и осуждается большинством церковных лидеров), к которым относится «Всеукраинский духовный центр Возрождение»* Владимира Мунтяна, а также церковь «Посольство Божие» Сандея Аделаджа.

Примечания

1. Деятельность «Всеукраинского духовного центра «Возрождение» признана нежелательной на территории Российской Федерации
2. Деятельность Духовного управления евангельских христиан Украинской христианской церкви «Новое Поколение» признана нежелательной на территории Российской Федерации

Библиографический список

1. Оди́нцов М.И. Вы примете силу, когда сойдёт на вас Дух Святой. История Пятидесятнической церкви в России. XIX–XX вв. СПб. 2012. 504 с.
2. Франчук В.И. Просила Россия дождя у Господа. Том 1, 2. Киев. 2001. 652 с.
3. Задорожна О.Ф. Роль социальных структур в распространении протестантизма в Киевском воеводстве в XVI–XVII вв. *Studia Slavica et Balcanica Petropolitana*. 2008. № 1(3). С. 23–30.
4. Гуцл И.А. Христианская символика в сакральной архитектуре протестантов Украины – визуальное выражение духовности верующих. *Богословские размышления*. 2016. № 17. С. 327–345.
5. Soloviy R. Pentecostalism in Western Ukraine: Historical Development and Current Theological Challenges. *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe*. Occasional Papers on Religion in Eastern Europe. 2020. N 7(40). Pp. 87–105.
6. Історична довідка про Українську Церкву Християн Віри Євангельської. Українська Церква Християн Віри Євангельської. URL: <https://www.chve.org.ua/history/>
7. Ефимов И. Современное харизматическое движение сектантства. М., 1995. 319 с.
8. Мокієнко М.М. Особливості трансформації п'ятидесятницьких релігійних центрів в Україні (1988–2004 рр.) (ред. Турченко Ф. Г.) Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету: журнал. Запоріжжя: Просвіта, 2007. Вип. 21. С. 268–274
9. Українське суспільство, держава і церква під час війни. Церковно-релігійна ситуація в Україні-2023. Razumkov Centre. Київ, 2023. 117 с.
10. Релігійні вподобання населення. SOCIS, Рейтинг, Центр Разумкова, КІІС. Київ, 2015.
11. URL: https://ratinggroup.ua/files/ratinggroup/reg_files/rg_religion_report_042015.pdf
12. Member Unions. Baptist World Alliance. 2021. URL: <https://baptistworld.org/members/>
13. 2021 Annual Statistical Report. 2021. Seventh-day Adventist Church. Old Columbia Pike, 2021. 20 p.
14. 10 фактів про УЦХВЕ, які вас відверто здивують. УЦХВЕ. 30.06.2020. URL: <https://www.chve.org.ua/10-faktiv-pro-uchve/>
15. World Values Survey. Wave 7: 2017–2022. URL: <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp>
16. Статистика Церков і релігійних організацій України. Релігійно-інформаційна служба України. URL: https://risu.ua/statistika-cerkov-i-religijnih-organizacij-ukrayini_t4242
17. Спіс О. Пізній протестантизм в Україні в процесі пострадянських внутрішньо-інституційних суспільних трансформацій. *Богословские размышления*. 2016. № 17. С. 302–315.
18. Населення України за 2015 рік. Демографічний щорічник. Державна служба статистики України. 2016. 120 с.
19. Наша історія. Українська Євангельська Церква. URL: <https://www.uec.org.ua/istorija/>
20. Современное состояние ОЦХВЕ. ОЦХВЕ России. 2013. URL: <https://ochve.ru/istorija/sovremennoe-sostoyanie-oczhve.html>
21. Решетников Ю. Харизматичний рух. Релігійно-Інформаційна Служба України. 02.01.2010. URL: https://risu.ua/harizmatichnij-ruh_n34014
22. Звернення глав Євангельських Церков України до українського народу щодо діяльності громадянина Нігерії Сандея Аделаджи. Українська Церква Християн Віри Євангельської. 25.04.2016. URL: <https://www.chve.org.ua/zvernennya-sandey/>
23. Кухарчук Р. Анатолий Гаврилук: Если это не пробуждение, то что это? Новомедіа. 4.10.2004. URL: <https://novomedia.ua/soon/anatolij-gavriluk-esli-jeto-ne-probuzhd/>
24. Краткая история христианской церкви «Слово жизни» г. Донецка и украинской христианской евангельской церкви. Украинская христианская евангельская церковь. URL: http://wolua.org/ru/about_church.html
25. Церковь «Новое поколение» Першотравенська отметила 25-летие. GNC News. 22.06.2016. URL: <https://gnc.news/361402>
26. Ледаев заявил о выводе украинского епископата из состава международного Движения «Нового Поколения». In Victory. 03.05.2023. URL: <https://www.invictory.org/news/church/36607-ledyaev-zayavil-o-vyvode-ukrainskogo-episkopata-iz-sostava-mezhdunarodnogo-dvizheniya-novogo-pokoleniya>
27. Bird W. 2023 Global Megachurches - World's largest churches. URL: <https://leadnet.org/world/>

28. Куропаткина О.В. Религиозная и социокультурная самоидентификация «новых» пятидесятников в России. Дис... канд. культурологии. Москва. 2009. 257 с.
29. Cohen H., McDonald A., Hunjan R., Christodoulou M. Former Hillsong pastors say they were threatened by Brian Houston to hand over their church and assets. ABC News. 06.04.2022. URL: <https://www.abc.net.au/news/2022-04-06/hillsong-property-empire-financial-control-over-churches/100969258>
30. Мязин Н.А. Распространение пятидесятничества и харизматического движения в России в 1991–2020 гг. СибСкрипт. 2024. № 6(26). С. 940–950.
31. Пронина Т.С. Церкви Исход как социальное явление и часть пятидесятнического движения. Вестник Тамбовского университета. 2013. № 8 (124). С. 289–299.
32. Конференция MAXBE. Evangelical Faith Christian Fellowship. 14.09.2023. URL: <https://efcfusa.com/conference-iacef/>

References

1. Odintsov M.I. You will receive power when the Holy Spirit comes upon you. The History of the Pentecostal Church in Russia. XIX-XX centuries. St. Petersburg, 2012. 504 p.
2. Franchuk V.I. Russia asked the Lord for rain. Volumes 1, 2. Kyiv. 2001. 652 c.
3. Zadorozhna O.F. The role of social structures in the spread of Protestantism in the Kyiv Voivodeship in the 16th-17th centuries. 2008. № 1(3). Pp. 23–30.
4. Hutsul I.A. Christian symbolism in the sacred architecture of Protestants of Ukraine – a visual expression of the spirituality of believers. Theological reflections. 2016. № 17. Pp. 327–345.
5. Soloviy R. Pentecostalism in Western Ukraine: Historical Development and Current Theological Challenges. Occasional Papers on Religion in Eastern Europe. Occasional Papers on Religion in Eastern Europe. 2020. N 7(40). Pp. 87–105.
6. Historical background on the Ukrainian Church of Christians of the Evangelical Faith. Ukrainian Church of Christians of the Evangelical Faith. URL: <https://www.chve.org.ua/history/>.
7. Efimov I. Modern charismatic movement of sectarianism. M., 1995. 319 p.
8. Mokienko M.M. Features of the transformation of Pentecostal religious centers in Ukraine (1988-2004) (ed. Turchenko F.G.) Scientific works of the historical faculty of Zaporizhzhia National University: a journal. Zaporizhzhia: Prosvita, 2007. Issue 21. Pp. 268–274
9. Ukrainian society, state and church during the war. Church and Religious Situation in Ukraine-2023. Razumkov Center. Kyiv, 2023. 117 p.
10. Religious preferences of the population. SOCIS, Rating, Razumkov Center, KIIS. Kyiv, 2015.
11. URL: https://ratinggroup.ua/files/ratinggroup/reg_files/rg_religion_report_042015.pdf.
12. Member Unions. Baptist World Alliance. 2021. URL: <https://baptistworld.org/members/>.
13. 2021 Annual Statistical Report. 2021. Seventh-day Adventist Church. Old Columbia Pike, 2021. 20 p.
14. 10 facts about UCCEE that will frankly surprise you. UCCEE. 30.06.2020. URL: <https://www.chve.org.ua/10-faktiv-pro-uchve/>.
15. World Values Survey. Wave 7: 2017–2022. URL: <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp>
16. Statistics of Churches and Religious Organizations of Ukraine. Religious Information Service of Ukraine. URL: https://risu.ua/statistika-cerkov-i-religijnih-organizacij-ukrayini_t4242
17. Late Protestantism in Ukraine in the Process of Post-Soviet Internal and Institutional Social Transformations. Theological reflections. 2016. № 17. Pp. 302–315.
18. Population of Ukraine in 2015. Demographic yearbook. State Statistics Service of Ukraine. 2016. 120 p.
19. Our history. Ukrainian Evangelical Church. URL: <https://www.uec.org.ua/istoriya/>.
20. The current state of the AUCCRO. 2013. URL: <https://ochve.ru/istoriya/sovremennoe-sostoyanie-oczhe.html>.
21. Reshetnikov Y. Charismatic movement. Religious Information Service of Ukraine. 02.01.2010. URL: https://risu.ua/harizmatichnyi-ruh_n34014.
22. Appeal of the heads of Evangelical Churches of Ukraine to the Ukrainian people regarding the activities of Nigerian citizen Sunday Adelaja. Ukrainian Church of Christians of Evangelical Faith. 25.04.2016. URL: <https://www.chve.org.ua/zvernennya-sandey/>.
23. Kukharchuk R. Anatolij Havryliuk: If this is not an awakening, what is it? Novomedia. 4.10.2004. URL: <https://novomedia.ua/soon/anatolij-gavriljuk-esli-jeto-ne-probuzhd/>.
24. Brief history of the Christian church “Word of Life” in Donetsk. Donetsk and the Ukrainian Christian Evangelical Church. Ukrainian Christian Evangelical Church. URL: http://wolua.org/ru/about_church.html.
25. Church “New Generation” of Pershotravensk celebrated its 25th anniversary. GNC News. 22.06.2016. URL: <https://gnc.news/361402>.
26. Ledyayev announced the withdrawal of the Ukrainian bishops from the international New Generation Movement. In Victory. 03.05.2023. URL: <https://www.invictory.org/news/church/36607-ledyayev-zayavil-o-vyvode-ukrainskogo-episkopata-iz-sostava-mezhdunarodnogo-dvizheniya-novogo-pokoleniya>.
27. Bird W. 2023 Global Megachurches - World's largest churches. URL: <https://leadnet.org/world/>
28. Kurapatkina O.V. Religious and socio-cultural self-identification of “new” Pentecostals in Russia. Candidate of Cultural Studies. Moscow. 2009. 257 p.
29. Cohen H., McDonald A., Hunjan R., Christodoulou M. Former Hillsong pastors say they were threatened by Brian Houston to hand over their church and assets. ABC News. 06.04.2022. URL: <https://www.abc.net.au/news/2022-04-06/hillsong-property-empire-financial-control-over-churches/100969258>.
30. Miazin N.A. Spreading of Pentecostalism and Charismatic Movement in Russia in 1991–2020. SibScript. 2024. N 6(26). Pp. 940–950.
31. Pronina T.S. Church of the Exodus as a social phenomenon and part of the Pentecostal movement. Vestnik Tambovskogo Universiteta. 2013. № 8 (124). Pp. 289–299.
32. Conference of the IACEF. Evangelical Faith Christian Fellowship. 14.09.2023. URL: <https://efcfusa.com/conference-iacef/>.

ПАШИН ВАСИЛИЙ ПЕТРОВИЧ

доктор исторических наук, профессор, профессор
кафедры теории и истории государства и права,
Курский государственный университет, г. Курск, Россия
E-mail: pashinvp@mail.ru

PASHIN VASILY PETROVICH

Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor of the
Department of Theory and History of State and Law, Kursk
State University, Kursk, Russia
E-mail: pashinvp@mail.ru

**ПРИЧИНЫ, ХОД, ИТОГИ ВОЕННОЙ РЕФОРМЫ В СССР 1924–1925 ГОДОВ
(НА МАТЕРИАЛАХ КУРСКОЙ ГУБЕРНИИ)**

**REASONS, COURSE, RESULTS OF THE MILITARY REFORM IN THE USSR IN 1924–1925
(BASED ON MATERIALS FROM THE KURSK PROVINCE)**

Военная реформа 1920-х годов явилась следствием тяжёлого внутриэкономического и международного положения. Территориальные рамки статьи ограничены Курской губернией, которая относилась к Московскому военному округу, а её аграрный характер и низкая грамотность населения определили специфику проведения военных преобразований. Выявлена достаточно противоречивая картина работы с призывниками уклонистами и факты добровольного пожелания молодых людей пройти военные сборы с перспективой остаться на службе в Красной Армии. Показываются объективные и субъективные трудности в работе призывных комиссий – фактическое отсутствие должного финансирования их деятельности и низкий уровень квалификации образования сотрудников военкоматов. Установлены категории льготников, освобождаемых от призыва. Основным результатом первых призывных кампаний в Курской губернии явилась отработка механизма военно-учётной деятельности, установление статуса крестьян и рабочих как военнообязанных.

Ключевые слова: мобилизация, призывники, военная реформа, воинский учет, Курская область, Красная Армия.

The military reform of the 1920s was a consequence of the difficult domestic economic and international situation. The territorial framework of the article is limited to the Kursk province, which belonged to the Moscow military district, and its agrarian nature and low literacy of the population determined the specifics of the military reforms. A rather contradictory picture of work with draft dodgers and facts of voluntary desire of young people to undergo military training with the prospect of remaining in service in the Red Army are revealed. Objective and subjective difficulties in the work of draft commissions are shown - the actual lack of proper funding for their activities and the low level of qualification education of military registration and enlistment office employees. The categories of beneficiaries exempt from conscription are established. The main result of the first conscription campaigns in the Kursk province was the development of the mechanism of military registration activities, the establishment of the status of peasants and workers as conscripts.

Keywords: mobilization, conscripts, military reform, military registration, Kursk region, Red Army.

Введение

Актуальность. Исследование исторического опыта проблем сочетания повышения обороноспособности страны и минимизации финансовых затрат на неё особенно актуальны в современных условиях.

Целью исследования является анализ начального этапа военной реформы на основе первых трёх призывных кампаний в период 1924–1925 гг.

Новизна. Впервые в научный оборот вводятся архивные документы, раскрывающие процесс реализации военной реформы, учитывающая особенности региона и социальные последствия призывных кампаний для конкретной семьи.

Методы исследования. Без применения методов исторического материализма, с использованием антропологического подхода, невозможно понять и объяснить проходившие явления в советском обществе. В советском государстве политика проводилась на основе формационного подхода. Подобный подход позволяет исследовать именно исторические явления, а не теоретизировать и не выступать в роли судьи истории. Антропологический подход более чувствителен при анализе исторического опыта, ибо любой опыт преломляется через конкретную личность.

Изложение основного материала

Тематика исследования не изобилует большим количеством выявленных работ. Объяснение этому можно найти в специфике заявленной темы, отсутствии доступа к архивным данным рядовым исследователям, безальтернативности советской историографии. В 1950-е годы выходят книги Берхина И.Б. [1] и Афанасьева Н.В. [2], которые фактически заложили фундамент будущих исследований. Единая методология работ определила и единство взглядов на изучаемые явления. Принципиальное различие заключалось в хронологических рамках военной реформы. Автор настоящей статьи более склоняется к рамкам 1924–1925 гг., ибо именно в эти годы была определена общая стратегия военной реформы. В последующие годы шло совершенствование направлений, что является нормальным явлением в любой реформаторской деятельности.

К заданной теме исследователи активно вернулись только в период «перестройки» и последующие годы [3]. Несомненным достижением этого времени явилось издание сборника документов [4].

В первой четверти XXI в. были определены новые направления в историографии военной реформы 1920-х годов. Исследуется роль Красной Армии в социальной

сфере – в ликвидации безграмотности, подготовке кадров управленцев для коллективизации сельского хозяйства и в её проведении [5], в политическом формировании взглядов граждан СССР [6], использование опыта офицеров царской армии без учета их социального происхождения [7]. Некоторые наработки предшествующих лет используются и в современных исследованиях, без идеологической шелухи и явно политизированных выводов [8].

Хронологические рамки статьи определены 1924–1925 гг. В 1924 г. был принят Декрет ЦИК и СНК СССР «Об организации территориальных частей и проведении военной подготовки трудящихся» [9, л.231–233], который установил новую кадрово-милицийскую систему по всей стране. В сентябре 1925 г. был принят Закон СССР «Об обязательной военной службе» [10]. Закон юридически закрепил переход к строительству армии и флота на смешанной основе. Всеобщая воинская повинность всех лиц мужского пола включала в себя 2-х летнюю допризывную подготовку и учебные сборы от 8 до 12 месяцев в течение пяти лет в территориальных частях. Общие положения затем уточнялись в региональных органах власти. Необходимо также отметить и тот факт, что военно-реформаторская деятельность проводилась под руководством лиц, не имевших военного образования – Л.Д. Троцкого и М.В. Фрунзе. М.В. Фрунзе являлся членом РВС СССР, в 1924–1925 гг. – заместителем председателя и председателем РВС СССР. Л.Д. Троцкий в 1918–1924 гг. – наркомвоенмор и председатель РВСР [11, с. 1371, 1451].

Эйфория от первых 2–3-х лет Новой экономической политики быстро рассеялась. Сельское хозяйство, в виду ряда объективных причин, остро нуждалось в государственной поддержке. Промышленность, особенно легкая и мелкая, сильно зависела от ввозного сырья и рынка сбыта, который стремительно сужался. Кризис сбыта продукции повлек за собой закрытие предприятий, рост безработицы и общее снижение жизненного уровня населения.

Курская губерния не являлась исключением. Крайне низкая заработная плата, ее несвоевременная выплата приводили к падению производственной дисциплины, квалифицированные рабочие уходили на «шабашки», занимались мешочничеством [12, с. 117]. Крестьяне были недовольны большим количеством налогов, насчитывающих двузначную цифру, сложностью их расчёта. Поэтому общим правилом стало сокрытие сотен тысяч десятин пашни от учётных кампаний [13, с.36–37]. В обращении находилось огромное количество ничем не обеспеченных бумажных денег. Финансовая реформа 1923 г. только несколько оздоровила обстановку, так как выпускаемые золотые червонцы тут-же изымались из обращения населением [14]. Стала задача решительного сокращения государственных расходов, в том числе и в военной сфере.

Численное сокращение Красной Армии началось ещё с конца 1920-го года. Но вопрос заключался не только в её количественном составе. Необходима была её полная реорганизация в виду и невысокого уровня военной подготовки в целом военнослужащих. Требовалась подготовка командирских кадров на новых принципах, ликвидировать устаревшие организационные формы. В армии сокращались, в-первую очередь, командный состав выдвинувшихся по службе в период гражданской войны. Так, при общей численности высшего комсостава в 657 человек, с социальным происхождением из интеллигенции было 452 человека. Основная масса лиц высшего командного состава вступила в Красную Армию в 1918 г. – 432 человека. Большинство из них принимало участие в боях и походах гражданской войны (464 человека) [15, л. 7–35].

По вопросу реформирования армии в рядах партии большевиков развернулась острая дискуссия. Л.Д. Троцкий считал необходимым полностью перевести армию на милиционную систему, отказавшись от постоянной армии. С обоснованием необходимости сохранения кадровых частей выступали М.В. Фрунзе и С.И. Гусев. В.И. Ленин считал необходимым сохранение армии, ибо советскому государству постоянно угрожал капиталистический мир новой войной [16, с. 355]. Итог дискуссии подвел X съезд РКП(б), принявший компромиссное политическое решение: сохранить кадровый состав армии с максимальным её сокращением за счет лиц старшего возраста, а в промышленных регионах (Москва, Петроград, Урал) разрешался переход к территориально-милицийским частям.

В течение 1921–1923 гг. сокращение армии было стремительным. Имели место факты, когда войсковые части были представлены только командным составом [17, л. 2]. На практике фактически реализовывались идеи Троцкого. Сокращение количественного состава армии окончательно сломало её управленческий аппарат. Дислокации войск не соответствовали территориальному распределению ресурсов. Фактически отсутствовал мобилизационный план. Утрачивалась связь между управленческими звеньями – штаба от органов снабжения, местное военное управление от строевых частей [18, л. 687; 20]. Фактически ситуация выходила из-под контроля. Только весной 1923 г. на расширенном заседании РВСР был определен перспективный план военного реформирования на 5 лет, основная цель которого – достижение достаточного уровня боеготовности страны на случай войны. В виду невозможности увеличения численности армии ставилась задача повышения подготовки, имеющейся 600-тысячной армии, при одновременном укомплектовании и соответствующей подготовке милиционных частей, налаживания четкой системы взаимодействия между военными структурами [19, л. 184, 185].

Теоретические наработки РВСР, где было достаточное количество военных специалистов, фактически и были положены в основу военной реформы 1924–1925 гг. С лета 1923 г. на территории советского государства вводилась кадрово-милиционная система построения войск. В издаваемых директивах постоянно подчеркивалась идея «не отрывать» трудящихся от производства [20, л. 231]. Так, устанавливался срок продолжительности сборов не более 5 месяцев в течение 4-х лет. (Общий срок пребывания в территориально-милицийских частях). При этом в течение года максимальный срок призыва не должен был превышать 2-х месяцев. После прохождения службы в 4-х летнем цикле лица зачислялись в запас. Призывники, зарекомендовавшие себя профессионально с военной точки зрения и желающие остаться служить в армии, могли быть зачислены в её кадровый состав.

С формальной точки зрения создание милиционных формирований решало задачу увеличения численности армии, но не повышение её выучки. Подготовить профессиональных военнослужащих в столь сжатые сроки практически было невозможно. За пять месяцев в течение 4-х лет можно было повысить боевую квалификацию, но не обучить новобранцев военному делу. Еще большую проблему представляла система организации призыва, которая постоянно давала сбои, особенно это относилось к аграрным регионам. Так, в Курской губернии весь 1924 г. ушел на подготовительные работы – выявление конского и иного имущества, учет призывников, создание уездных военкоматов и пр. Проведенные в 1924 г. 2 призыва фактически свелись к формальным действиям. Только в 1925 г. нача-

лась работа по сборам лиц призывного возраста и их учебе.

Одна из особенностей военно-мобилизационной работы в Курской губернии состояла в меньшем числе демобилизуемых в период 1920–1923 гг. Если в целом по стране сокращение армии составило цифру в 88 %, то в Курской губернии – 75 % [21, л. 1]. Архивные данные свидетельствуют, что было очень много желающих остаться служить в армии из контингента подлежащих демобилизации и числа добровольцев [22, л. 1, 8]. Количество добровольцев было столь велико, что для губернии была установлена квота для их приема: 2 % для артиллерии и 5 % для кавалерии. Действовало также специальное правило – рекомендации от советских и партийных органов для всех лиц, желающих остаться на военной службе [23, л. 20]. Объяснение большому числу новобранцев остаться на военной службе было очень простое – демобилизованные с трудом находили место работы в гражданской жизни. Многочисленные крестьянские семьи с небольшими наделами земли не могли принимать новых «едаков». Тем более, имелась категория лиц, освоивших только военное ремесло с 1914 г. и не имевших гражданских профессий.

Все призывники Курской губернии делились на 5 категорий. К первой категории относились лица, где определялось, что их хозяйство не пострадает от временного отсутствия работника. Ко второй категории относились лица, хозяйство которых нуждалось в поддержке. К третьей категории относились лица, которые являлись единственными работниками в хозяйстве при 1-2-х нетрудоспособных членах. К четвертой категории относились единственные работники в хозяйстве при 3-х и более нетрудоспособных членах. К пятой категории относились лица, прослужившие непрерывно полтора года в Красной армии. Лица призывного возраста, имевшие льготу, обязаны были к определенному сроку предоставить документы, в противном случае они теряли право на льготу. Таким образом в призывной кампании четко прослеживался учет возможности семьи обходиться без работника в течение определенного времени.

Законодательно определялись условия отсрочки (учащиеся, научные работники и др. категории). Призывнику предоставлялся отпуск на срок не менее 3-х суток «для устройства домашних дел». Определялись Правила о льготах по семейным обстоятельствам [24]. Льготы определялись количественным наличием нетрудоспособных членов семьи.

Лица, уклонявшиеся от призывного возраста, считались уклонистами и привлекались к ответственности по ст. 81 УК РСФСР, которая предусматривала понятие уклонение от воинской повинности посредством «причинения себе повреждений в здоровье, учинения подлога в документах, подкупа должностных лиц, изменений своей фамилии или звания, а равно под предлогом религиозных убеждений или посредством всяких иных ухищрений» [25, л. 162].

Если лицо опаздывало на освидетельствование без уважительных причин – дело передавалось в суд, который выносил решение о лишении свободы на срок не менее 6 месяцев, с конфискацией части имущества лица, опоздавшего на освидетельствование. Если лицо опаздывало на освидетельствование по уважительной причине на срок до одного месяца, оно направлялось на освидетельствование и при годности к службе направлялось в войска. А если срок превышал 2 месяца – давалась отсрочка до следующего призыва.

Освидетельствование проводилось в светлое время суток «с утра и до наступления темноты». Как правило, в

один день освидетельствование проходило до 100 человек. Все призывники являлись на призывные пункты с представителем волисполкома. Их задача заключалась в подтверждении/опровержении сказанного призывником. С учетом грамотности, профессии, физического здоровья военный комиссариат самостоятельно определял род войск и часть.

При призыве на службу учитывалась и политическая составляющая. Так, освобождались от призыва лица, лишённые избирательных прав по суду, по религиозным убеждениям. Призыв начинался с жеребьёвки среди лиц призывного возраста. Затем призывники распределялись по льготным группам, где в рамках каждой группы составлялись номерные списки согласно вытянутым жребиям. На медосвидетельствование первыми прибывали лица, входившие в группу «безльготники». Необходимо обратить внимание, что юридическую силу имели медицинские документы, выдаваемые врачами призывной кампании. Медицинские справки, выданные другими врачами во внимание военкоматов не принимались [26, л.30]. Вне сомнения, это отголосок недоверия к буржуазным специалистам (врачам) со стороны советского государства.

Достаточно интересны цифры весенней призывной кампании 1924 г. [27, л. 151, 152]. Так, в Курском уезде в 1924 г. в списки призывников было включено 2 867 человек, в числе которых 52 человека (1,8%) являлись партийными работниками. Обращает на себя внимание дисциплинированность призывников. На призывные участки в обозначенные сроки беспартийных явилось 92 %, а партработников – 78 %. Годными к службе были признаны 67 % беспартийных и 60 % партработников. Безльготников было 83 %, льготников 4-го разряда – 5 %, 3-го разряда – 6%, второго разряда – 4 %, 1-го разряда – 8 %. Таким образом мы видим значительно большую дисциплинированность в среде беспартийных, чем в среде партийных работников. Хотя подобное соотношение процентов требует своего дальнейшего анализа. Все лица, не явившиеся на призывные участки и проживавшие в г. Курске, были арестованы и милицией доставлены в уездную призывную комиссию.

С 1925 г. призывные кампании в Курской губернии стали проводиться один раз в год – только осенью. В аграрных регионах весенне-летний цикл сельхозработ завершался, и призывник мог уйти на службу без большого ущерба своему хозяйству. Осенний призыв фактически проводился в период завершения полевых работ. Помимо этого, весенняя распутица являлась существенным препятствием для явки призывников к установленному сроку. В виду отсутствия денежных средств для проезда по железной дороге, призывники следовали по грунтовым дорогам, что ещё более затягивало сроки призывной кампании [28, л. 137].

Переход на одноразовую призывную кампанию в течение года объяснялся и крайне неудовлетворительными организационными мероприятиями. Так, первые полгода ушло на составление списков призывников, определение порядка призыва и категорий льготников, формирование и обучение «инструктажных» комиссий, подготовки сборных пунктов, изготовление урн для жеребьёвки и т.д. Однако и при одноразовой призывной кампании в течение года подготовительная работа по-прежнему имела серьезные недостатки и, прежде всего, в области информирования населения. Так, многие из призываемых не имели документов, подтверждающих их право на льготу, хотя односельчане подтверждали правильность слов призываемого на льготу. Количество подобных заявлений доходило до 25 % [29, л. 135]. В виду подобной ситуации призывной комиссии предоставлялось право пересмотра своего решения, в случае предоставления призывником необходимых

документов, предоставлять льготы не только в последний день призыва, но и в канун отправки в часть.

Обращает на себя внимание очень большая цифра (24,7 %) отправления врачами призывной комиссии призывников на дообследование в стационарные медицинские учреждения – местные уездные народные больницы. Выскажем предположение: комиссионные медики, боялись (как буржуазные специалисты) репрессий со стороны советско-партийных органов, не желали брать ответственность за окончательно принятое медицинское решение. Проблемы с медицинскими комиссиями заключались не только по причине страха перед репрессиями, но и отсутствием необходимых знаний, элементарной их нехваткой. Вместо положенных четырёх членов комиссии в призывных комиссиях было только три. Общие данные о физическом состоянии призывников Курской губернии в 1925 г. было крайне невысоким. Так, годных к службе в мирное время было всего 40,8%, годных для службы в военное время в нестроевых частях – 12,8 %. Получили отсрочки по состоянию здоровья – 22, 84 % [30, л. 136].

Несмотря на организационные трудности, руководство Курской губернии отчиталось о полном выполнении плана призыва на службу. В документе указывалось, что проходивший первый призыв в милиционные части в 1925 г. граждан 1903 года рождения затронул приблизительно 1 % от общей численности населения. Всего в призывной список было включено 31 643 человека, при общей численности населения 3 018 050 человек, в т.ч. мужского населения – 1 456 581 человек [31, л. 139].

Из общего числа призывного списка 5 862 была предоставлена отсрочка (болезнь, религиозные убеждения, учащиеся). Необходимо обратить внимание на учащихся (272), получивших отсрочку от службы. Она предоставлялась только тем учащимся, которые обучались в учебных заведениях, входивших в список, утвержденных Народным комиссариатом по Военно-Морским делам совместно с народными комиссариатами Союза ССР и союзных республик.

По первому призыву на пункты мобилизаций прибывали лица, не только получившие повестки, но и лица, не включенные в призывные списки. Как правило, это были молодые люди, не имевшие постоянной работы и квалификации, желавшие связать свою жизнь с армией.

Курская губерния являлась аграрным регионом. Поэтому процентное соотношение призывников совпадало с общей численностью социальных категорий населения. 87,2 % явившихся на призывные пункты по социальному положению являлись выходцами из крестьян, из рабочих – 8,9 %, из служащих – 3,1 % и прочих – 0,8 % [32, л. 152]. Представляет интерес и образовательный уровень призывников. Всего 2 человека имели высшее образование, 60 человек имели среднее образование (0,8 %), с низким образованием – 63,5 %, а без образования – 35,6 %. Членов партии большевиков среди призывников было 65 человек, комсомольцев – 629, кандидатов в члены РКП(б) – 141 человек, кандидатов в члены РЛКСМ – 8 человек, беспартий-

ных насчитывалось 7 032 человека (90 %) [33, л. 144, 152].

К наплыву такого большого количества призывников оказалась не готовой материальная часть. По данным Государственного архива Курской области на 1 апреля 1925 г. в распоряжении губвоенкомата было всего 182 шинели, 40 гимнастёрки, 15 пар ботинок, 10 пар брюк, 116 значков красноармейцев. Из постельных принадлежностей в распоряжении воинских частей Курской губернии имелось 15 простыней и 500 наволочек. Картина была удручающая. Нищета была такая, что даже каждый лист бумаги был на учете. На призывную кампанию 1925 г. МВО выделил Курской губернии всего 571 рубль. Поделённая эта сумма на уезды составила 81 рубль и 14 копеек. Необходимо учитывать, что только на издание приказа, подлежащего распечатыванию и отправке в населённые пункты, требовалось 420 рублей [34, л. 8]. Призывники обучались и одевались за свой личный счет. Денег не хватало не только на материальное обеспечение, но и на боевое обучение призывников. Если каждому призывнику выдавали винтовку, то боевых патронов вообще не отпускалось. Поэтому учебных стрельб фактически не было.

Выводы

Так, большие формально-организационные мероприятия по проведению 3-х мобилизаций, состоявшихся в 1924–1925 гг. в Курской губернии, фактически оказались ничтожными с точки зрения боевой подготовки. Их значение заключалось в отработке организационно-технических мероприятий: апробации способов оповещения призывников, создании и наработке опыта деятельности призывных комиссий, формировании структур по работе с лицами призывного возраста и создание их полного списка и т.д.

Обращает на себя внимание крайне скудное финансирование проводимых организационно-военных мероприятий. Призывники в абсолютном большинстве добросовестно исполняли требования военкоматов. Но пунктуальность их выполнения во многом зависела от информационной составляющей и крайне неудовлетворительного состояния путей сообщения. В лучшем случае призывники добирались до пунктов назначения на лошадях, которые постоянно требовались в крестьянском хозяйстве. По несколько десятков километров они шли пешим ходом. С учетом весенней распутицы, разливов рек, сельскохозяйственного цикла работ с 1925 г. учебно-мобилизационные сборы стали проводиться осенью, что также являлось откликом на аграрную специфику региона.

Конечно, боевого опыта военные мероприятия 1924–1925 гг. не дали. Но подобная идея реформы позволили сохранить кадровый состав Красной армии и, что самое главное, отработать учетно-статистические мероприятия в среде лиц призывного возраста, выявить их недостатки и определить меры их устранения. С этого времени все лица, имеющие политические права по Конституции СССР 1924 г., прежде всего крестьяне и рабочие, стали военнообязанными.

Библиографический список

1. Берхин И.Б. Военная реформа в СССР (1924–1925 гг.). М.: Военное издательство Министерства обороны Союза ССР, 1958. 560 с.
2. Афанасьев Н.В. Военная реформа в 1924–1928 гг. Л.: Б.и., 1953. 68 с.
3. Ващенко П.Ф., Рунов В.А. Военная реформа в СССР // Военно-исторический журнал. 1986. № 2. С. 33–40; Осьмачко С.Г. Военные реформы в СССР (1924–1928): Содержание, значение, исторические уроки. Ярославль: ЯВЗРКУ, 1990. 526 с.; Дайнес В.О. От Гражданской войны к миру (Красная армия в 1920–1930-х гг.) // Военно-исторический журнал. 1992. № 10. С. 2–10; Реввоенсовет Республики (16 сент. 1918 г. – 28 авг. 1923 г.) М.: Политиздат, 1991. 464 с.; Дрожжаков Р.А. Организационный аспект военной реформы в 20-е годы // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 1. С. 18–21.

4. Реформа в Красной Армии. Документы и материалы. 1923–1928 г.: в 2-х кн. Кн. 1. М.; СПб.: Летний сад, 2006. 720 с.; Кн. 2. Там же. 525 с.
5. *Тархова Н.С.* Красная армия и сталинская коллективизация 1928–1933 годов. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН); Фонд «Президентский центр Б.Н. Ельцина», 2010. 375 с.
6. *Бушueva Т.С.* Общественные настроения в Красной армии в 1920-е–1934 гг. М.: МПГУ, 2020. 444 с.
7. *Абинякин Р.М.* Бывшие офицеры на воинском учете РККА в 1920-е гг. // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 4. С. 7–13.
8. *Бочков Е.А.* Экономические, социально-политические и военные аспекты территориально-милиционного устройства // Военно-исторический журнал. 2005. № 12. С. 32–34; Мухин М.Ю. Военная реформа 1924–1928 гг. в СССР // Вестник ТвГУ. Серия История. 2022 г. № 1. С. 28–43.
9. Российский государственный военный архив (РГВА). Ф. 4. Оп. 3. Д. 1888.
10. Закон СССР «Об обязательной военной службе» // Известия ЦИК СССР и ВЦИК. 1925. № 217. 23 сентября.
11. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. 4-е изд. М.: Сов. Энциклопедия, 1989. 1632 с.
12. Курский край: годы социалистической модернизации (1921–июнь 1941). Т. 10. Курск: Издательство Курского государственного педагогического университета, 2001. 400 с.
13. Там же, С. 36–37.
14. *Пашин В.П., Пашин А.В.* Новая экономическая политика и банки: историко-правовое исследование. Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2016. 264 с.
15. РГВА. Ф. 9. Оп. 28. Д. 217.
16. *Ленин В.И.* Речь на заседании пленума московского совета рабочих и крестьянских депутатов 28 февраля 1921 г. // Полн. собр. Соч. Т. 42. С. 353–366.
17. РГВА. Ф. 33988. Оп. 2. Д. 653.
18. Там же. Д. 521. Л. 687; Д. 653.
19. Там же. Д. 537.
20. РГВА. Ф. 4. Оп. 3. Д. 1888.
21. Государственный архив Курской области (ГАКО) Ф. Р 328. Оп. 1. Д. 1749.
22. Там же.
23. Там же.
24. Там же. Д. 1851.
25. Постановление ВЦИК от 1 июня 1922 г. «О введении в действие Уголовного кодекса РСФСР» // СУ РСФСР. 1922. № 15. Ст. 153.
26. ГАКО. Ф.Р-328. Оп. 1. Д. 1851.
27. Там же.
28. Там же. Д. 1868.
29. Там же.
30. Там же.
31. Там же.
32. Там же.
33. Там же.
34. Там же. Д. 1851.

References

1. *Berkhin I.B.* Military reform in the USSR (1924–1925) Moscow: Military Publishing House of the Ministry of Defense of the USSR, 1958. 560 p.
2. *Afanasyev N.V.* Military reform in 1924–1928 Leningrad: B.i, 1953. 68 p.
3. *Vaschenko P.F., Runov V.A.* Military reform in the USSR // Military History Journal. 1986. No. 2. Pp. 33–40; *Osmachko S.G.* Military reforms in the USSR (1924–1928): Content, significance, historical lessons. Yaroslavl: YAVZRKU, 1990. 526 p.; *Daines V.O.* From the Civil War to Peace (The Red Army in the 1920s–1930s) // Military History Journal. 1992. No. 10. Pp. 2–10; *Revolutionary Military Council of the Republic (16 September 1918 – 28 August 1923).* Moscow: Politizdat, 1991. 464 pp.; *Drozhzhakov R.A.* Organizational Aspect of Military Reform in the 1920s // Scientific Notes of the Oryol State University. 2023. No. 1. Pp. 18–21.
4. Reform in the Red Army. Documents and Materials. 1923–1928: in 2 books. Book 1. Moscow; St. Petersburg: Summer Garden, 2006. 720 pp.; Book 2. Ibid. 525 p.
5. *Tarkhova N.S.* The Red Army and Stalin's Collectivization of 1928–1933. Moscow: Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN); The B.N. Yeltsin Presidential Center Foundation, 2010. 375 p.
6. *Bushueva T.S.* Public Sentiment in the Red Army in the 1920s–1934. Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2020. 444 p.
7. *Abinyakin R.M.* Former Officers Registered with the Red Army in the 1920s // Scientific Notes of the Orel State University. 2023. No. 4. Pp. 7–13.
8. *Bochkov E.A.* Economic, Socio-Political, and Military Aspects of the Territorial-Militia Structure // Military History Journal. 2005. No. 12. Pp. 32–34; *Mukhin M.Yu.* Military reform 1924–1928 in the USSR // Bulletin of TVGU. Series History. 2022, no. 1, Pp. 28–43.
9. Russian State Military Archive (RGVA). F. 4. Op. 3. D. 1888.
10. Law of the USSR “On Compulsory Military Service” // News of the Central Executive Committee of the USSR and the All-Russian Central Executive Committee. 1925. No. 217. September 23.
11. Soviet encyclopedic dictionary / Ch. ed. A.M. Prokhorov. 4th ed. M.: Sov. Encyclopedia, 1989. 1632 p.
12. Kursk Region: Years of Socialist Modernization (1921–June 1941). Vol. 10. Kursk: Publishing House of Kursk State Pedagogical University, 2001. 400 p.
13. Ibid., Pp. 36–37.
14. *Pashin V.P., Pashin A.V.* New Economic Policy and Banks: Historical and Legal Research. Kursk: Publishing House of Kursk State University, 2016. 264 p.
15. RGVA. F. 9. Op. 28. D. 217.
16. *Lenin V.I.* Speech at a Meeting of the Plenum of the Moscow Soviet of Workers' and Peasants' Deputies on February 28, 1921 //

Complete Collected Works. Vol. 42. Pp. 353–366.

17. RGVA. F. 33988. Op. 2. D. 653.
 18. Ibid. D. 521. L. 687; D. 653.
 19. Ibid. D. 537.
 20. RGVA. F. 4. Op. 3. D. 1888.
 21. State Archives of Kursk Region (GAKO) F. R-328. Op. 1. D. 1749.
 22. Ibid.
 23. Ibid.
 24. Ibid. D. 1851.
 25. Resolution of the All-Russian Central Executive Committee of June 1, 1922 «On the Introduction of the Criminal Code of the RSFSR» // SU RSFSR. 1922. No. 15. Art. 153.
 26. GAKO. F. R-328. Op. 1. D. 1851.
 27. Ibid.
 28. Ibid. D. 1868.
 29. Ibid.
 30. Ibid.
 31. Ibid.
 32. Ibid.
 33. Ibid.
 34. Ibid. D. 1851.
-

ПОДЛЕСНЫХ СЕРГЕЙ НИКОЛАЕВИЧ

кандидат юридических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук, Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова, г. Воронеж, Россия
E-mail: agera3@yandex.ru

PODLESNYKH SERGEY NIKOLAEVICH

Candidate of Law, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Sciences, Voronezh State Forest Engineering University named after G.F. Morozov, Voronezh, Russia
E-mail: agera3@yandex.ru

**СУДЕЙСКИЙ КОРПУС РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ОТЧЕТАХ III-ГО ОТДЕЛЕНИЯ
ЕГО СОБСТВЕННОГО ИМПЕРАТОРСКОГО ВЕЛИЧЕСТВА КАНЦЕЛЯРИИ (1820–1850-е гг.)**

**THE JUDICIAL CORPS OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE REPORTS OF THE THIRD SECTION
OF HIS OWN IMPERIAL MAJESTY'S CHANCELLERY (1820–1850S)**

В настоящей статье на основе отчетов III-го отделения Его Собственного Императорского Величества канцелярии анализируется состояние судебного корпуса Российской империи в 1820–1850-е гг. Описываются основные проблемы, с которыми сталкивались дореформенные суды в своей работе. Кроме выявления проблемных вопросов в деятельности отечественной судебной системы III отделение, основываясь на мнениях компетентных чиновников, предлагало пути реформирования судов. Особенное внимание в отчетах политической полиции придавалось проблеме низкого уровня материального обеспечения судей. Коррупция в судах обозначается, как следствие недостаточного финансового обеспечения судебного корпуса (особенно на губернском и уездном уровнях). Делается вывод о том, что судебному корпусу в отчетах политической полиции уделялось значительное место. Это говорит о том значении, которое придавалось органам юстиции в системе государственного управления в целом.

***Ключевые слова:** III отделение Его Собственного Императорского Величества канцелярии, Сенат, министерство юстиции, политическая полиция, судебный корпус, судебная система Российской империи, дореформенный суд, взяточничество.*

This article analyzes the state of the judicial corps of the Russian Empire in the 1820s–1850s based on the reports of the 3rd Section of His Own Imperial Majesty's Chancellery. It describes the main problems that pre-reform courts faced in their work. In addition to identifying problematic issues in the activities of the domestic judicial system, the 3rd Section, based on the opinions of competent officials, proposed ways to reform the courts. Particular attention in the reports of the political police was given to the problem of the low level of material support for judges. Corruption in the courts is designated as a consequence of insufficient financial support for the judicial corps (especially at the provincial and district levels). It is concluded that the judicial corps was given significant attention in the reports of the political police. This speaks to the importance that was attached to the justice bodies in the system of public administration as a whole.

***Keywords:** Third Section of His Imperial Majesty's Chancellery, Senate, Ministry of Justice, political police, judicial corps, judicial system of the Russian Empire, pre-reform court, bribery.*

Введение

Новизна настоящей работы заключается в самом обращении к теме состояния судебного корпуса Российской империи в отчетах III-го отделения Его Собственного Императорского Величества канцелярии. В настоящий момент в отечественной историографии отсутствуют исследования, посвященные данной теме.

Актуальность настоящего исследования заключается в том, что отчеты III-го отделения позволяют проанализировать материальное, финансовое положение судебного корпуса Российской империи, уровень законности в судах и уровень коррупции, эффективность правосудия в целом. Отчеты III-го отделения – это ценнейший источник по истории внутренней политики российской империи периода правления Николая I и его сына Александра II. В 2006 г. отчеты III-го отделения Его Собственного Императорского Величества канцелярии вышли отдельным изданием (составители М.В. Сидорова, Е.И. Щербакова) [21].

Цель данной работы состоит в анализе отчетов III-го отделения Его Собственного Императорского Величества канцелярии, касающихся состояния судебного корпуса

Российской империи в 1820–1850-е гг.

Методологической основой исследования послужили как общие, так и частные методы научного познания: метод структурного анализа, историко-сравнительный метод, историко-системный метод, формально-логический метод. В статье также использовались иные методы научного познания.

Изложение основного материала

Правоохранительная деятельность государства во все времена имела то или иное соприкосновение с политической составляющей общества. Политический сыск – это один из способов мониторинга государством общественных настроений в широких массах по тем вопросам, которые являются максимально актуальными для конкретного периода времени. «В более-менее оформленном виде политический сыск возник в царствование Петра I» [5, с. 5], – пишет современный исследователь А.Л. Бредихин. В петровское время органами политического сыска являлись Тайная канцелярия, созданная в 1718 г. и Преображенский приказ (имел более широкую компетенцию) [11, с. 62].

Во время правления Анны Иоанновны была учреждена Канцелярия тайных розыскных дел (6 апреля 1731 г.). При Екатерине II функции политического сыска выполняла Тайная экспедиция Сената [5, с. 6].

Александра I Манифестом 1801 г. упразднил Тайную экспедицию Сената [18]. Функции политического сыска перешли в ведение Особой канцелярии МВД [11, с. 63]. В 1805 г. был учрежден Комитет высшей полиции, в 1817 г. были созданы жандармские дивизионы.

Николай I, на которого восстание декабристов произвело сильное впечатление, желая нормализовать политическую обстановку в империи, 3 июля 1826 г. подписал указ «О присоединении Особенной канцелярии Министерства внутренних дел к Собственной Его Величества канцелярии» [12]. С этого документа началась история III-го отделения Его Собственного Императорского Величества канцелярии. Первым ее руководителем был назначен генерал-адъютант А.Х. Бенкендорф [2], который оставался на этом посту до своей смерти – 11 сентября 1844 г. Бенкендорф одновременно назначался шефом жандармов [15, с. 52].

В обязанности III-го отделения входил политический сыск и «общий надзор за государственным аппаратом управления» [11, с. 63]. Первоначально штат III-го отделения состоял всего из 15 сотрудников (еще 5 человек числились сверх штата). В дальнейшем число сотрудников III-го отделения было увеличено [23, с. 3].

В настоящий момент историография III-го отделения Его Собственного Императорского Величества канцелярии представлена как общими работами, посвященными истории создания, принципам деятельности, правовому и агентурному обеспечению работы этого государственного органа, так и специальными исследованиями, имеющими своим предметом отдельные, узконаправленные вопросы. Общими вопросами деятельности III-го отделения занимаются такие авторы, как: А.Н. Гребенкин [7], Г.Н. Бибиков [3], А.Л. Бредихин [5], О.Ю. Абакумов [1]. Среди авторов специальных исследований можно выделить М.М. Бочкарева [4], В.А. Ермакова [9], М.В. Чурсину [26].

Однако в массиве отечественной историографии по теме политической полиции 1820–1850-х гг. не встречается отдельных самостоятельных работ, посвященных анализу состояния судебной системы Российской империи в отчетах III-го отделения Его Собственного Императорского Величества канцелярии.

Отчеты III отделения составлялись ежегодно и подавались императору. Отчеты составлялись на основе анализа тех дел, которые были в производстве III отделения в течение года. Одним из основных вопросов, который постоянно фигурировал в отчетах, были злоупотребления по службе, как в центральных ведомствах, так и на местах. Значительным пунктом в отчетах были разборы жалоб и просьб. Много аналитической информации в отчетах содержалось по теме национальных отношений, так называемого, польского вопроса, реформированию русской деревни, оценок крепостного строя.

Одним из вопросов, который время от времени входил в годовые отчеты III отделения, был вопрос, посвященный анализу деятельности министерства юстиции и судебной системы Российской империи. Напомним, что по реформе государственного управления Александра I, когда были учреждены министерства, министерству юстиции среди прочих отдавалась функция судебного управления [8].

Впервые о министерстве юстиции и вверенных ему учреждениях было написано в отчете за 1829 г. Этот отчет

является наиболее объемным по отношению к последующим отчетам. Как правило, во всех отчетах министерству юстиции был посвящен отдельный пункт.

В отчетах за 1829, 1831–1834 гг. первоначально анализировалась деятельность Д.В. Дашкова на посту министра юстиции. В 1829 г. III отделение довольно высоко оценивало деятельность Дашкова на посту министра юстиции и отмечало, что он наделен «всеми качествами ума и сердца». «Ему приписывают один только недостаток – низкое поклонничество перед властью имущими, влияния которых он слишком боится» [21, с. 54]. В отчете 1831 г. говорилось: «Единогласно признают его за человека умного, просвещенного, справедливого, чуждающегося всякого злоупотребления, но в то же время находят, что он не имеет достаточной деятельности, многие жалуются, что он горд и неприступен» [21, с. 82]. Отмечалось, что в деле борьбы с коррупцией высшее руководство всегда встречает ревностное содействие со стороны министра Дашков [21, с. 83]. В последующих отчетах Д.В. Дашков уже лишен всяких эпитетов, напротив, сообщалось, что он «ничем не занимается» [21, с. 105].

Дашков жаловался на малое количество сотрудников. «Министр вынужден сам рассматривать всякое сколько-нибудь значительное дело», т.к. в канцелярии министра и Сената очень много взяточников и «людей неспособных». Министр жаловался «на то, что он бессилен уничтожить все это лихоимство...» [21, с. 54–55]. Хотя «его ужасно боялись взяточники» [21, с. 209]. В том числе поэтому у Д.В. Дашкова было прозвище «каменный министр» [21, с. 210].

В отчете 1833 г. хорошие оценки своей деятельности получил заместитель Дашкова граф В.Н. Панин, с 1841 г. министр юстиции [21, с. 105]. В отчете за 1839 г. говорилось: «Все надеются, что его ум, молодость и способности дадут ему возможность преодолеть предстоящие ему трудности» [21, с. 210]. В 1840 г. политическая полиция отмечала, что «мелкие чиновники и стряпчие вопиют против него» [21, с. 239].

Министр юстиции ничего не мог поделать с повальной коррупцией и невежеством подчиненных ему чиновников и расписывался в своей несостоятельности по этому вопросу. В этой связи Д.В. Дашков высказывал предложения о реформировании российской юстиции на новых принципах.

Первое изменение в судебной системе империи предлагалось ввести в работу высшей судебной инстанции – в Сенат. В отчете III отделения за 1829 г. указывалось: «Сенат должен только рассматривать поступающие на его рассмотрение дела и приводить в исполнение повеления монарха; но вместо этого бюрократы, чтобы иметь больше добычи, уговорили министра издать постановление, в силу которого по жалобе частных лиц на провинциальные суды дела посылались бы на пересмотр в Сенат и рассматривались бы предварительно последним, причем ему дается произвольное право отменять приговоры местных судебных инстанций. Таким образом, Сенат, обогащаясь взятками, завален процессами. Это привело к необходимости увеличить штат чиновников и открыло обширное поле для интриг» [21, с. 55].

Второе изменение, касающееся Сената, заключалось в обязанности принимать только «апелляционные прошения и кассационные жалобы». Сенат был завален излишней работой, поэтому предлагалось ограничить его деятельность в области правосудия конкретным предметом дел в рамках апелляционных и кассационных производств. Постоянное расширение подсудности Сената дореволюционные исследователи объясняли тем, что «законодатель

не доверял местным судебным учреждениям и стремился открыть путь в Сенат всем сколько-нибудь существенным гражданским и уголовным делам с тем, чтобы после рассмотрения их в Сенате важнейшие из этих дел направить в Государственный совет» [14, с. 511]. Правительство мало почитало судебную деятельность Сената, поэтому «нередко помимо Сената, административным порядком, разрешались весьма важные дела, которые правительство по каким-либо соображениям хотело окончить быстро и без огласки» [14, с. 511].

Аналогичная ситуация складывалась по поводу авторитета губернских и уездных присутственных мест в глазах центрального правительства. «Еще менее доверяло оно губернским и уездным судебным учреждениям, поэтому нередко делались распоряжения о направлении в виде изъятия тех или иных дел на ревизию в Сенат, а иногда и для рассмотрения их Сенатом в качестве первой инстанции» [14, с. 511–512].

К тому же сама непростая структура Сената также была одной из причин медленности рассмотрения дел, что приводило к их накоплению [10, с. 44].

Некоторые подвижки в деле реформирования гражданской службы в первые годы правления Николая Павловича к существенным изменениям в работе судов не привели. Отчет 1831 г. фиксировал: «Ход и производство дел в судебных местах нисколько не улучшаются; та же медленность, то же корыстолюбие в чиновниках. Решительно отзываются, что посредством денег всякая неправда делается правдою. Принятые в начале царствования Государя Императора строжайшие меры к прекращению лихоимства никакой видимой пользы не произвели; лихоимцы сделались лишь осторожнее, но число их не уменьшилось» [21, с. 82–83].

Третье изменение в работе Сената касалось жалоб на приговоры низших судебных инстанций. Предлагалось приносить такие жалобы министру юстиции, который имел бы право приостанавливать дело «после предварительного рассмотрения его специально учрежденным под его руководством комитетом» [21, с. 55–56]. В свою очередь предлагалось лишить Комиссию прошений права рассматривать судебные дела, а оставить у нее в компетенции только те дела, которые зависят от личного благоусмотрения монарха.

В отчете 1829 г. Комиссия прошений описывалась в отрицательных тонах. III отделение отмечало, что «другим препятствием на пути правосудия, способствующим притом интригам, является Комиссия прошений» [21, с. 55].

Комиссия прошений была образована в составе Государственного совета в соответствии с указом об «Образовании Государственного совета» от 1 января 1810 г. [17]. Прощения и жалобы подавались на «Высочайшее имя» на решения высших судебных и административных органов власти Российской империи. Современный автор А.М. Семенов отмечает: «Просителями в основном являлись дворяне, которые привыкли жить на широкую ногу и, сталкиваясь с денежными трудностями, не могли себя в чем-то ограничить и пользовались любыми способами дополнительного финансирования» [22, с. 26].

Отчет 1829 г. по поводу Комиссии прошений фиксировал: «Состоящая из сенаторов, она становится судьей в собственных делах. Совершенно естественно, что члены этой Комиссии вынуждены поддерживать свое собственное мнение или мнение своих коллег по Сенату. Сколько это влечет за собой отступление от законного порядка и противоречий! Так как комиссия эта решает дела от имени Государя, она является высшей инстанцией, все парализу-

ет, врывается в область компетенции министров и нарушает общий порядок ведения тяжбы» [21, с. 55].

Четвертое изменение в работе Сената предполагало «доклады о процессах составлять согласно установленного порядка, чтобы для сего были установлены сроки, и дело это не было бы предоставлено, как теперь, доброй воле докладчика» [21, с. 56].

Пятое изменение. «Допустить, чтобы тяжущиеся могли печатать к своему делу объяснительные записки, которые проходили бы через цензуру прокурора того департамента, которому дело подсудно...» [21, с. 56]. По мнению сотрудников III отделения эта мера также помогла бы бороться с лихоимством.

В этой связи предлагалось также изменить ход дел в Государственном совете. «Граф Кочубей запретил тяжущимся представлять объяснительные записки к своему процессу членам совета и лично им их разъяснять. Строго воспрещено также докладчикам сообщать тяжущимся свои доклады. Это мнимое сохранение их в тайне является только средством обогащения докладчика, потому что при нынешнем порядке вещей приходится покупать то, что должно бы узнаваться даром» [21, с. 56].

Тяжеловесная и хаотично построенная судебная система Российской империи образца 1775 г. была крайне запутанной в вопросах обжалования судебных решений. В силу множественности судебных инстанций тяжущимся просто было непонятно, какое государственное учреждение, отправляющее функцию правосудия, было последней инстанцией. В этой связи в отчете за 1829 г. говорилось: «Было бы необходимо, думают многие, учредить последнюю инстанцию, решения которой не подлежали бы апелляции и являлись бы неотменимыми. Без этого никто не может быть спокоен за свою собственность, что причиняет массу неприятностей и семейных несчастий» [21, с. 56].

Судебное обжалование еще осложнялось и тем, что ряд высших государственных учреждений, которые, по сути, не были наделены функцией отправления правосудия, на деле же таковыми являлись. Речь в первую очередь идет о таких высших структурах, как Государственный совет, Комитет министров и Комиссия прошений.

О Комитете министров, который одновременно являлся и судьей, и стороной спора, в 1829 г. Государю докладывали: «Согласно общему мнению, нет другого средства бороться со взяточничеством, как уменьшить число чиновников, лучше их оплачивать и ввести с той же целью существующее во всех европейских государствах право субсидии» [21, с. 55].

Комитет министров также страдал от коррупции. По мнению ряда исследователей XIX в., увеличение жалования чиновников было возможным лишь в случае уменьшения их численности [27, с. 121]. Поэтому III отделение, предлагая уменьшить количество должностных лиц, реализовывало две задачи: борьба с коррупцией и повышение материального содержания чиновников.

Что касается профессиональных компетенций судебного корпуса Российской империи, то они были очень низкими. «Судьи наши присвоили себе права присяжных и решают дела по своему усмотрению, по совести, вопреки законам, чем приносится много зла» [21, с. 56]. – Указывалось в отчетах политической полиции. Произвол в принятии судебных решений и незнание действующих законов были основным бичом в компетенции отечественных судей до реформы 1864 г. В соответствии с действующим законодательством для занятия должности судьи юридическое образование было не обязательным. Хотя «Именной указ от 24 января 1803 г. закрыл после 1807 г.

доступ к должностям, требовавшим, в частности, юридических знаний, лицам, не прошедшим обучение в государственных или частных училищах» [6, с. 63].

В 1831 г. политическая полиция придавало большое значение повышению образования судейского корпуса в деле борьбы с коррупцией: «Мудрости правительства принадлежит изыскать средства к уменьшению сего зла, но одно лишь постепенное распространение просвещения в средних классах людей, коими наполняются судейские места, может со временем оное зло уничтожить» [21, с. 83].

Одним из самых прогрессивных (возможно, и самым прогрессивным) в I-й половине XIX в. был совестный суд. Он резко отличался по своей компетенции, принципам деятельности и институту принятия судебного решения от иных органов юстиции, учрежденных в России по реформе 1775 г. Будучи альтернативой судам, где процесс велся в основном по принципам формального судопроизводства, совестные суды в большей степени были судами частного интереса [20]. Однако в силу ряда объективных и субъективных причин в некоторых губерниях Российской империи с 1828 г. центральное правительство совестные суды стало закрывать [19], а в тех губерниях, где они все же функционировали, количество дел, поступающих на их рассмотрение, было невелико.

III отделение не могло в своих отчетах пройти мимо анализа состояния совестных судов. Политическая полиция докладывала: «Очень желают восстановления совестных судов, пришедших к несчастью в упадок; они имеют важное значение и очень полезны для процессов, в которых отсутствуют документы и которые не навлекают иного наказания кроме стыда» [21, с. 56]. Таким образом, III отделение выступало за сохранение совестных судов.

Пожалуй, самым уязвимым уровнем дореформенной судебной системы России были губернские и уездные суды. «Что касается до губернских и уездных судебных мест, то об них должно сказать, что они представляют самую грустную картину. Решительно нет в них правосудия, и корыстолюбие существует в самой сильной степени» [21, с. 93].

Одной из причин высокого уровня коррупции в судейском корпусе губерний, по мнению III отделения среди прочего являлось слабое материальное содержание служителей Фемиды. «Полагая, что скудное содержание губернских чиновников составляет одну из главнейших причин описанного зла, с нетерпением ожидают издания новых губернских штатов, давно уже обещанных, но доселе не последовавших» [21, с. 93].

Некоторые законодательные подвижки в повышении окладов судьям Николай I все же делал. К примеру, этому может служить именной указ «Об отпуске суммы для улучшения губернских штатов ведомства министерства юстиции и внутренних дел, а также по военному сухопутному ведомств» от 30 августа 1834 г. [13]

Отчет 1833 г. повторял оценки состояния губернских и уездных судов отчета 1832 г.: «Под прикрытием законных форм совершаются в них дела самые незаконные, и деньги составляют главную пружину их действий» [21, с. 105]. Отчет 1834 г. особо указывал на медленность местных судов: «Дела в губернских и уездных судебных местах производятся непомерно медленно». По мнению политической полиции единственная категория дел, по которой сроки преимущественно соблюдаются, это дела «по коим содержатся арестанты» [21, с. 121]. Вполне вероятно, что в данном случае свою положительную роль играли совестные суды, в которые еще с момента их учреждения в 1775 г. возможно было подавать жалобы о содержании под стра-

жей более трех дней без допроса [24, с. 193].

В отчете за 1836 г. основной темой по министерству юстиции также была тема коррупции: «Зло сие существует как и прежде и продолжает ограждать себя формами закона, за которыми преследование оного едва ли возможно... дела большею частью оканчиваются в пользу того, кто более может заплатить за успех» [21, с. 152].

Интересную характеристику судейского корпуса сохранил отчет III отделения за 1837 г. «Положение судей значительно улучшено увеличением их окладов; но за всем тем часть судебная представляется в весьма неудовлетворительном положении. Вообще, как оказывается из сведений, полученных высшим наблюдением, класс судей у нас разделяется на два разряда: одни честны, но незнающие своего дела; другие сведующие, так называемые дельцы, но зараженные корыстолюбием. Исключения редки: весьма немного встречаешь судей опытных и сведующих в своем деле, самостоятельных и твердых в своих действиях и с тем вместе совершенно бескорыстных» [21, с. 169]. Очевидно, что взяточников среди «сведующих судей» было потому больше, что они знали, как можно обойти закон.

В 1840-е гг. в судебных учреждениях ничего не изменилось. «В низших инстанциях тяжёлые дела делятся целые годы; просители напрасно теряют время и деньги и не всегда доживают до окончания своих процессов, оставляя детям заботы вместо достояния». – Фиксировалось в отчете 1842 г. [21, с. 300]

III отделение в своих отчетах также поднимало тему соотношения в судопроизводстве формального и нравственного начал. Речь шла об излишнем преобладании формального закона (позитивного права) над нравственностью, справедливостью и моралью, т.е. естественным правом. Такое соотношение позитивного права и нравственных положений полностью поддерживало руководство министерства юстиции. Необходимо отметить, что тенденция к пренебрежению «естественным правом» была характерна для XIX в., когда отдавалось предпочтение позитивизму и исторической школе права [25, с. 76].

С занятием В.Н. Паниным поста министра юстиции в 1841 г. (занимал этот пост до октября 1862 г.) политическая полиция отмечала, что «он не сливает нравственных убеждений для доказательства правоты или неправоты дела с формами законов и требует только соблюдения последних в решении дел» [21, с. 264]. В отчете 1857 г. относительно министра юстиции уточнялось: «... в лице графа Панина является не столько министр, сколько обыкновенный бюрократ, который не смеет переступить обведенного произвольно им же самим около себя круга, и судебная часть находится у нас в положении не лучшем, в каком была при генерал-прокурорах» [21, с. 459]. Таким образом, к началу подготовки судебной реформы 1864 г. Российская империя подошла с типичным для XIX в. пониманием судопроизводства, основанным на исторической и позитивистской методологии.

Выводы

III отделение, аккумулируя соображения сенаторов, чиновников министерства юстиции, судейского корпуса, в своих отчетах предлагало императору реформирование отечественной судебной системы. Особо выделяется в этом отношении отчет за 1829 г. Именно в нем наиболее полно и последовательно отразилась позиция политической полиции II-й четверти XIX в. относительно состояния дореформенного судейского корпуса Российской империи, как в высших судебных учреждениях, так и в губернских и уездных присутствиях.

Необходимо отметить, что III отделение, действительно играло важную роль в общественно-политической жизни России исследуемого периода. Отчеты политической полиции, в которых описывалось реальное состояние дел в судебном корпусе, очень часто шли в разрез с отчетами иных высших государственных учреждений, которые ложились на стол руководству страны. Современные исследователи указывают, что «полицейское делопроизводство в целом объективно отражало образ жизни различных сословий российского общества, а само ведомство смогло наладить необходимую связь верховной власти и общества» [16, с. 43]. Не претендуя на полную объективность в описании состояния дореформенных судов Российской империи, отчеты III отделения дополняли общую картину отечественных учреждений юстиции 1820–1850-х гг.

В целом отчеты рисуют совсем не радужную картину в дореформенных судах и дореформенном судебном корпусе России. Основные проблемы, касающиеся судебного

корпуса Российской империи, на которые обращала внимание политическая полиция в 1820–1850-е гг., сводились к следующему:

- на практике было непонятно, какая судебная инстанция является последней и решения которой окончательны (не подлежат обжалованию);
- высокий уровень коррупции;
- медленность рассмотрения дел в судах;
- низкий уровень материального содержания судебного корпуса (в частности, на губернском и уездном уровнях);
- излишняя формализация судопроизводства, лишняя ориентира на нравственные начала.

Значительное место, которое уделялось судебному корпусу Российской империи в отчетах III отделения 1820–1850-х гг., говорит о том, что вопросы функционирования и реформирования отечественной судебной системы были одним из главных приоритетов государственного управле-

ния в рассматриваемое время.

Библиографический список

1. *Абакумов О.Ю.* III Отделение: замысел и финал охранительного проекта // История и историческая память. 2018. № 16. С. 109–120.
2. *Бибиков Г.Н.* Александр Христофорович Бенкендорф (1781–1844): исторический портрет // Вестник Московского университета. Серия 8: История. 2007. № 1. С. 36–60.
3. *Бибиков Г.Н.* Полугодовые донесения губернских жандармских штаб-офицеров как источник по истории местного управления Российской империи 1830-х гг. // Новое прошлое. 2021. № 1. С. 34–57.
4. *Бочкарев М.М.* Новые материалы о секретном наблюдении за А. И. Тургеневым (жандармские и агентурные донесения из архива III Отделения) // Исторический журнал: научные исследования. 2024. № 1. С. 63–89.
5. *Бредихин А.Л.* III Отделение Собственной Его Императорского Величества канцелярии в истории российского политического сыска // Вестник Челябинского гос. ун-та. Серия: Право. 2020. Т. 5, № 1. С. 5–11.
6. *Воропанов В.А.* Особенности правового регулирования службы судебных чиновников в России первой половины XIX века // Юристы-Правоведы. 2010. № 5(42). С. 62–66.
7. *Гребенкин А.Н.* Организационное развитие и деятельность III отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии (1826–1880 гг.) // Вопросы истории и археологии: Ежегодник. Вып. 1. Волгоград: Научный издательский центр «Абсолют», 2021. С. 52–58.
8. *Доронин А.М.* Исторические предпосылки создания Министерства юстиции Российской империи (историко-правовой очерк) // Право и государство: теория и практика. 2022. № 8(212). С. 13–15.
9. *Ермаков В.А.* Дело Кирилло-Мефодиевского общества в III отделении С.Е.И.В.к.: «украинофильство» в восприятии и оценке генерал-адъютанта А.Ф. Орлова // Исторические чтения на Лубянке. Отечественные и зарубежные спецслужбы: история и современность: материалы XXVI межд. науч. конф., Москва, 01–02 дек. 2022 г. Москва: Фронткнига, 2022. С. 7–13.
10. *Захаров В.В., Ильина Т.Н.* Сенат в структуре судебной системы России первой половины XIX века // Историко-правовые проблемы: новый ракурс. 2016. № 16. С. 3–52.
11. *Звягин С.П., Макаrchук С.В.* Российская политическая полиция: совершенствование розыскной деятельности в центре и на местах XVI начало XX века // СибСкрипт. 2012. № 3. С. 61–66.
12. Именной указ «О присоединении Особенной Канцелярии Министерства Внутренних дел к Собственной Его Величества Канцелярии» от 3 июля 1826 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2. Т. I. № 449. Санкт-Петербург: Типогр. II отд. Собств. Е.И.В. Канцелярии, 1830. С. 665–666.
13. Именной указ «Об отпуске суммы для улучшения губернских штатов ведомства Министерств Юстиции и Внутренних Дел, а также по военному сухопутному ведомству // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2. Т. IX. Отд. 1. № 7369. Санкт-Петербург: Типогр. II отд. Собств. Е.И.В. Канцелярии, 1835. С. 842–843.
14. История Правительствующего Сената за 200 лет. Т. 3. Санкт-Петербург, 1911. 712 с.
15. *Макарова Н.В.* Особенности формирования жандармского корпуса в России // Военно-исторический журнал. 2009. № 3. С. 52–55.
16. *Макарова Н.В.* Российское общество в эпоху правления Николая I: общественная и частная жизнь (по материалам III Отделения): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Москва, 2013. 45 с.
17. Манифест «Образование Государственного совета» от 1 января 1810 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 1. Т. XXXI. № 24064. Санкт-Петербург: Типогр. II отд. Собств. Е.И.В. Канцелярии, 1830. С. 3–15.
18. Манифест «Об уничтожении Тайной Экспедиции и о ведении дел, производящихся в оной, в Сенате» от 2 апреля 1801 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 1. Т. XXVI. № 19813. Санкт-Петербург: Типогр. II отд. Собств. Е.И.В. Канцелярии, 1830. С. 603–604.
19. *Подлесных С.Н.* Астраханский совестный суд: история присоединения к палате уголовного и гражданского суда (1828 год) // Электронный журнал «Кавказология». 2024. № 4. С. 40–53.
20. *Подлесных С.Н.* Совестные суды в Российской империи как альтернатива формальному судопроизводству: 1775–1866 годы // Научный диалог. 2024. Т. 13, № 10. С. 445–462.
21. Россия под надзором: отчеты III отделения 1827–1869. Сборник документов. Сост. М.В. Сидорова, Е.И. Щербакова. Москва: «Рос. фонд культуры»: «Российский архив», 2006. 706 с.
22. *Семенов А.М.* «Будничные дни» Комиссии прошений в годы правления Александра I // История повседневности. 2017.

№ 2(4). С. 22–30.

23. Сидорова М.В. Штаты III отделения с.е.и.в. канцелярии // Из глубины времен. Санкт-Петербург, 1995. С. 3–11.
24. Тур В.Г. Учреждение и значение Совестных судов в Российской империи // Вопросы развития государства и права: теория, история и практика: Сб. науч. ст. по мат. Всерос. науч.-практ. конф., Симферополь, 09 ноября 2022 г. / Ред.-сост. В.Г. Тур. Симферополь: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2023. С. 191–196.
25. Фролова Е.А. Теория естественного права (историко-теоретический аспект) // Вестник Московского университета. Серия 11: Право. 2013. № 2. С. 71–77.
26. Чурсина М.В. Правовые основы совершенствования организационной структуры Отдельного корпуса жандармов // Современное право. 2012. № 6. С. 155–159.
27. Шепелев Л.Е. Чиновный мир России XVIII – начало XX в. Санкт-Петербург: Искусство-СПб., 1999. 477 с.

References

1. Abakumov O.Yu. Section III: the concept and finale of the conservation project // History and Historical Memory. 2018. No. 16. Pp. 109–120.
2. Bibikov G.N. Alexander Khristoforovich Benckendorff (1781–1844): a historical portrait // Bulletin of Moscow University. Series 8: History. 2007. No. 1. Pp. 36–60.
3. Bibikov G.N. Semi-annual reports of provincial gendarme staff officers as a source for the history of local government in the Russian Empire in the 1830s // New Past. 2021. No. 1. Pp. 34–57.
4. Bochkarev M.M. New materials on the secret surveillance of A. I. Turgenev (gendarme and agent reports from the archive of the III Department) // Historical journal: scientific research. 2024. No. 1. Pp. 63–89.
5. Bredikhin A.L. III Department of His Imperial Majesty's Own Chancellery in the history of Russian political investigation // Bulletin of the Chelyabinsk State University. Series: Law. 2020. Vol. 5, No. 1. Pp. 5–11.
6. Voropanov V.A. Features of legal regulation of the service of judicial officials in Russia in the first half of the 19th century // Jurist-Pravoved. 2010. No. 5 (42). Pp. 62–66.
7. Grebenkin A.N. Organizational development and activities of the 3rd Section of His Imperial Majesty's Chancellery (1826–1880) // Questions of History and Archeology: Yearbook. Issue 1. Volgograd: Scientific Publishing Center "Absolut", 2021. Pp. 52–58.
8. Doronin A.M. Historical prerequisites for the creation of the Ministry of Justice of the Russian Empire (historical and legal essay) // Law and State: Theory and Practice. 2022. No. 8 (212). Pp. 13–15.
9. Ermakov V.A. The case of the Cyril and Methodius Society in the 3rd Section of the S.E.I.V.K.: "Ukrainophilia" in the perception and assessment of Adjutant General A.F. Orlov // Historical readings on Lubyanka. Domestic and Foreign Intelligence Services: History and Modernity: Proc. of the XXVI Int. Scientific Conf., Moscow, December 1–2, 2022. Moscow: Frontkniga, 2022. Pp. 7–13.
10. Zakharov VV, Ilyina T.N. The Senate in the Structure of the Russian Judicial System in the First Half of the 19th Century // Historical and Legal Problems: A New Perspective. 2016. No. 16. Pp. 3–52.
11. Zvyagin S.P., Makarchuk S.V. Russian Political Police: Improving Investigative Activities in the Center and Locally in the 16th and Early 20th Centuries // SibScript. 2012. No. 3. Pp. 61–66.
12. Personal decree «On the annexation of the Special Chancellery of the Ministry of Internal Affairs to His Majesty's Own Chancellery» dated July 3, 1826 // Complete Collection of Laws of the Russian Empire. Collection 2. Vol. I. No. 449. St. Petersburg: Typogr. II Dep. Own. His Imperial Majesty's Chancellery, 1830. Pp. 665–666.
13. Personal decree «On the allocation of funds for the improvement of provincial staffing levels of the departments of the Ministries of Justice and Internal Affairs, as well as for the military land department // Complete Collection of Laws of the Russian Empire. Collection 2. Vol. IX. Dep. 1. No. 7369. St. Petersburg: Typogr. II Dep. Own. His Imperial Majesty's Chancellery, 1835. Pp. 842–843.
14. History of the Governing Senate for 200 years. Vol. 3. St. Petersburg, 1911. 712 p.
15. Makarova N.V. Features of the formation of the gendarmerie corps in Russia // Military History Journal. 2009. No. 3. Pp. 52–55.
16. Makarova N.V. Russian society during the reign of Nicholas I: public and private life (based on the materials of the III Section): author's abstract. diss. ... candidate of historical sciences. Moscow, 2013. 45 p.
17. Manifesto «Formation of the State Council» of January 1, 1810 // Complete collection of laws of the Russian Empire. Collection 1. Vol. XXXI. No. 24064. St. Petersburg: Typogr. II dep. Own. His Imperial Majesty Chancery, 1830. Pp. 3–15.
18. Manifesto «On the Abolition of the Secret Expedition and on the Conduct of Affairs Proceeding in It in the Senate» dated April 2, 1801 // Complete Collection of Laws of the Russian Empire. Collection 1. Vol. XXVI. No. 19813. St. Petersburg: Typogr. II dep. Own. His Imperial Majesty's Chancery, 1830. Pp. 603–604.
19. Podlesnykh S.N. Astrakhan Court of Conscience: History of Joining the Chamber of Criminal and Civil Courts (1828) // Electronic Journal "Caucasology". 2024. No. 4. Pp. 40–53.
20. Podlesnykh S.N. Courts of Conscience in the Russian Empire as an Alternative to Formal Legal Proceedings: 1775–1866 // Scientific Dialogue. 2024. Vol. 13, No. 10. Pp. 445–462.
21. Russia under Supervision: Reports of the Third Section 1827–1869. Collection of Documents. Comp. M.V. Sidorova, E.I. Shcherbakova. Moscow: "Ros. Cultural Foundation": "Russian Archive", 2006. 706 p.
22. Semenov A.M. "Everyday Days" of the Petition Commission during the Reign of Alexander I // History of Everyday Life. 2017. No. 2(4). Pp. 22–30.
23. Sidorova M.V. Staff of the Third Section of the Supreme Court Chancellery // From the Depths of Time. St. Petersburg, 1995. Pp. 3–11.
24. Tur V.G. Establishment and Importance of Courts of Conscience in the Russian Empire // Issues of Development of the State and Law: Theory, History, and Practice: Coll. scientific. articles on mat. All-Russian scientific-practical. conf., Simferopol, November 9, 2022 / Ed. and compiled by V.G. Tur. Simferopol: Arial Publishing House, 2023. Pp. 191–196.
25. Frolova E.A. Theory of Natural Law (Historical and Theoretical Aspect) // Bulletin of Moscow University. Series 11: Law. 2013. No. 2. Pp. 71–77.
26. Chursina M.V. Legal basis for improving the organizational structure of the Separate Corps of Gendarmes // Modern law. 2012. No. 6. Pp. 155–159.
27. Shepelev L.E. The official world of Russia in the 18th – early 20th centuries. St. Petersburg: Iskustvo-SPb., 1999. 477 p.

ПОПКОВА ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат исторических наук, доцент, кафедра иностранных языков профессиональной коммуникации, Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, Россия

E-mail: ovaks@yandex.ru

ПОПКОВА ЕКАТЕРИНА ИВАНОВНА

студент группы ИИ-124, Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, Россия

E-mail: t5popkova@yandex.ru

POPKOVA OLGA VLADIMIROVNA

Candidate of History, Associate Professor, Department of Foreign Languages of Professional Communication, Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs, Vladimir, Russia

E-mail: ovaks@yandex.ru

POPKOVA EKATERINA IVANOVNA

Student of Group II-124, Vladimir State University Named After A. G. and N. G. Stoletovs, Vladimir, Russia

E-mail: t5popkova@yandex.ru

**И.Л. ЛУБНИНА: ОТ ПРИДВОРНОЙ ХУДОЖНИЦЫ РОМАНОВЫХ ДО ПОЛИТЗАКЛЮЧЕННОЙ
И ПЕРСОНАЛЬНОГО ПЕНСИОНЕРА РЕСПУБЛИКАНСКОГО ЗНАЧЕНИЯ В СССР**

**I.L. LUBNINA: FROM THE ROMANOV'S COURT ARTIST TO A POLITICAL PRISONER
AND A PERSONAL PENSIONER OF REPUBLICAN SIGNIFICANCY IN THE USSR**

Статья посвящена изучению жизненного пути талантливого художника, реставратора, изобретателя Ирины Леонтьевны Лубниной, проживавшей в Вятской губернии, а впоследствии в Москве. Годы ее жизни охватывают почти всю вторую половину XIX века и первую половину XX столетия. В статье прослеживается изменение тем творчества Лубниной, связанное со сменой политической власти в 1917 году. Рассматривается ее работа по созданию икон и реставрации фресок до революции, а также написанию плакатов и портретов Ленина в Советской России. Особое внимание уделяется признанию заслуг Ирины Леонтьевны Лубниной на самом высшем уровне при разных режимах: Николаем II и И. В. Сталиным. Исследование проведено на основании архивных материалов, часть которых ранее не публиковалась.

Ключевые слова: Ирина Леонтьевна Лубнина, художник, мастерская, икона, изобретение, портрет.

The article is devoted to the life journey study of a talented artist, restorer, inventor Irina Leontyevna Lubnina who lived in the Vyatka gubernia and later in Moscow. Years of her life encompass almost all the second half of the 19th century and the first half of the 20th century. Change of themes of Lubnina's creativity connected with political power shift in 1917 is traced in the article. Her work in creating icons and restoring frescoes before the revolution as well as painting posters and Lenin's portraits in Soviet Russia is considered. Special attention is paid to the acknowledgement of Irina Leontyevna Lubnina's merits at the highest level during different regimes: by Nicolas II and I.V. Stalin. The research was conducted on the basis of archival materials, part of which was not published earlier.

Keywords: Irina Leontyevna Lubnina, an artist, a workshop, an icon, invention, a portrait.

Введение

Историю творят люди, поэтому изучение судеб отдельных, особо выдающихся личностей, крайне важно. Актуальность исследования жизненного пути талантливой художницы Ирины Леонтьевны Лубниной заключается в том, что, несмотря на известность и признание ее заслуг как императором Николаем II, так и Генеральным секретарем ЦК КПСС И.В. Сталиным, исторических работ, посвященных жизни и творчеству этой неординарной женщины, практически нет. Исключением является статья Е.Н. Чудиновских, повествующая об иконописице из Вятки.

Цель исследования – проанализировать судьбу и деятельность И.Л. Лубниной в качестве художника, реставратора и изобретателя в царской России и в СССР, проследить, как с течением времени менялись темы для ее вдохновения.

Новизну работе придает введение в научный оборот ранее не опубликованных архивных материалов, позволяющих заполнить некоторые пробелы в биографии И.Л. Лубниной.

Методами исследования послужили нарративный, сравнительно-исторический, а также сплошной анализ и контент-анализ исторических источников.

Изложение основного материала

Ирина Леонтьевна Лубнина родилась в крестьянской семье в деревне Городище Сезеневской волости Слободского уезда Вятской губернии в 1862 году. Её родной дом был маленький, бедный. Лубнины жили впроголодь, поэтому с восьми лет Ирине пришлось работать в качестве прислуги в чужой семье в Перми [12].

Помимо русского, Ирина владела и двумя национальными языками: водским и бесермянским [7]. Эти уральские языки были в употреблении в Вятской губернии в XIX веке, в настоящее время их носители относятся к малочисленным народам России. Вероятно, Ирина слышала эту речь с ранних лет.

С самого детства, с пяти лет, она любила рисовать, лепить из глины, проявляла способности к изобретательству. С 1888 года жила в общине при монастыре в Калужской губернии. Там Ирина Леонтьевна организовала небольшую

творческую студию. Скорее всего, именно этот опыт задал Лубниной вектор для дальнейшей работы [12,13].

Она получила специальное образование в Строгановском училище в Москве и в Художественной академии в Петербурге. После 1906 года, перебравшись в Москву, Лубнина открыла художественную мастерскую, по адресу: Большая Никитская, дом 19. Чтобы привлечь больше заказчиков, заключила договор на выпуск рекламы этой студии [12].

Вскоре после этого Ирина Леонтьевна, по рекомендации нескольких членов, вступила в Московское общество любителей художеств, состоявшее под покровительством самой императрицы Марии Фёдоровны. Лубнина была в списках организации до самой революции 1917 года [12].

В 1910 году она не стала присоединяться к довольно популярному в то время течению кубизма, а вместо этого занялась разработкой лаков и закрепителей. Данную работу положительно оценили профессора Строгановки [3]. Судя по всему, в число изобретений Ирины Леонтьевны вошли проявитель для масляной живописи и закрепитель ушлы [8].

Если немного коснуться её личной жизни, то до 1911 года она, вероятно, вступила в брак с неким мужчиной по фамилии Гелман. Ведь в одной из анкет она называет себя двойной фамилией. В 1911 году, в возрасте 49 лет, Ирина Леонтьевна родила сына, который унаследовал её талант [7].

В 1912 году Лубнина занималась реставрацией фресок в храмах имени Романовых в Ливадии в Крыму. В 1913 году эта талантливая художница удостоилась чести вручить икону Казанской Богоматери, созданную ей собственноручно, императору Николаю Александровичу. За это И.Л. Лубнина получила Высочайшую Благодарность из Министерства императорского двора, в которой ее именуют «придворной художницей и реставраторшей» [13].

Помимо православной живописи Ирина Леонтьевна владела навыками вышивальщицы и умела позолачивать дерево, чем иногда с увлечением занималась [7].

В 1913 году Лубнина открыла собственную небольшую лабораторию, где она и её сотрудники вели работы по очищению масел, красок и т.п. [8]

Первая мировая война, начавшаяся в 1914 году, повлияла на её творчество. В сентябре того года в лесах Сувалкской губернии произошло происшествие: русское войско было застигнуто врасплох неприятелем, бойцы стали возносить молитвы Пресвятой деве. Их прошения были услышаны, воины увидели Святой образ, после этого враг исчез. Ирина Леонтьевна создала свою версию иконы по этому сюжету. На основе её рисунка стали выпускать открытки «Явление Божией матери русским войскам» для поднятия духа мобилизованных (стоит отметить, что некоторые экземпляры сохранились и поныне, например, в Государственном историческом музее) [1, 6].

Весьма интересен и её вклад в развитие отечественного художественного образования. В 1915 году по её инициативе в Москве была открыта первая студия православной живописи для женщин, где дам обучали основам этого искусства [13].

В марте того же года Лубнина подавала прошение о материальной помощи в Общество любителей художеств: из-за затянувшейся Первой мировой войны она не могла найти работу и уже не имела сил для того, чтобы бороться с нуждой. Ей отказали, не стали оказывать поддержку [9].

Октябрьская революция 1917 года отменила старые и ввела новые темы для её вдохновения. Стране нужны были иные формы искусства. Кроме реставрации, Лубнина стала

заниматься написанием плакатов [12, 13].

В 1918 году она увидела вождя революции Владимира Ильича Ленина на митинге, он говорил пламенную речь. Вдохновленная художница написала портрет вождя мирового пролетариата. Об этой работе узнали, разные учреждения стали заказывать у Ирины Леонтьевны копии картины. Она ставила несколько мольбертов в ряд и поочередно подходила писать. Платили за это очень хорошие деньги.

А уже известная её мастерская находилась всё по тому же адресу, что отражено в справочнике «Вся Москва» за 1917 год в разделе «Художники» [2, с. 417].

В 1924 году Лубнина подала заявление на вступление в АССНАТ (Ассоциацию натуралистов-самоучек), вскоре была принята в члены данной организации. В голове у неё возникало множество идей. Тогда Ирина Леонтьевна мечтала разработать легкий, негорючий аэроплан и хотела создать автоматическую водокачку. Собиралась поработать в профессиональных технических мастерских [7]. Неизвестно, удалось ли ей реализовать все эти планы.

Высококачественные краски, разработанные Лубниной, выпускал кооперативный союз «Всекохудожник», на этикетках была указана её фамилия. Но, кажется, члены правления не очень хотели упоминать там изобретательницу. Её это категорически не устраивало [3].

В 1929 году художницу отправили на пенсию, она решила поехать на малую родину. Там она расписывала приходскую церковь, судя по всему, совсем скоро это заведение закрыли навсегда. После этого на Ирину Леонтьевну заявили в ОГПУ [12]. «Бывшую монашку», по возвращении в Москву, в октябре 1930 года арестовали. В апреле 1931 года ее этапировали в Нижний Новгород. Шло следствие. Позднее, в июне, ей предъявили обвинение, в духе того времени, в руководстве контрреволюционной группой, распространении антисоветской агитации (статья 58, пункты 10, 11). Отдельно в следственном деле подчеркивался факт её монашеского прошлого. В августе был вынесен приговор – 3 года ссылки на Урал [13].

По собственным словам Лубниной, её направили в город Ирбит (на тот момент он входил в состав Уральской области), где она пробыла в ссылке на протяжении пяти месяцев, но везли её туда по этапу больше года. Некоторое время Ирина Леонтьевна провела в пересыльном лагере в Казани. И всё же, даже в довольно тяжелых тюремных условиях, у Лубниной иногда появлялась возможность для проявления своего таланта. Так, в одной из тюрем, как раз в столице Татарской республики, она принимала участие в художественном оформлении стенгазеты: рисовала портреты заключенных.

В это время союз «Всекохудожник» выкупил вещи изобретательницы, а в квартиру, с разрешения Жилуправления, поселили новых жильцов [3].

Потом Лубнину освободили, она приехала в Москву, в ОГПУ получила на руки бумагу о том, что «вины не было», и паспорт. В ту пору ей уже исполнился 71 год. Судя по всему, она с огромным трудом переносила последствия заключения. Поселилась в небольшой (семиметровой) комнате, похожей на кладовую, где ей собственными руками пришлось делать окно, дверь и печку [3].

Сил становилось всё меньше, зрение падало. Пожилая женщина попала под троллейбус и сломала ногу. Но нужно было жить дальше [5]. Она находила вдохновение для продолжения изобретательской деятельности. С 1933 года Лубнина подавала заявки на регистрацию своих новых изобретений, в том числе аппаратов для выработки лаков. Ирина Леонтьевна также принимала участие в создании проекта Дворца Советов в Москве, а в 1937 году заканчива-

ла модель этого здания для очередной Всемирной выставки в Париже. Наверняка, Лубнина была знакома с некоторыми видными деятелями культуры того времени. Она была твердо уверена, что именно благодаря ей продвинулся по карьерной лестнице Борис Михайлович Иофан, известный архитектор сталинской эпохи [3]. В годы Великой Отечественной войны (1941–1945 годы) сырье, полученное Лубниной, даже шло на фронт и помогало советским войскам [5].

С 1938 по 1942 годы Ирина Леонтьевна разрабатывала новый способ для приготовления фреско-блестящей цветной штукатурки, а с 1940 по 1947 годы – способ приготовления эмульсий для приклеивания гипсовых фигур. И, вероятно, впоследствии получила патенты на эти изобретения [10, 11].

Средств на жизнь не хватало, ведь тогда, в качестве меры социального страхования, Лубнина получала пенсию – всего 78 рублей [4]. Пытаясь получить поддержку от государства, она писала прошения к т. Сталину и т. Молотову. Эти видные деятели ходатайствовали перед Октябрьским райсоветом Москвы, чтобы изобретательнице оказали помощь. Несколько раз после этого ей выдали сухой паёк и овощи (картофель). Ирина Леонтьевна послала письмо с просьбой «присудить» ей персональную пенсию в Совет министров СССР [5].

Комитет по делам искусств ходатайствовал о том же. В октябре 1947 года ей была назначена пенсия размером в 300 рублей, пожизненно [4]. Сведений о дальнейшей судьбе Ирины Леонтьевны обнаружить не удалось.

Выводы

И.Л. Лубнина прожила долгую, насыщенную событиями жизнь, застав совершенно разные эпохи царской и советской России. Талант и целеустремленность позволили девочке из бедной крестьянской семьи добиться статуса придворной художницы, чьи заслуги в иконописании и реставрации признал император Николай II. Смена государственного режима в 1917 году внесла коррективы в темы ее творчества: бывшая иконописица начала писать советские плакаты и портреты вождя мирового пролетариата В. И. Ленина. Однако на протяжении всего жизненного пути она не теряла жажды познания нового и тяги к изобретательству.

Пострадавшая от политических репрессий 1930-х годов художница после освобождения нашла в себе силы продолжить творить и изобретать в новых политических реалиях. В итоге, ее заслуги были признаны Советом министров СССР. Удивительный путь прошла И. Л. Лубнина: от придворного художника-реставратора семьи Романовых до политической заключенной и пенсионера республиканского значения в СССР.

Библиографический список

1. Быков М. Последняя икона империи // Русский Мир.ru. 2019. Январь. [Электронный ресурс]. URL: <https://rusmir.media/2019/01/05/ikona>
2. Вся Москва. Адресная и справочная книга на 1917 год. М.: Гор. тип., 1917. 746 с.
3. ГА РФ. Ф. А 539. Оп. 4. Д. 9692. Л. 26, 26 об.
4. ГА РФ. Ф. А 539. Оп. 4. Д. 9692. Л. 30.
5. ГА РФ. Ф. А 539. Оп. 4. Д. 9692. Л. 37.
6. Лубнина И. Явление Божией матери русским войскам. Открытка // Государственный каталог Музейного фонда Российской Федерации. Номер в Госкаталоге: 38120866. Номер по КП (ГИК): ГИМ111812. [Электронный ресурс]. URL: <https://goskatalog.ru/portal/#/collections?id=38337543>
7. Лубнина-Гелман И.Л. Анкета кандидата в члены Всероссийской ассоциации натуралистов. М., 1924 // Политехнический музей. Номер в Госкаталоге: 5115595. Номер по КП (ГИК): 21241/1. Л. 1, 1 об.
8. Лубнина-Гелман И.Л. Анкета кандидата в члены Всероссийской ассоциации натуралистов. М., 1924 // Политехнический музей. Номер в Госкаталоге: 5115595. Номер по КП (ГИК): 21241/1. Л. 2.
9. РГАЛИ. Ф. 660. Оп. 1. Ед. хр. 669. Л. 1.
10. РГАЭ. Ф. 8592. Оп. 10. Д. 590. [Электронный ресурс]. URL: <http://online.archives.ru/search/1002/10000214567002/10000214815002/10004216013002/>
11. РГАЭ. Ф. 8592. Оп. 11. Д. 927. [Электронный ресурс]. URL: <http://online.archives.ru/search/1002/10000214567002/10000214837002/10004217463002/#>
12. ЦГАКО. Ф. П-6799. Оп. 8. Д. СУ-10149.
13. Чудиновских Е.Н. Иконописица из Вятки // Вятский епархиальный вестник. 2017. №7. С. 8–9. [Электронный ресурс]. URL: https://cgako.ru/static/page_files/a09238026a7611eaa0225254007c38a0.pdf

References

1. Bykov M. The last icon of the empire // RussianWorld.ru. 2019. January. [Electronic resource]. URL: <https://rusmir.media/2019/01/05/ikona>
2. All Moscow. Address and enquiry book of 1917. M.: Gor. tip., 1917. 746 p.
3. State Archive of the Russian federation. Fund A539. List 4. File 9662. Sheet 26, 26 reverse.
4. State Archive of the Russian federation. Fund A539. List 4. File 9662. Sheet 30.
5. State Archive of the Russian federation. Fund A539. List 4. File 9662. Sheet 37.
6. Lubnina I. Visitation of the Virgin Mary to the Russian troops. Card // State catalogue of museum fund of the Russian Federation. Number in State catalogue: 38120866. Number in the main inventory book: GIM 111812. [Electronic resource]. URL: <https://goskatalog.ru/portal/#/collections?id=38337543>
7. Lubnina-Gelman I.L. Questionary of a member candidate of All-Russian association of naturalists. M., 1924 // Polytechnic museum. Number in State catalogue: 5115595. Number in the main inventory book: 21241/1. Sheet 1, 1 reverse.
8. Lubnina-Gelman I.L. Questionary of a member candidate of All-Russian association of naturalists. M., 1924 // Polytechnic museum. Number in State catalogue: 5115595. Number in the main inventory book: 21241/1. Sheet 2.
9. Russian state archive of literature and art. Fund 660. List 1. File 669. Sheet 1.
10. Russian state archive of economics. Fund 8592. List 10. File 590. [Electronic resource]. URL: <http://online.archives.ru/search/1002/10000214567002/10000214815002/10004216013002/>

11. Russian state archive of economics. Fund 8592. List 11. File 927. [Electronic resource]. URL: <http://online.archives.ru/search/1002/10000214567002/10000214837002/10004217463002/#>
 12. Central state archive of the Kirov region. Fund P-6799. List 8. File SU-10149.
 13. *Chudinovskiy E.N.* Icon-painter from Vyatka // Vyatka diocesan herald. 2017. №7. Pp. 8–9. [Electronic resource]. URL: https://cgako.ru/static/page_files/a09238026a7611eaa0225254007c38a0.pdf
-
-

СЕМЕНОВ ВЛАДИМИР ДМИТРИЕВИЧ

кандидат экономических наук, доцент, кафедра социально-гуманитарных дисциплин Уральского государственного юридического университета имени В.Ф. Яковлева, г. Екатеринбург, Россия
E-mail: v.d.semenov@yandex.ru

SEMENOV VLADIMIR DMITRIEVICH

PhD in Economics, Associate Professor, Department of Social and Humanitarian Disciplines, V.F. Yakovlev Ural State Law University, Ekaterinburg, Russia
E-mail: v.d.semenov@yandex.ru

«ПОЛКОВЫЕ ДАМЫ» КАВАЛЕРГАРДСКОГО ПОЛКА В ГОД ЕГО СТОЛЕТНЕГО ЮБИЛЕЯ

OFFICERS OF THE CAVALIERGUARD REGIMENT IN THE YEAR OF ITS CENTENARY ANNIVERSARY

В статье делается попытка рассмотреть обобщенный портрет офицерских жен («полковых дам») Кавалергардского Ее Величества Государыни Императрицы Марии Федоровны полка в 1899 г. – году его столетнего юбилея. Кавалергардский полк стереотипно воспринимают исключительно как первую в русской армии по своему аристократическому составу, привилегированному положению и близости к императорскому престолу воинскую часть дореволюционной России. В изданном в начале XX в. «Сборнике биографий кавалергардов», включающем четыре книги, подробно рассказывается о служивших в полку с самого момента его образования офицерах. Однако о их женах, порой не менее, а то и более известных, чем их мужья, говорится мало. Достаточно вспомнить жену князя Ф.Ф. Юсупова графа Сумарокова – Эльстон княгиню Зинаиду Николаевну Юсупову графиню Сумарокову – Эльстон или жену князя М.М. Кантакузина графа Сперанского Юлию Федоровну Грант, внучку президента США. Отсюда вытекает центральный вопрос данной статьи – кто были эти женщины, мужья которых носили блестящий кавалергардский мундир в дни празднования полкового юбилея? В качестве объекта исследования выступают 20 жен офицеров-кавалергардов (именно столько было «полковых дам» на 10 января 1899 г., начало празднования 100-летнего юбилея полка).

Ключевые слова: кавалергарды, офицеры полка, аристократия, полковые традиции, браки, свадьбы, возраст жёнов и невесты.

The article attempts to consider a generalized portrait of officers' wives («regimental ladies») The cavalry of Her Majesty the Empress Maria Feodorovna's Cavalry Regiment in 1899, the year of its centenary. The Cavalry Guard regiment is stereotypically perceived solely as the first military unit in pre-revolutionary Russia in the Russian army in terms of its aristocratic composition, privileged position and proximity to the imperial throne. Published in the early twentieth century «The Collection of Biographies of the Cavalry Guards», which includes four books, tells in detail about the officers who served in the regiment from the very moment of its formation. However, little is said about their wives, who are sometimes no less or even more famous than their husbands. It is enough to recall the wife of Prince F. F. Yusupov, Count Sumarokov – Elston, Princess Zinaida Nikolaevna Yusupova, Countess Sumarokova – Elston, or the wife of Prince M. M. Kantakuzin, Count Speransky, Yulia Fyodorovna Grant, the granddaughter of the President of the United States. This leads to the central question of this article – who were these women whose husbands wore a shiny cavalry uniform during the celebration of the regimental anniversary? The object of the study is 19 wives of cavalry officers (that's how many «regimental ladies» there were on January 10, 1899, the beginning of the celebration of the 100th anniversary of the regiment).

Keywords: cavalry guards, regimental officers, aristocracy, regimental traditions, marriages, weddings, age of the bride and groom.

Введение

Об офицерских женах («полковых дамах») в русской императорской армии написано довольно мало. А о женах гвардейских офицеров конца XIX – начала XX в. информация практически отсутствует. Отдельные упоминания о «полковых дамах» гвардейских частей можно встретить лишь в мемуарах проходивших в тот период службу в этих полках бывших офицеров и генералов гвардии. Наиболее информативными из которых в этом вопросе являются мемуары бывшего штабс-капитана лейб-гвардии Семеновского полка Ю.В. Макарова. В них целая глава («Полковые дамы» или «жены офицеров») посвящена женам офицеров-семеновцев [9, с. 248–261]. Что касается Кавалергардского Ее Величества Государыни Императрицы Марии Федоровны полка, то, безусловно, в первую очередь необходимо выделить мемуары бывшего кавалергарда графа А.А. Игнатьева, уделившего внимание

«полковым дамам» своих сослуживцев [4, 1986]. А также издание «Кавалергарды на службе России», в котором содержатся воспоминания кавалергардов разных лет [1, 2019]. В том числе и касающиеся отношений офицеров полка со своими будущими женами.

Конечно, наибольшая информация о «полковых дамах» содержится в фондах архивов. В первую очередь в фонде 3545, описи 1, деле 1445 «О столетнем юбилее полка. Апрель» Российского государственного военно-исторического архива. Однако и в этом, и других делах архива содержится весьма скудная и разрозненная информация, требующая анализа и обобщения.

В этой связи стоит признать, что отсутствие обобщенной характеристики «полковых дам» Кавалергардского полка накануне и в дни его 100-летнего юбилея, приходящееся как раз на конец XIX в. не в полной мере позволяет представить всю картину этого праздника. В виду того,

что жены кавалергардов были его непосредственными участницами.

Цель исследования – показать обобщенный портрет «полковых дам» – жен офицеров Кавалергардского полка на момент празднования его столетнего юбилея – 10 января 1899 г.

Новизна исследования заключается в том, что оно представляет собой первое комплексное рассмотрение обобщенного портрета жен офицеров самого блестящего кавалерийского полка российской армии, оставшихся ранее вне поля зрения отечественных и зарубежных ученых, занимающихся проблемами брачных и семейных отношений, характерных для офицерского корпуса российской императорской армии.

Методы исследования. Методологической основой работы стали фундаментальные принципы исторической науки – историзм и объективность. *Цель и задачи* исследования также позволяют реализовать историко-описательный, историко-типологический, системный и сравнительно-исторический методы.

Изложение основного материала

В середине января 1899 года в Санкт-Петербурге пышно и торжественно отмечался 100-летний юбилей Кавалергардского Её Величества Государыни Императрицы Марии Федоровны полка, первого в русской армии по своему аристократическому составу, привилегированному положению и близости к императорскому престолу.

Среди тех, кто присутствовал на этом празднике, были и жены кавалергардов – «полковые дамы», располагавшиеся в специально подготовленных ложах манежа, богато декорированных живыми цветами. Каждая женщина, присутствовавшая на этом торжественном мероприятии, получила букет цветов, перевитых лентой из полковых цветов.

Подобные праздники были, пожалуй, единственным полковым мероприятием, на котором могли присутствовать жены и матери кавалергардов. Так как никаких вечеров, балов, спектаклей и т.д. в полковом Собрании не устраивалось, и дамам вход туда был запрещен. Только лишь при посещении полка императрицей присутствие «полковых дам» считалось обязательным.

Тем не менее, по воспоминаниям русского военного дипломата, генерала графа А.А. Игнатьева, начинавшего офицерскую службу в полку после выпуска из Пажеского Его Величества корпуса, автора мемуаров, достаточно подробно описывающих полковую жизнь, «Офицерские жены составляли как бы часть полка, и потому в их среду не могли допускаться не только еврейки, но даже дамы, происходящие из самых богатых и культурных русских, однако не дворянских семейств» [4, с. 75].

Состав «полковых дам»

На 10 января 1899 г. 20 офицеров полка (треть всего офицерского состава – 33,3 %) были женаты. Супругами «полковых дам» на момент празднования 100-летнего юбилея полка являлись:

- Араповой А.Н. – поручик барон Маннергейм К.Г.;
- Араповой С.Н. – корнет граф Менгдем Д.Г.;
- княжны Белосельской-Белозерской Е.К. – полковник князь В.С. Кочубей;
- Васильчиковой М.П. – полковник Стахович А.А.;
- графини Воронцовой-Дашковой И.И. – поручик граф Шереметев Д.С.;
- графини Гудович А.В. – поручик князь Голицын А.Д.;
- Дурново А.П. – поручик Скоропадский П.П.;
- Зеленой О.П. – корнет князь Путятин П.П.;

- баронессы Иксуль В.Н. – полковник Казнаков Н.Н.;
- Капнист В.В. – поручик граф Мусин-Пушкин А.А.;
- графини Кассини М.А. – ротмистр граф Менгден Г.Г.;
- княжны Куракиной М.А. – поручик князь Шаховской В.А.;
- Лузгиной М.В. – поручик светлейший князь Волконский А.П.;
- княгини Мещерской Н.Н. (урожденной светлейшей княжны Грузинской) – ротмистр А.М. Куфман;
- Миклашевской Т.М. – корнет Бодиско К.К.;
- Ратьковой-Рожновой О.В. – ротмистр Серебряков М.А.;
- Устиновой С.М. – поручик князь Долгоруков А.Н.;
- баронесса Фредерикс Е.В. – штабс-ротмистр Воейков В.Н.;
- графиня Шереметева А.С. – поручик Сабуров П.П.;
- княжна Юсупова З.Н. – полковник граф Сумароков-Эльстона Ф.Ф.

Из них 12 человек имели детей (60,0 % всех женатых офицеров). Еще 2 – вдовцы (3,3 % всех офицеров полка), каждый из которых имел дочь. Один офицер был женат на ранее разведенной женщине, у которой были 2 детей от предыдущего брака.

Интересно отметить, что даже в официальных документах полка, в частности, в «Списке (по старшинству в чинах) Генералам, Штаб и Обер-Офицерам и классным чиновникам Кавалергардского Её Величества Государыни императрицы Марии Федоровны полка за январь месяц 1899 года», составленным по документам и сведениям, имевшимся в полку на 30 января 1899 г., включая последний полученный в полку Высочайший приказ об офицерских чинах от 30 января 1889 г., и подписанный командиром полка Свиты Его Величества генерал-майором Николаевым 6 февраля 1899 г., указано, что женой полковника К.Ф. Брюмера является Елизавета Ивановна (Белоусович) [11, л. 7]. Хотя в томе IV Сборника биографий кавалергардов, в очерке, посвященном К.Ф. Брюмеру, содержится информация, что его жена умерла в 1896 г. в Вене и погребена в Одессе [14, с. 314].

На фоне данные о женатых офицерах Кавалергардского полка (как бездетных, так и с детьми), можно отметить, что в целом во всей российской армии в 1896 г. процент этой категории военнослужащих составлял чуть больше половины – 54,2 % [16, с. 11].

Сравнительно небольшой процент семейных в офицерской среде Кавалергардского полка едва ли можно объяснить только строгостью действующего на тот момент законодательства (в частности, Свода военных постановлений, по сути дела, военного кодекса Российской империи), запрещавшего офицерам, состоящим на действительной службе, вступать в брак до достижения ими 23-летнего возраста (ст. 956) [15, с. 224]. Офицер мог жениться и в более раннем возрасте. Но только при условии наличия у него имущественного обеспечения в виде недвижимого имущества, которое ежегодно приносило доход в размере не менее 300 рублей или в виде единовременного вклада 5000 рублей деньгами или процентными бумагами. При этом выбор конкретного обеспечения предоставлялся самому офицеру (ст. 957) (15, с. 224).

Вполне естественно, что нельзя считать наличие только двух этих факторов, непосредственно влияющих на желание того или иного офицера устроить свою семейную жизнь, определяющими. На тот момент всего два офицера полка не достигли 23 лет. Подавляющее же большинство из них были гораздо старше – средний возраст офицеров на 1 января 1899 года составлял 31 год. В том числе 23-х

поручиков – 29 лет и 16-ти корнетов – 24 года.

Едва ли и материальная сторона играла сколь-либо значимую роль для отнюдь не самых бедных представителей офицерского корпуса российской армии. Поэтому можно предположить, что офицеры просто не хотели связывать себя с дополнительными семейными обязанностями во вне служебное время, которое они могли потратить в свое удовольствие в каком-нибудь шикарном ресторане, в театре на балете, на скачках или просто в полковом офицерском собрании. А может многие из офицеров полка оставались холостяками потому, что не могли или не хотели найти компромисс между долгом и любовью.

Интересно в этой связи воспоминание уже неоднократно упоминавшегося А.А. Игнатьева об одном из таких холостяков – командире полка в рассматриваемый период генерал-майоре А.Н. Николаеве: «... барышни Николаева не интересовали, так как трезвая расчетливость отворачивала его от каких бы то ни было обязанностей, связанных с семейной жизнью» [4, с. 68].

Что касается вообще культивировавшихся отношений к женщинам в офицерской среде, то тут уместно будет привести высказывание офицера одного из гвардейских кавалерийских полков (правда, не Кавалергардского), стоявшего в Варшаве Лейб-гвардии Уланского Его Величества полка. Который весьма точно охарактеризовал эту сторону офицерской жизни. «На женщину смотрели не как на человека-друга, а как на самку, призванную давать минутные развлечения и наслаждения. Поэтому интересом являлась не столько одна любимая женщина, сколько серия женщин ...» [10, с. 109].

Едва ли по-другому относились к женщинам в Кавалергардском полку. Не случайно же О.А. Лоевский (Олег Кассини), популярный американский дизайнер одежды русского происхождения, писал, что «Кавалергарды слыли ... страстными любовниками, знатоками языков, танцорами, гурманами» [5, с. 21].

Не вдаваясь детально в рассмотрение причин такого восприятия женщин офицерами вообще, и Кавалергардского полка в частности, тем не менее, можно констатировать, что во многом предпосылки такого отношения закладывались в учебных заведениях, в которых они постигали азы военной службы. О чем наглядно свидетельствуют воспоминания бывших пажей и выпускников Николаевского кавалерийского училища, проходивших службу как в полку, так и в других воинских частях того времени [8, 2007, с. 56–63; 2, с. 54].

«Полковой дамой» (женой кавалергарда) могла стать не каждая дворянка. Не говоря уже о представительницах других сословий российского общества. «Жениться разрешалось нашим офицерам, – вспоминал один из офицеров полка, Ф.Н. Безак, – только на барышнях нашего круга». [1, с. 37]. То есть на представительницах высшего света. В первую очередь на дочерях царских сановников, генералов и прочих лиц, приближенных к императору и его семье. В своем подавляющем большинстве считавших, что «... жизнь была создана для удовольствий» [4, с. 410].

Социальное происхождение и отношение к Императорскому двору

На 1 января 1899 г. среди жен офицеров Кавалергардского полка 10 человек (ровно половина от их общей численности) были представительницами титулованных дворянских родов: 4 княжеских, 4 графских и 2 баронских. При этом 4 из них после выхода замуж утратили свои родовые титулы. В тоже время 4 стали обладательницами дворянских титулов, получив после свадьбы право именоваться графинями и даже светлейшими княгинями.

9 женщин (45,0 % всех жен офицеров полка) до свадьбы занимали должности фрейлин свиты обеих императриц и великих княгинь. В тоже время все они после выхода замуж покинули придворную службу, получив от императрицы хорошее приданое (деньги, драгоценности, платья и т.д.).

Наличие детей

На 10 января 1899 г. 13 семейных пар имели детей. Причем сыновей и дочерей было примерно равное количество: 11 и 13. Еще 2 девочки воспитывались двумя вдовцами.

Родители жены

Среди офицерских жен почти половина – 9 (45,0 %), родились и воспитывались в семьях бывших или действующих военнослужащих. В том числе 6 (30,0 % их общего числа) были дочерьми бывших кавалергардов. Еще по 2 полковые дамы (10,0 %) были выходцами из семей чиновников разного уровня, дипломатов, помещиков и промышленников. И по 1 (5,0 %) представляли семьи состоящих на общественной службе (предводитель дворянства), чиновника МВД и ученого.

Даже из этого перечня видно, что среди 20 «полковых дам», чьи мужья числились в списках полка в дни празднования его столетнего юбилея, были представительницы не только знатных фамилий Российской империи, но и те, кто (с точки зрения многих представителей офицерского сообщества) не в полной мере соответствовал статусу жены офицера Кавалергардского Ее Величества Государыни Императрицы Марии Федоровны полка. Это, в первую очередь, относится к жене корнета светлейшего князя А.П. Волконского – дочери профессора Московского университета, основателя первой в России термохимической лаборатории В.Ф. Лугинина – Марии Владимировне Лугининой. Семья которой не принадлежала к высшему обществу, к российской аристократии.

Нельзя не отметить, что вообще многим «полковым дамам» дух и мир ценностей кавалергардов были знакомы уже с детства, так как у многих из них кто-то из родственников служил в полку. Отношения между ними отличались доброжелательностью и простотой – между собой все были на «ты».

Интересный факт: на момент празднования 100-летнего юбилея полка жены двух кавалергардов являлись родными сестрами (Араповы Анастасия Николаевна и Софья Николаевна), отец которых в свое время сам был кавалергардом.

Возраст вступления в брак

Интересны данные о возрасте, в котором заключались браки будущих «полковых дам». В целом по России (на основе данных первой всеобщей переписи населения 1897 года) возраст вступления в брак для мужчин составлял 24,2 года [17, с. 139]. Офицеры же заключали брак в более позднем возрасте – почти в 30 лет (в 29,8 лет). Но все же большая часть из них – 10 человек (52,6 % всех женатых), женились в 23–25 лет. Еще 5 человек (26,3 %) вступили в брак в возрасте 26–28 лет. 2 офицера (10,5 %) – 29–31 год. И старше 31 года заключили брак также 2 человека (10,5 %).

Что касается жен кавалергардов, то будущие «полковые дамы» шли под венец в среднем в 23,4 года. Что также превышало средний возраст вступления в брак для женщин в России – 21,4 года [17, с. 139].

Довольно юных (18–20 летних) среди них было 6 человек (30,0 % всех замужних женщин). Несколько больше – 8 человек (40,0 %) делали свой выбор в более старшем возрасте 21–23 года. И 6 человек (30,0%) – в возрасте 24 – 27 лет.

Однако, следует иметь в виду, что с точки зрения господствовавших в обществе на рубеже XIX–XX веков представлений о возрасте вступающих в брак, в первую очередь девушек, то если она до 18 лет не выходила замуж, это было еще не страшно. Но если и в 20 лет не шла под венец, то это уже считалось практически катастрофа. Про 22-летнюю незамужнюю девушку говорили «засидевшейся в девках». И с большой долей вероятности остаться в старых девах. Вообще же уже после 23 лет вероятность для девицы выйти замуж падала и к 40 годам становилась практически невозможной [7, с. 168].

Как правило, жены кавалергардов были младше своих мужей в среднем на 5 лет. Хотя в одном случае жена (баронесса Е. В. Фредерикс) была старше своего мужа (В.Н. Воейкова) на 1 год. А в еще одном случае, муж (Н.Н. Казнаков) был старше своей жены (баронессы В.К. Иксуль) на 18 лет.

Были ли это браки по любви или по расчету, сказать трудно. Хотя известный отечественный ученый, пожалуй, один из немногих, предметно разбирающихся в вопросах истории российской императорской гвардии, автор многих работ по этой проблеме, профессор, доктор исторических наук Г.С. Чувардин, характеризуя брачные отношения командиров полков 1-й гвардейской бригады 1-й гвардейской кавалерийской дивизии (куда входил и Кавалергардский полк) отмечал, что «... подавляющая часть браков совершалась “по расчету” и была неотъемлемой составляющей карьерного роста» [18, с. 52–53].

В тоже время, воспоминаний бывших офицеров кавалергардского полка сохранилось чрезвычайно мало. И в них практически не раскрываются подробности частной жизни. Пожалуй, только единственным исключением из этого могут послужить мемуары одного из выпускников Пажеского Его Величества корпуса, не служившего, правда, в Кавалергардском полку, но, тем не менее, достаточно хорошо знавшего эту ситуацию, Алексея Мишагина-Скрыдлова, который вспоминал: «Чаще всего пажи искренне и по-настоящему влюблялись в барышень, на которых потом женились. В их кругу браки по расчету, равно как и мезальянсы, были редкостью. Нет, они вступали в брак по любви, но все равно готовые года через четыре-пять завести любовницу» [8, с. 63].

И все-таки нельзя исключить тот факт (и в этом вопросе быть солидарным с Г.С. Чувардиным), что часть браков действительно было заключено по расчету.

Иначе чем можно объяснить женитьбу в 1894 г. В.Н. Воейкова «на совершенно безликой дочери министра двора, барона Фредерикса» [4, с. 63], да еще в критическом возрасте для выхода замуж – 27 лет. Благодаря этому браку он уже через 10 лет был произведен в полковники. Еще через год (в 1906 г.) назначен флигель-адъютантом к Его Императорскому Величеству. Спустя два года (в 1907 г.) становится командующим Лейб-гвардии Гусарским Его Величества полком. В 1909 г. произведен в генерал-майоры с зачислением в Свиту Его Императорского Величества и утверждён в занимаемой должности. Через четыре года (в 1913 г.) назначен на должность дворцового коменданта, став одним из ближайших к императору Николаю II лиц.

Справедливости ради необходимо отметить, что сам министр Императорского Двора и Уделов барон В.Б. Фредерикс, дав толчок для последующего карьерного роста своего зятя, впоследствии не одобрял назначение В.Н. Воейкова дворцовым комендантом, т.к. знал все слабые стороны генерала и его непопулярность в высшем обществе [3, с. 64–66].

Знакомство с будущими мужьями, сватовство и свадьба

Как и где познакомились со своими вероятными избранниками будущие «полковые дамы», как происходили сватовство, помолвки и игрались свадьбы, особенно в рамках рассматриваемого временного периода, – сказать об этом сейчас достаточно трудно. Ведь в дошедших до нас крайне малочисленных воспоминаниях офицеров, служивших в полку в тот период времени, практически нет никаких подробностей об этих событиях. Достаточно полные сведения о подобных случаях имеются только в отношении одной из них – княгини Зинаиды Николаевны Юсуповой графини Сумароковой-Эльстон. О которой известно, что от момента ее знакомства со своим будущим мужем – на тот момент пока еще только графом Ф.Ф. Сумароковым-Эльстоном, до их свадьбы прошло почти два года. Что было связано с отказом отца невесты дать свое благословение на брак.

Вместе с тем, с уверенностью можно утверждать, что подавляющее число знакомств, приведших потом к заключению браков, происходило на балах как придворных, так и на балах и танцевальных вечерах в домах и дворцах петербургской аристократии, которых только в одном Санкт-Петербурге давалось до 300 в балльный сезон, длившийся с Рождества и до последнего дня масленицы. В остальное время года балы устраивались редко, по особым случаям. Практически других возможностей познакомиться с будущим мужем у девушек не было.

Тем более, что кавалергарды приглашались на все без исключения придворные балы. При этом перед каждым из них из штаба гвардейского корпуса приходило распоряжение о том, кто персонально приглашен и сколько еще офицеров должно присутствовать на этом мероприятии по решению командира полка [12, л. 26]. На основании чего издавался приказ по полку, в котором пофамильно указывались все удостоенные приглашения [13, л. 15, 15 об].

«Молодые офицеры должны были непременно выезжать в свет, то есть бывать на балах, посещать приемные дни светских дам и делать визиты ... Обыкновенно более старые офицеры, пробившие уже себе дорогу в свете, представляли своих молодых товарищей, которых всегда очень любезно принимали, особенно в тех домах, где бывали частые вечера и балы и где нуждались в танцорах» [1, с. 36].

На самом балу командир полка и старшие офицеры внимательно следили, чтобы все молодые офицеры не сходили с паркета, а тех, кто засиживался в курилке, немилосердно изгоняли оттуда [1, с. 37].

В полку существовала традиция, когда перед вступлением офицера в брак товарищи устраивали ему мальчишник – ужин в офицерском собрании. «В день мальчишника полковой адъютант отвозил невесте большой букет белых и красных роз, перевитых шнурком из полковых цветов, красных и серебряных, и говорил неизменно одно и то же приветствие: ... “Барышня, с искренним удовольствием пришел я приветствовать Вас от имени моих товарищей как полковую даму. Желаю Вам наибольшего счастья и прошу Вас принять этот букет в наших полковых цветах”» [1, с. 37].

Вообще же, как отмечал А. А. Игнатъев, «Выезды в свет зимой заключались в том, что каждый вечер нужно было надевать вицмундир и каску и ехать около одиннадцати часов вечера в один из тридцати – сорока домов, куда ты бывал приглашен на бал.

Выезды в свет представляли для молодых офицеров чуть ли не служебную обязанность ...

В углу зала всегда на тех же местах сидели мамыши, зорко наблюдавшие за тем, кто танцует с дочерью мазурку. Две-три мазурки подряд с той же барышней компромети-

ровали ее, и свадьба на красную горку считалась обеспеченной, можно было уже готовиться нанести осенью визит новой полковой даме» [4, с. 84].

Само венчание также было строго регламентировано. Прежде всего, оно должно было осуществляться только в полковой церкви и проводить его должны были полковые священники. Если же венчались в другой церкви, то следовало предъявить бумагу от командира с разрешением на брак. Кроме того, определенные требования касались и свадебного костюма присутствующих при бракосочетании: «жених должен быть одет в белый колет, шафера – в красных балльных мундирах, а присутствующие – в черных вицмундирах» [9, с. 247].

Что касается кавалергардов, то ктиторм Церквии Святых Праведных Захарии и Елизаветы в Кавалергардском полку штабс-ротмистром В.Н. Воейковым был специально разработан порядок свадьбы офицера полка.

Выводы

Таким образом, представленный в статье обобщенный портрет «полковых дам» Кавалергардского Ее Величества Государыни Императрицы Марии Федоровны полка в год его столетнего юбилея, позволяет сделать следующие выводы.

1. Практически все жены офицеров полка принадлежали к потомственным дворянкам. При этом половина из них происходили из семей титулованной аристократии: 4 княжеских, 4 графских и 2 баронских. И если после свадьбы 3 из них утратили свои родовые титулы, то 4 с вступлением в брак получили право именоваться графинями и даже светлейшими княгинями.

2. Половина полковых дам родились и воспитывались в семье бывшего или действующего военнослужащего. Их отцами, как правило, были гвардейские офицеры (в большинстве своем генералы), в том числе и проходившие в разное время службу в Кавалергардском полку (6 человек).

3. Средний возраст полковых дам на момент празднования юбилея полка составлял 29,5 лет. При этом самой возрастной была жена полковника князя Ф.Ф. Юсупова

графа Сумарокова-Эльстон – Зинаида Николаевна, урожденная княжна Юсупова (38 лет), а самой юной жена поручика К. К. Бодиско – Татьяна Михайловна, урожденная Миклашевская (20 лет).

4. Возраст выхода замуж тоже значительно разнился – от 18 (жена полковника Н. Н. Казнакова – баронесса В.Н. Иксуль В.Н.) до 27 лет (жена штабс-ротмистра В.Н. Воейкова – баронесса Е.В. Фредерикс). В среднем возраст вступления в брак составлял 22 года.

5. 9 женщин до свадьбы занимали должности фрейлин свиты обеих императриц и великих княгинь. При этом интересно отметить тот факт, что ни одна из полковых дам, носивших до вступления в брак это звание (впрочем, как и все остальные жены кавалергардов), не оканчивала Смольный институт благородных девиц («Воспитательное общество благородных девиц»). И поэтому, естественно, не могла быть удостоена придворного звания исключительно за успехи в учебе. Совершенно очевидно, что это звание давалось, прежде всего, представительницам знатных дворянских родов, за заслуги и связи их родителей. Но при этом и сами девушки должны были обладать определенными качествами: учитывались внешность, способности к музыке и языкам, а также особенности характера. И хотя после выхода замуж они покинули придворную службу, получив от императрицы хорошее приданое, они могли вместе со своими мужьями присутствовать на многих мероприятиях, проводившихся в Зимнем дворце. В частности, на ежегодных больших придворных балах в Николаевском зале Зимнего дворца.

6. Исходя из проведенного анализа, вполне очевидно предположить, что жены кавалергардов, хотя и принадлежали, в подавляющем большинстве своем, по рождению и по мужу, к высшему Петербургскому свету, в рассматриваемый период времени (1899 год) не играли сколько-нибудь значимой роли в полковой жизни. Оставаясь, за редким исключением, в тени своего супруга и занимаясь только домашними делами. Многие из них проявили себя на общественном поприще гораздо позднее, в годы русско-японской и Первой мировой войн.

Библиографический список

1. Безак Ф.Н. Обогащающие полковые традиции // Бибииков Г.В. Кавалергарды на службе России / Георгий Бибииков и Вера Ферзен. – [Таллинн]: Argo, сор. 2019. С. 32–41.
2. Бутович Я.И. Лошади моего сердца [Текст]: из воспоминаний коннозаводчика / Яков Бутович. Москва: Изд-во им. Сабашниковых, 2013. 571, [5] с., [8] л. ил., портр.
3. Земляниченко М.А. «Old gentleman» Фредерикс и Император Николай II. – Симферополь: Бизнес-Информ, 2007. 197, [1] с.: ил., цв. ил., портр.
4. Игнатьев А.А. Пятьдесят лет в строю. Москва: Воениздат, 1986. 750, [2] с.
5. Кассини О. От Голливуда до Белого дома / Пер. с англ. Н.В. Толкуновой. М.: Этерна, 2020. 464 с.: ил.
6. Макаров Ю.В. Моя служба в старой гвардии, 1905–1917: мирное время и война / Ю. Макаров. Буэнос-Айрес, 1951. 381, [2] с., [1] л. портр. С. 248–261
7. Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII–XX в.). Т. 1: Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства. Т. 1. 2003 (ГИПП Искусство России). 547, [1] с.: ил., табл.
8. Мишагин-Скрыдлов А.Н. Россия белая, Россия красная, 1903–1927 / А.Н. Мишагин-Скрыдлов; [пер. с фр. В.Е. Клеманова]. Москва: Центрполиграф, 2007. 236, [2] с.
9. Осоргин М.М. Воспоминания, или Что я слышал, что я видел и что я делал в течение моей жизни, 1861–1920 // Осоргин М.М. Воспоминания, или Что я слышал, что я видел и что я делал в течение моей жизни, 1861–1920. М.: Рос. фонд культуры и др., 2009. — 999 с.
10. Потонувший мир Б.А. Энгельгардта: «Воспоминания о далеком прошлом» (1887–1944) / Н.Н. Смирнов (ответ. редактор), С.И. Мунжукова, М.Ю. Борисова-Лебедева, И.В. Петров. Санкт-Петербург: Изд-во РХГА, 2020. 800 с.
11. Российский государственный исторический архив (РГВИА). Ф. 3545, оп. 1, д. 385. Л. 7.
12. Российский государственный исторический архив (РГВИА). Ф. 3543, оп. 1, д. 3951. л. 26
13. Российский государственный исторический архив (РГВИА). Ф. 3545, оп. 1, д. 192. л. 15, 15 об.
14. Сборник биографий кавалергардов. [1724–1899]: По случаю столет. юбилея Кавалергардского ея величества государыни имп. Марии Федоровны полка / Сост. под ред. С. Панчулидзева. Т. 1. Санкт-Петербург: Экспедиция заготовления гос. бумаг, 1901–1908. 4 т.; 35. [Т. 4]: 1826–1908. 1908. XIV, 437 с.: ил.

15. Свод военных постановлений 1869 года. – [2-е изд. Ч. 1]. Санкт-Петербург: Гос. тип., 1879. 26. Военные управления: Кн. 7. Прохождение службы по военному ведомству]: [(По 1 янв. 1907 г.). 1907. [3], 396 с.
16. Свод статистических сведений по офицерскому составу армии за 1890–1896 гг. Санкт-Петербург: Воен. тип., 1897. 63 с.; 44 см.
17. Толъц М.С. Брачность населения России в конце XIX- начале XX в. // Брачность, рождаемость, смертность в России и в СССР [Текст]: Сб. статей / Под ред. [и с предисл.] канд. экон. наук А.Г. Вишневого. Москва: Статистика, 1977. 247 с.
18. Чувардин Г.С. Особенности матримониальных отношений командиров частей 1-ой гвардейской кирасирской бригады российской императорской гвардии в 1881–1914 гг / Г.С. Чувардин, О.А. Харченко // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 2(95). С. 52–56.

Referencts

1. Bezak F.N. Enriching regimental traditions // Bibikov G.V. Cavalry guards in the service of Russia / Georgy Bibikov and Vera Ferzen. [Tallinn]: Argo, cop. 2019. Pp. 32–41.
2. Butovich Ya.I. Horses of my heart [Text]: from the memoirs of a horse breeder / Yakov Butovich. Moscow: Sabashnikov Publishing House, 2013. 571, [5] p., [8] p. ill., port.
3. Zemlyanchenko M.A. “Old gentleman” Fredericks and Emperor Nicholas II. Simferopol: Business-Inform, 2007. 197, [1] p.: ill., color ill., port.
4. Ignatiev A.A. Fifty Years in the Troops. Moscow: Voenizdat, 1986. 750, [2] p.
5. Cassini O. From Hollywood to the White House / Translated from English by N.V. Tolkunova. M.: Eterna, 2020. 464 p.: ill.
6. Makarov Yu.V. My Service in the Old Guard, 1905-1917: Peacetime and War / Yu. Makarov. Buenos Aires, 1951. 381, [2] p., [1] p. port. Pp. 248–261.
7. Mironov B.N. Social History of Russia during the Empire (18th-20th Centuries). Vol. 1: Genesis of the Individual, Democratic Family, Civil Society, and the Rule of Law. Vol. 1. 2003 (GIPP Art of Russia). 547, [1] p.: ill., table.
8. Mishagin-Skrydlov A.N. White Russia, Red Russia, 1903–1927 / A.N. Mishagin-Skrydlov; [translated from French by V.E. Klemanova]. Moscow: Centerpoligraf, 2007. 236, [2] p.
9. Osorgin M.M. Memories, or What I Heard, What I Saw, and What I Did During My Life, 1861–1920 // Osorgin M.M. Memories, or What I Heard, What I Saw, and What I Did During My Life, 1861–1920. Moscow: Russian Cultural Foundation, etc., 2009. 999 p.
10. The Drowned World B.A. Engelhardt: “Memories of the Distant Past” (1887–1944) / N.N. Smirnov (responsible editor), S.I. Munzhukova, M.Yu. Borisova-Lebedeva, I.V. Petrov. St. Petersburg: Publishing House of the Russian Academy of Arts, 2020. 800 p.
11. Russian State Historical Archive (RSVIA). F. 3545, op. 1, d. 385. L. 7.
12. Russian State Historical Archive (RSVIA). F. 3543, op. 1, d. 3951. L. 26.
13. Russian State Historical Archive (RSVIA). F. 3545, op. 1, d. 192. L. 15, 15 ob]
14. Collection of biographies of cavalry guards. [1724–1899]: On the Occasion of the Centenary of the Cavalry Guards Regiment of Her Majesty the Empress Emperor Maria Feodorovna / Comp. edited by S. Panchulidzev. Vol. 1. St. Petersburg: Expedition for Procurement of State Papers, 1901–1908. 4 volumes; 35. [Vol. 4]: 1826–1908. 1908. XIV, 437 p.: ill.
15. Collection of Military Regulations of 1869. [2nd ed. Part 1]. St. Petersburg: State Printing House, 1879. 26. Military Directorates: Book 7. Service in the Military Department]: [(Until January 1, 1907). 1907. [3], 396 p.
16. Summary of statistical data on the officer corps of the army for 1890–1896. – St. Petersburg: Voen. type., 1897. 63 p.; 44 cm.
17. Tolts M.S. Marriage rate of the population of Russia in the late 19th – early 20th centuries // Marriage rate, birth rate, mortality in Russia and the USSR [Text]: Collection of articles / Ed. [and with foreword] by Cand. Sci. (Econ.) A.G. Vishnevsky. –Moscow: Statistika, 1977. 247 p.
18. Чувардин Г.С. Features of matrimonial relations of the commanders of units of the 1st Guards Cuirassier Brigade of the Russian Imperial Guard in 1881-1914 / G.S. Чувардин, О.А. Kharchenko // Scientific notes of the Orel State University. 2022. No. 2 (95). Pp. 52–56.

УДК 94 (26)

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-135-141

ФЕДОТОВ СЕРГЕЙ ПЕТРОВИЧ

кандидат исторических наук, Среднерусский институт
управления – филиал РАНХиГС, г. Орёл, Россия

E-mail: 79192014630@yandex.ru

БОЛДИН СЕРГЕЙ АЛЕКСЕЕВИЧ

аспирант, Среднерусский институт управления – фи-
лиал РАНХиГС, г. Орёл, Россия

E-mail: sergei.boldin@yandex.ru

FEDOTOV SERGEY PETROVICH

Candidate of History, Srednerussky Institute of Management
– Branch of Russian Presidential Academy of National
Economy and Public Administration, Orel, Russia

E-mail: 79192014630@yandex.ru

BOLDIN SERGEY ALEKSEEVICH

Postgraduate Student, Middle Russian Institute of
Management - branch of RANEPa, Orel, Russia

E-mail: sergei.boldin@yandex.ru

ДИАЛОГ РПЦ И ЦЕРКВИ АНГЛИИ В КОНТЕКСТЕ ВСЕМИРНОГО МИРОТВОРЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ В 1940–1950-Е ГГ.

DIALOGUE BETWEEN THE RTSC AND THE CHURCH OF ENGLAND IN THE CONTEXT OF THE WORLD PEACE MOVEMENT IN THE 1940s-1950s.

Целью исследования является изучение диалога РПЦ и Церкви Англии в контексте Всемирного миротворческого движения в период 1940–1950-х гг. Важно определить развитие этих явлений, установить взаимосвязь и роль этих процессов в формировании международной политики СССР в первые десятилетия после завершения Второй мировой войны.

В основе методологии исследования лежит рассмотрение имеющихся источников по проблеме исследования. Среди них – архивные данные, периодическая печать, документы государственных органов. Привлекались для достижения целей исследования имеющиеся наработки специалистов-историков по выбранной тематике. Наряду со специальными историческими методами, такими как историко-генетический метод, историко-системный и проблемно-хронологический методы, использовались общенаучные методы (анализ и синтез).

Проведенное исследование позволило проследить развитие отношений РПЦ и Церкви Англии в период 1940–1950-х гг. Были выявлены основные этапы диалога Русской церкви с англиканами. Установлено, что активизация отношений РПЦ с англиканами поспособствовала развитию международной деятельности Русской церкви.

Начало Холодной войны обострило отношения СССР со странами Запада. В то же время в конце 1940-х гг. РПЦ, продолжая диалог с англиканами, включилась в активную миротворческую деятельность. Инициатива этого процесса исходила от советского правительства. Совет по делам РПЦ на рубеже 40–50-х гг. XX в. инициировал включение представителей Русской церкви в состав Советского комитета защиты мира. Внешняя миротворческая деятельность Русской церкви в этот период развивалась активно. Представители РПЦ принимали участие в миротворческих конференциях, Всемирных конгрессах сторонников мира. В 1950-е гг. после смены власти в СССР в связи со смертью И. Сталина произошла активизация отношений с Англиканской церковью. В этот период времени прошел ряд встреч представителей РПЦ с англиканами. Одновременно наблюдалось улучшение отношений СССР и Великобритании. СССР в это же время продолжал усиливать свое присутствие в международных миротворческих организациях за счет участия в них представителей РПЦ. Все эти события и явления стали неотъемлемой частью церковной дипломатии советского государства.

***Ключевые слова:** РПЦ, миротворческое движение, СССР, государственно-церковные отношения, Холодная война, советское миролюбие.*

The aim of the study is to examine the dialogue between the Russian Orthodox Church and the Church of England in the context of the World Peace Movement in the period 1940-1950s. It is important to determine the development of these phenomena, to establish the relationship and role of these processes in shaping the international policy of the USSR in the first decades after the end of the Second World War.

The research methodology is based on the consideration of available sources on the research problem. Among them are archival data, periodicals, documents of state bodies. To achieve the objectives of the study, the available work of historians on the selected subject was used. Along with special historical methods, such as historical-genetic method, historical-systemic and problem-chronological methods, general scientific methods (analysis and synthesis) were used.

The research allowed us to trace the development of relations between the Russian Orthodox Church and the Church of England in the period 1940-1950s. The main stages of the dialogue between the Russian Church and the Anglicans were revealed. It was established that the intensification of relations between the Russian Orthodox Church and the Anglicans contributed to the development of international activities of the Russian Church.

The beginning of the Cold War aggravated the relations of the USSR with the countries of the West. At the same time, in the late 1940s the ROC, continuing its dialogue with the Anglicans, became involved in active peacemaking activities. This process was initiated by the Soviet government. At the turn of the 40-50s of the XX century, the Council for the Russian Orthodox Church initiated the inclusion of representatives of the Russian Church in the Soviet Committee for the Defence of Peace. The external peacemaking activities of the Russian Church during this period developed actively. Representatives of the Russian Orthodox Church took part in peacemaking conferences and World Congresses of Supporters of Peace. In the 1950s, after the change of power in the USSR due to the death of Stalin, relations with the Anglican Church intensified. During this period of time there were a number of meetings between representatives of the Russian Orthodox Church and Anglicans. At the same time

there was an improvement in relations between the USSR and Great Britain. The USSR at the same time continued to strengthen its presence in international peacekeeping organisations through the participation of representatives of the Russian Orthodox Church. All these events and phenomena became an integral part of the church diplomacy of the Soviet state.

Keywords: ROC, peacemaking movement, USSR, church-state relations, Cold War, Soviet peacefulness.

Введение

Актуальность. В современном мире Россия сталкивается с целой серией вызовов, связанных с возросшей конфронтацией на международной арене. Внешнеполитический курс России на сегодняшнем этапе нацелен на укрепление ее суверенитета и утверждения своего положения. Такое развитие событий вызывает уже не первый год беспокойство многих государств Запада, которые всячески пытаются противостоять активному росту потенциала Российской Федерации. Для России это не является каким-то новшеством. На протяжении многовековой ее истории русскому государству всегда приходилось отстаивать свою независимость, что происходит и сегодня.

Россия имеет богатый исторический опыт выстраивания необходимой для спокойствия ее населения внешнеполитической деятельности. Сегодня, как никогда ранее актуально обратиться к такому опыту и посмотреть, какие варианты организации внешнеполитической деятельности существовали ранее, какие механизмы применялись, кто был участником этих процессов.

В данной статье обращено внимание к процессу внешнеполитического взаимодействия СССР в первые 15 лет после окончания Второй мировой войны. Как оказалось, завершение военных действий на театрах мировой войны не привели к сокращению уровня противоборства между ведущими державами того времени. Напротив, начался новый этап противостояния, который в истории получил наименование Холодная война.

Цель исследования: изучить особенности развития диалога РПЦ и Церкви Англии в контексте Всемирного миротворческого движения в 1940–1950-е гг. Проанализировать особенности этого процесса. Рассмотреть имеющуюся фактологию на основе привлеченных источников.

Новизна исследования: в этой статье на основе привлечения различных источников проведен анализ развития диалога РПЦ и Церкви Англии, выявлены его этапы, ключевые моменты, определена взаимосвязь этого процесса с началом развития миротворческой деятельности Русской церкви. Отмечено, что РПЦ стремилась к развитию диалога с Церковью Англии. В конце 1940-х гг. заинтересованность в этом вопросе была связана с попыткой противостоять Ватикану за счет активизации диалога с Церковью Англии. Эта тенденция продолжала развиваться. Дополнительно к ней начался процесс активного участия представителей Русской церкви во Всемирном миротворческом движении. Такая проблематика ранее не находила отражения в работах исследователей на предыдущем этапе.

Методы исследования. В силу сложности заявленной проблемы статьи в ходе работе с источниками применялись общенаучные методы – анализ и синтез. За счет этого удалось разделить источники по отдельным группам. В дальнейшем при использовании специальных исторических методов был проведен источниковедческий анализ. Он позволил выявить необходимые по тематике материалы. При применении историко-хронологического метода были выявлены этапы развития процесса отношений РПЦ и Церкви Англии на указанном этапе, а потом при применении историко-генетического метода были выявлены причины, по которым диалог Русской церкви с англика-

нами имел тесную взаимосвязь со всемирным миротворческим движением. Использовался историографический обзор имеющейся литературы по тематике исследования. Это позволило сформировать целостную картину развития процессов и явлений в рамках заявленной тематики исследования. В итоге удалось достичь поставленной цели и задач, которые стояли перед автором при написании данной статьи.

Изложение основного материала

Тематика данного исследования затрагивалась в работах целого ряда авторов. Так, к примеру, стоит отметить статьи [13] доктора исторических наук Ливцова В.А. В его работах по экуменической проблематике есть упоминание миротворческой деятельности Русской церкви. Однако он вскользь касается этого процесса.

Тематика миротворческого движения отмечена в статьях [20] исследователя Раевой Т.В. Автор анализирует развитие миротворческой деятельности без полного учета участия в этом процессе Русской церкви. При этом материалы статей автора подкреплены солидными архивными материалами.

Вопросы участия Русской церкви в отдельных аспектах развития церковной дипломатии отражены в статьях исследователя М.В. Каиль [11].

О развитии церковной дипломатии еще в период Российской империи в своих статьях [27] пишет исследователь Смирнова И.Ю. Подход автора позволяет проследить тенденцию церковных отношений в условиях внешнеполитического взаимодействия в имперский период истории России.

Таким образом, можно отметить, что в материалах разных исследователей тематика миротворческой деятельности СССР затрагивалась. Однако проблематика данной статьи в материалах исследователей не поднималась.

При подготовке статьи были использованы данные из архивохранилищ ГАРФ, а также опубликованные документы официальных органов власти и периодическая печать.

Формирование всемирного миротворческого движения произошло в первой половине XX в. Это было связано с целым рядом крупных исторических событий прошлого века, среди которых нужно выделить две мировых войны, исчезновение с политической карты мира нескольких империй (Российской, Германской, Османской и Австро-венгерской), а также определением новых государств, вошедших в число мировых лидеров.

Зарождение основ всемирного миротворческого движения произошло на этапе образования двух крупных военно-политических союзов накануне Первой мировой войны. Речь идет о Тройственном союзе (союз Германии, Австро-Венгрии и Италии), а также об Антанте (союз Российской империи, Великобритании и Франции). Именно в тот период сформировались первые идеи о развитии миротворческого движения, основанием для которых стало усиление конфронтации между Германией и Великобританией еще в период перед началом Первой мировой войны.

В то время по инициативе Церкви Англии создавались различные профессиональные организации, которые занимались вопросами, в частности, знакомства право-

славных с Англиканской церковью и, наоборот англикан с Православной церковью. Среди таких организаций стоит отметить английскую Армию спасения. Эта организация начала свою работу в Российской империи в 1913 г. [19, с. 357].

Таким образом, первые шаги в миротворческой деятельности на международном уровне в начале XX в. были сделаны англиканами. Вообще для англиканского сообщества и Англиканской церкви свойственно создание конфессиональных организаций, развивающих свою деятельность на международной арене. Такие организации начали создаваться по инициативе Церкви Англии еще во второй половине XIX в. Часть из данных организаций вела свою деятельность в Российской империи. Правда, после революционных событий в 1917 г. всякая деятельность этих организаций была прекращена.

В тоже время необходимо заметить, что наряду с развитием деятельности конфессиональных организаций англикане вели активный диалог с Русской церковью. На основе идеи взаимодействия двух церковных организаций в начале XX в. сформировалось движение за объединение церквей. До революции 1917 г. Русская церковь была активным участником этого процесса, участвуя в диалоге с разными церквями.

Вплоть до 1943 г. Русская церковь по объективным причинам была вынуждена прекратить внешнецерковные взаимодействия. В 1943 г. советское правительство пересмотрело свои взгляды на Русскую церковь. В сентябре 1943 г. состоялась встреча И. Сталина с иерархами Русской церкви. После этого на Соборе Патриархом избрали Сергия (Страгородского) [32, с. 119].

В сентябре 1943 г. с официальным визитом в СССР прибыла группа англиканских священников во главе с Архиепископом Йоркским доктором Гарбеттом. Основной целью прибытия англикан было знакомство с жизнью Русской церкви. На протяжении нескольких дней англикане прибывали в СССР. За этот период они провели ряд встреч с русскими церковными иерархами и государственными деятелями.

Формирование миротворческого движения стало развиваться сразу же после завершения периода Второй мировой войны. Причиной этому стало усугубление вопросов международной безопасности в связи с началом Холодной войны, испытанием нового вида вооружений. Поэтому СССР включился в эту работу в конце 1940-х гг. Эта деятельность стала новым механизмом участия советского государства в международной деятельности. Важную роль в этом процессе заняла Русская церковь, которая стала активным участником всемирного миротворческого движения [21, с. 56]. Основанием для этого стали межцерковные связи Русской церкви, в том числе и с Церковью Англии.

Послевоенное развитие отношений РПЦ и Церкви Англии характеризуется возобновлением официального статуса, то есть с участием официальных представителей Московского Патриархата в диалоге православных и англикан. Этот процесс происходил при непосредственном контроле со стороны государственных органов – Совета по делам Русской православной церкви при Совете Министров СССР. Определяющий характер деятельности Совета сказался на усилении внешней деятельности Русской церкви на рубеже 50–60-х гг. Все это, в конечном итоге, сказалось и на развитии внешнеполитической деятельности СССР.

Говоря об отношениях СССР и Великобритании на первых порах после завершения Второй мировой войны, то нужно отметить, что в это время произошло охлажде-

ние отношений Москвы и Лондона. В то же время США начали наращивать в послевоенное время свой потенциал в плане усиления сфер влияния на мировом пространстве. Американские идеологи того времени были убеждены в том, что СССР после войны понес серьезный урон и не готов к быстрому восстановлению для возможного противостояния с Соединенными штатами. В связи с этим США тешили надеждой о том, что СССР будет готов пойти по определенным вопросам на уступки. Близкая по духу позиция в этом вопросе была и у англичан. Однако советское правительство мыслило иначе. В итоге спустя совсем мало времени после завершения Второй мировой войны У. Черчилль произнес свою легендарную речь в Фултоне, которая стала отправной точкой для начала Холодной войны [31, с. 133].

В это же время Русская церковь была озадачена идеей создания новой миротворческой организации, которая находилась бы не под эгидой западных стран. Еще в январе 1946 г. Патриарх Алексий I в письме председателю Совета по делам РПЦ Г.Г. Карпову писал о предложении создать по инициативе РПЦ Всемирную Ассамблею Мира [3, с. 132] [ГАРФ. Ф. 6991. Оп. 1 Д. 142. Л. 30].

В 1948 г. советское правительство нацелилось на включение движение сторонников мира, складывающиеся в Европе [22, с. 19]. После создания в 1948 г. ВСЦ при нем была создана специальная комиссия по международным делам. К результатам деятельности этой комиссии стоит отнести, например, подготовку и разработку Всеобщей декларации прав человека [2, с. 85].

В том же 1948 г. в июле месяце на Московском совещании глав и представителей православных церквей [12, с. 197–198] наряду с другими вопросами стояла тематика признания православными законности англиканских рукоположений. По итогам того совещания была опубликована резолюция. В ней шла речь о том, что признать англиканское священство возможно только в том случае, если в процессе диалога православных и англикан будет достигнуто единство в вере. При этом это единство должно было быть утверждено во всей Англиканской церкви. Православными участниками того совещания была отмечена положительная тенденция развития диалога между Православными церквями и Англиканской церковью [18, с. 139–140].

На Московском совещании помимо этого рассматривался вопрос создания организации, которая объединила бы все православные церкви, в роли альтернативной организации ВСЦ. Но возражение ряда поместных православных церквей не позволили этому плану осуществиться [14, с. 79–82].

6 января 1949 г. было принято постановление Политбюро ЦК «О Всемирном конгрессе сторонников мира. В этом же году при активном участии советской стороны в Париже и Праге состоялся Всемирный конгресс сторонников мира, положивший начало организованному Движению сторонников мира [22, с. 18].

В марте 1949 г. в Совет по делам РПЦ поступило обращение от Русской церкви. В обращении излагалась просьба разрешить Русской церкви обратиться ко всем Автокефальным церквям с предложением присоединиться к миротворческому движению. По решению советского правительства это обращение было опубликовано в газете Известия [10].

Наряду с развитием межцерковных диалогов продолжалась тенденция развития миротворческого движения. После образования Североатлантического альянса (НАТО) в конце лета 1949 г. в Москве состоялась Всесоюзная конференция сторонников и защитников мира. От Русской

церкви в работе конференции принимали участие 5 человек. Этот состав предварительно был согласован властями. Возглавил делегацию от Русской церкви митрополит Николай (Ярушевич). На той конференции сформировали Советский комитет защиты мира, который включил в себя 79 членов. Первым председателем комитета стал советский писатель, а также публицист и общественный деятель Тихонов В.С. [2, с. 87]. От РПЦ в состав комитета вошли Патриарх Алексий I и митрополит Николай (Ярушевич) [ГАРФ. Ф. 6991 Оп. 7. Д. 91. Л. 25.]. Советский комитет защиты мира должен был вести свою миротворческую деятельность как внутри государства, так и за ее пределами [23, с. 21].

После этой конференции подобные мероприятия стали проводиться на регулярной основе. В них стали принимать участие и представители Русской церкви.

В апреле 1949 г. в Париже проходил Всемирный конгресс сторонников мира. В нем принимали участие представители 72 стран, 561 национальная организация. Его участником от РПЦ стал митрополит Крутицкий и Коломенский Николай (Ярушевич). В будущем он станет членом постоянного комитета Всемирного конгресса сторонников мира.

Стремление советского правительства к включению Русской церкви во Всемирное миротворческое движение привело к тому, что на рубеже 1950–1960-х гг. представители РПЦ участвовали в работе миротворческих организаций. Так, представители от РПЦ участвовали в работе сессий Всемирного совета мира, и заседаниях Всемирных ассамблей мира, конференциях по проблематике мира.

В октябре 1949 г. в СССР была учреждена специальная Сталинская премия «За укрепление мира между народами». Размер такой премии составлял порядка 100 тысяч рублей [29]. В разные годы вплоть до отмены данной премии в 1955 г. ей награждался ряд видных деятелей Всемирного миротворческого движения. Например, англичанин, настоятель собора в Кентерберии доктор Х. Джонсон [1] [5, с. 11–12].

Организовывалась и проводилась в это время конференции с миротворческой повесткой и в СССР. В работе этих конференций также принимали участие представители Русской церкви.

Активизация участия представителей Русской церкви во всемирном миротворческом движении стало освещаться на страницах ЖМП. С мая 1949 г. в нем была введена специальная рубрика, которая получила название «В защиту мира». Все миротворческие мероприятия, связанные с участием представителей Русской церкви, находили свое отражение в статьях на страницах ЖМП. Нужно заметить, что в отмеченный в статье период каждый номер сопровождался богатым материалом о прошедших миротворческих мероприятиях.

Активизация миротворческого движения привела к тому, что к 1950-му г. у митрополита Николая (Ярушевича) набрался целый сборник [26] произнесенных им речей. Это сборник был издан, но изначально его издание согласовали с соответствующими органами.

В 1950 г. в газете правда от 20 марта было опубликовано Стокгольмское воззвание о запрете атомного оружия [6].

В октябре 1950 г. в Москве состоялась Вторая Всесоюзная конференция сторонников мира. Делегацию РПЦ на этой конференции возглавлял митрополит Николай (Ярушевич). Кроме всего прочего в делегацию Русской церкви входили также архиепископ Харьковский Стефан, протопресвитер Н. Ф. Колчицкий и протоиерей города Ленинграда Е.П. Лукин. На этой конференции был из-

бран новый состав Советского комитета защиты мира. В его состав вошел митрополит Крутицкий и Коломенский Николай (Ярушевич) от РПЦ [17].

В ноябре 1950 г. в Варшаве на втором Всемирном конгрессе сторонников мира был образован Всемирный совет мира. Эта организация стала главным противником военных действий. Организация должна была контролировать работу сторонников мира из разных стран. Она выступала за всеобщее разоружение и была против империалистических настроений.

Русскую церковь на этом конгрессе представлял один митрополит Крутицкий и Коломенский Николай (Ярушевич).

Изначально конгресс предполагалось провести в Англии в Шеффилде. Но практически всем представителям из СССР на тот конгресс английское правительство не дало виз. В их числе был и митрополит Крутицкий и Коломенский Николай (Ярушевич). Одной из причин отказа визы, в частности, для митрополита Николая стала его активная деятельность в деле миротворческого движения.

Еще до начала второго Всемирного конгресса сторонников мира представители Советского комитета защиты мира выступили с протестом в советской прессе о том, что для делегатов из СССР не были предоставлены визы.

Однако после 1 ноября стало известно, что организационный орган по подготовке второго Всемирного конгресса сторонников мира определил перенос заседаний конгресса из Шеффилда в Варшаву. Так место проведения конгресса стал город Варшава [17].

Советская делегация отправилась в Варшаву поездом, выехав из Москвы 12 ноября 1950 г. Доехав до Бреста, члены делегации пересели на польский поезд и отправились до Варшавы.

Заседания конгресса проходили на протяжении 7 дней. С 16 по 22 ноября 1950 г. В ходе работы Конгресса представители разных мировых СМИ интересовались ситуацией с жизнью Русской церкви. Митрополит Николай (Ярушевич) давал многочисленные интервью.

В общей сложности на втором Всемирном конгрессе сторонников мира присутствовало 72 духовных лица, которые представляли и христианские церкви, были представители от мусульман и других вероисповеданий. За период работы Конгресса на заседаниях выступило 120 делегатов. Были сформированы рабочие органы Конгресса. Однако самое важно то, что на последнем заседании Конгресса произошло учреждение Всемирного Совета Мира, а также был избран его состав.

12 марта 1951 г. в СССР Верховным Советом был принят «Закон о защите мира». В соответствии с этим законом пропаганда войны объявлялась, вне зависимости от ее формы, объявлялась тягчайшим преступлением против человечества. Подобные законы были приняты и в других странах социалистического лагеря практически одновременно.

Спустя 6 лет после окончания Второй мировой войны в 1951 г. состоялась третья Всесоюзная конференция сторонников мира. Конференция прошла в период с 27 по 29 ноября 1951 г. В публикации Журнала Московской Патриархии отмечалось, что на той конференции присутствовали представители 46 национальностей и вероисповеданий. Социальный состав присутствующих был довольно разнообразен. Здесь были и рабочие и крестьяне, а также интеллигенция [28].

В начале работы конференции был зачитан доклад Н.С. Тихонова, который возглавлял Советский Комитет защиты мира. В нем он отметил результаты проведенно-

го сбора подписей в СССР под Обращением Всемирного совета мира о заключении Пакта Мира между пятью великими державами – США, СССР, Китайской Народной Республикой, Великобританией, а также Францией. Под этим пактом в СССР подписалось 117.669.320 человек [28]. В рамках той конференции с докладами выступили 72 докладчика.

В Берлине в последние дни 1951 г. прошла первая сессия Всемирного Совета Мира. На этом мероприятии присутствовали представители всех стран мира. Участниками первой сессии были и священнослужители разных исповеданий. Среди участников от РПЦ был Митрополит Крутицкий и Коломенский Николай (Ярушевич). От Англиканской церкви, например, был настоятель Кентерберийского Собора Х. Джонсон, который в эпоху Второй мировой войны выступал за поддержку СССР. За это он получил прозвище «красный декан» Кентерберии [30].

По итогам Берлинской сессии Всемирного Совета Мира был принят ряд решений. В частности, по первому из них отмечалось, что 5 «великих» держав того времени должны заключать между собой Пакт Мира. Среди этих держав были представители СССР, США, Великобритании, Франции и Китайской Народной республики. Кроме всего прочего, по решениям сессии в Берлине отмечалась необходимость прекращения всяких попыток по вооружениям Западной Германии и Японии. Отмечалось, что подобные действия могут привести к военному дисбалансу в Европе и Азии. Рекомендовалось также ООН заняться вопросами мирного разрешения международных проблем и не выступать при этом опорой для группы агрессоров [16, с. 12].

В марте 1952 г. в Москве состоялся Общегородской митинг трудящихся. В резолюции митинга указывалось, что митинг был организован по призыву Советского комитета защиты мира. Митинг был приурочен к протесту против применения американцами бактериологического оружия в Корее и Северо-Восточном Китае. На митинг вышли представители рабочих, служащих, члены общественных организаций, деятели искусства и литературы [24, с. 24]. В резолюции по итогам митинга отмечалось, что применение в Корее бактериологического оружия вызвало возмущение у народов всего мира. Поэтому трудящиеся Москвы вместе со всем советским народом поддержали проведение протеста.

После смерти И. Сталина в марте 1953 г. произошло смягчение Холодной войны. В это время советское руководство решило активизировать силы Русской церкви для еще большего участия в миротворческой деятельности за счет активного участия представителей Русской церкви в разных международных организациях, занимающихся миротворческой деятельностью. Активнее всего в этой работе себя продолжал проявлять митрополит Николай (Ярушевич) [33, с. 375].

В период с 1955 по 1956 гг. Русская церковь вела активную работу при участии других церквей по полному запрещению ядерного оружия. Представителями Московского Патриархата была поддержана идея о полном запрете ядерного оружия. Соответствующий запрос поступал в Московский Патриархат в 1955 г. Ответ на него готовил митрополит Николай (Ярушевич). Кстати, в том же в 1955 г. митрополит Николай (Ярушевич) был награжден Орденом Трудового Красного знамени.

Продолжали развиваться отношения Русской церкви с англиканами. Так, летом 1955 г. делегация из СССР отправилась с визитом в Англию. По своим результатам поездка оказалась результативной. За период пребывания русской делегации удалось провести ряд важных встреч,

а также бесед с представителями Англиканской церкви. Самое важное, что русским представителям удалось встретиться с главой Англиканской церкви Архиепископом Кентерберийским. Он отметил в ходе состоявшейся встречи, что необходимо дальше развивать конструктивные отношения в диалоге [9, с. 47].

На следующий 1956 г. была запланирована поездка делегации от РПЦ в США. Этот вопрос обсуждался митрополитом Николаем (Ярушевичем) на встрече с Г.Г. Карповым в апреле 1956 г. В итоге было решено, что поездка будет организована в начале лета 1956 г. [15].

Перед этой поездкой в апреле 1956 г. с официальным визитом в Англию побывали первые лица советского государства председатель Совета Министров СССР Н.А. Булганин и член Президиума Верховного Совета СССР Н.С. Хрущев. Им был устроен теплый прием. Делегатов из СССР встречал премьер-министр Великобритании А. Эден. В ходе проведенных встреч советские лидеры отмечали, что настроены на развитие дружественных взаимоотношений между СССР и Великобританией [4]. По итогам проведенных собеседований были достигнуты положительные результаты в сфере торговли и культурного дела [8, с. 43, 258].

Летом того же года Москву посетила делегацию от Англиканской церкви. Во главе прибывшей делегации был архиепископ Йоркский М. Рамзей. В будущем он станет Архиепископом Кентерберийским. Основной целью приезда англиканской делегации стал вопрос развития отношений с РПЦ [25]. В тот период времени Англиканская церковь активизировала свою деятельность по выстраиванию отношений с Православными церквями. В будущем, кстати, по инициативе М. Рамзея произойдет восстановление деятельности Смешанной православно-англиканской богословской комиссии, которая вела свою деятельность в период 1930-начале 1940-х гг. Правда, без участия Русской церкви, у которой международные контакты были на тот период прекращены.

В мае 1958 г. в Москве, на совещании Православных церквей по случаю празднования 40-летия восстановления патриаршества в РПЦ, также обсуждались вопросы проведения ядерных испытаний и изготовления ядерного оружия [34, с. 315].

С 1 по 4 июня 1958 г. в г. Праге состоялась первая Пражская Христианская Мирная Конференция. На первой конференции ХМК присутствовало всего лишь 42 участника [7, с. 23] из 9 стран, при этом 35 иностранных делегатов, почти исключительно из социалистических стран. Лишь 6 было из капиталистических стран [ГАРФ. Ф. 6991. Оп. 1. Д. 1640. Л. 20.] (из Англии, Франции, Нидерландов, США). От РПЦ в ней участвовали митрополит Минский и Белорусский Питирим (Свиридов), а также инспектор Ленинградской Духовной Академии профессор Л.Н. Парийский, которые с этого времени стали постоянными участниками последующих Пражских конференций [7, с. 23].

Затем с 16 по 19 апреля 1959 г. в Праге состоялась Вторая расширенная конференция ХМК протестантских и православных теологов [7, с. 23].

Выводы

Участие Русской церкви во всемирном миротворческом движении происходило при непосредственной заинтересованности правительства СССР. Этот процесс был связан с активизировавшейся внешнецерковной деятельностью РПЦ, в том числе с Англиканской церковью. Усиление международной напряженности после заверше-

ния Второй мировой войны стало основанием для начала активной деятельности Русской церкви в деле миротворчества. В тот же период РПЦ и Англиканская церковь

вступили во вторую стадию своего официального диалога. Отношения Русской церкви с англиканами проходили в тесной взаимосвязи с церковной дипломатией.

Библиографический список

1. «Известия» от 28 июня 1951 г. № 149.
2. Болдин С.А. Русская Церковь и формирование всемирного миротворческого движения в XX веке // Вестник государственного и муниципального управления. 2023. Т. 12, № 4. С. 85–93. – DOI 10.22394/2225-8272-2023-12-4-85-93. – EDN TJSDAH.
3. Бубнов П.В. Русская Православная Церковь и Всемирный Совет Церквей в 1948 г.: предыстория создания одного документа // ХРОНОС. Церковно-исторический альманах. 2013. № 1. С. 132–146. – EDN YJBXCF.
4. Вокруг англо-советских переговоров. Литературная газета, 21 апреля 1956.
5. Вручение международной Сталинской премии английскому общественному деятелю, настоятелю Кентерберийского собора Хьюлетту Джонсону. // ЖМП. № 6. 1951. С. 11–12.
6. Газета Правда. № 79. 1950 г.
7. Деяния Архиерейского Собора РПЦ. 1961 г. // ЖМП. 1961. № 8.
8. Ежегодник Большой Советской Энциклопедии. М.: Большая Советская энциклопедия, 1957. 648 с.
9. Иванов А. Из истории взаимоотношений Англиканской и православной церквей // ЖМП. 1954. № 11. С. 43–55.
10. Известия. 1949. 25. 03.
11. Каиль М.В. Церковная дипломатия и визит патриарха Алексия (Симанского) в Святую Землю 1945 года // Вестник Тверского государственного университета. Серия: История. 2020. № 4(56). С. 4–15. – DOI 10.26456/vthistory/2020.4.004. – EDN SKRUWW.
12. Кострюков А.А. Подготовка московского совещания глав и представителей поместных православных церквей 1948 г / А.А. Кострюков // Российская история. 2019. № 1. С. 197–206. – DOI 10.31857/S086956870004235-9. – EDN YZAKQX.
13. Ливцов В.А. Взаимодействие Русской православной церкви и зарубежной Русской церковной эмиграции с экуменическим движением в 1940–60-е гг / В. А. Ливцов // Вестник государственного и муниципального управления. 2020. Т. 9, № 3. С. 75–86. – DOI 10.22394/2225-8272-2020-9-3-75-86. – EDN CJOBQK.
14. Ливцов В.А. РПЦ и экуменическая деятельность международных просоветских организаций // Власть. 2008. № 1. С. 79–82. – EDN KARCLT.
15. Митрополит Николай (Ярушевич) в истории Русской Православной Церкви XX века. URL: <https://pravoslavie.ru/58067.html> (дата обращения 12.12.2024)
16. О Всемирном совете мира. // ЖМП. № 5. 1951. С. 12–13.
17. О втором Всемирном конгрессе сторонников мира. // ЖМП. № 12. 1950. С. 17–27.
18. Одинцов М.И. Русская православная церковь стала на правильный путь: Докладные записки председателя Совета по делам Русской православной церкви при СНК СССР Г.Г. Карпова И. В. Сталину. 1943–1946 гг. // Исторический архив. 1994. № 3. С. 139–148.
19. Одинцова М.М. Религии и церкви в Великом княжестве Финляндском (1809–1917 гг.) / Свобода совести в России: исторический и современный аспекты. Вып. 7. Сборник статей. СПб.: Российское объединение исследователей религии, 2009. С. 343–373.
20. Раева Т.В. «Против огня войны»: практики советского миротворчества в условиях холодной войны / Т. В. Раева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2020. Т. 20, № 4. С. 58–65. – DOI 10.14529/ssh200408. – EDN RDVBGC.
21. Раева Т.В. Особенности институциональной организации советского миролюбия в эпоху холодной войны // Управление в современных системах. 2016. № 4(11). С. 56–60. – EDN UWIZIY.
22. Раева Т.В. Развитие советских миротворческих практик в условиях холодной войны / Т. В. Раева // Управление в современных системах. 2018. № 4(20). С. 18–24. – EDN VQWXZK.
23. Раева Т.В. Советское движение за мир в послевоенной культурной дипломатии: институты, дискурсы, практики // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2017. Т. 17, № 2. С. 19–25. – DOI 10.14529/ssh170203. – EDN YIRDKR.
24. Резолюция общегородского митинга трудящихся Москвы // ЖМП. № 4. 1952. С. 24–25.
25. Резюме собеседований русских православных и английских богословов, принятых на заседаниях 16–23 июля 1956 г. // ЖМП. № 9. 1956. С. 35–36
26. Русская Православная Церковь в борьбе за мир: Постановления, послания, обращения, призывы, речи и статьи, 1948–1950 гг. М.: Московская Патриархия, 1950. 120 С.
27. Смирнова И.Ю. А.Н. Муравьев (1806–1874) и церковная дипломатия на Христианском Востоке (по документам российских и зарубежных архивов) / И. Ю. Смирнова // Церковь в истории России : К 90-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН Ярослава Николаевича Щапова. Том Выпуск 13. Москва : Институт Российской истории РАН, 2020. С. 215–230. – EDN GPREEAW.
28. Третья Всесоюзная конференция сторонников мира // ЖМП. № 1. 1952. С. 27–36.
29. Указ Президиума Верховного Совета СССР от 20 декабря 1949 г.
30. Федотов С.П. Деятельность Хьюлетта Джонсона в отношениях СССР и Великобритании в 1930–1950-е гг / С. П. Федотов // Вестник государственного и муниципального управления. 2024. Т. 13, № 2. С. 90–101. – DOI 10.22394/2225-8272-2024-13-2-90-101. – EDN JXYWPK.
31. Федотов С.П. История взаимоотношений РПЦ и Англиканской церкви в 1950-Е годы XX века / С. П. Федотов // История: факты и символы. 2019. № 4(21). С. 133–140. – DOI 10.24888/2410-4205-2019-21-4-18-133-140. – EDN QPKHFC.
32. Федотов С.П. Политические факторы и последствия московской встречи православных и англикан в 1943 году / С.П. Федотов, В.Ф. Новиков, А.В. Меркулов // Среднерусский вестник общественных наук. 2018. Т. 13, № 4. С. 118–133. – DOI 10.22394/2071-2367-2018-13-4-118-133. – EDN YBRZLN.
33. Цыпин Владислав, протоиерей. История Русской Церкви. 1917–1997. М., 1997. С. 375.
34. Шкаровский М. В. Русская Православная Церковь при Сталине и Хрущёве. Государственно-церковные отношения в СССР в 1939–1964 гг.). М., 1999. 400 с.

References

1. 'Izvestia' of 28 June 1951, No. 149.
2. *Boldin S.A.* Russian Church and the formation of the world peacemaking movement in the XX century // *Vestnik of State and Municipal Management*. 2023. T. 12, № 4. C. 85–93. – DOI 10.22394/2225-8272-2023-12-4-85-93. – EDN TJSDAH.
3. *Bubnov P.V.* Russian Orthodox Church and the World Council of Churches in 1948: the prehistory of the creation of one document / P. V. Bubnov // *XPONOΣ. Church-historical almanac*. 2013. № 1. C. 132–146. – EDN YJBXCF.
4. *Vokrug Anglo-Soviet negotiations. Literaturnayagazeta*, 21 April 1956.
5. Presentation of the International Stalin Prize to the English public figure, rector of Canterbury Cathedral Hewlett Johnson. // *ZHMP*. NO. 6. 1951. C. 11–12.
6. *Pravda* newspaper. no. 79. 1950 г.
7. Acts of the Council of Bishops of the Russian Orthodox Church. 1961 // *ZhMP*. 1961. № 8.
8. Yearbook of the Big Soviet Encyclopaedia. Moscow: Bolshaya Sovetskaya Encyclopaedia, 1957. 648 c.
9. *Ivanov A.* From the History of Relations between the Anglican and Orthodox Churches // *ZhMP*. 1954. № 11. C. 43–55.
10. *Izvestia*. 1949. 25. 03.
11. *Kail M.V.* Church diplomacy and the visit of Patriarch Alexy (Simansky) to the Holy Land in 1945 / M. V. Kail // *Vestnik of Tver State University. Series: History*. 2020. № 4(56). C. 4–15. – DOI 10.26456/vthistory/2020.4.004. – EDN SKRUWW.
12. *Kostryukov A.A.* Preparation of the Moscow meeting of heads and representatives of the local Orthodox Churches 1948 // *Russian History*. 2019. № 1. C. 197–206. – DOI 10.31857/S086956870004235-9. – EDN YZAKQX.
13. *Livtsov V.A.* Interaction of the Russian Orthodox Church and foreign Russian Church emigration with the ecumenical movement in the 1940s-60s / V. A. Livtsov // *Vestnik gosudarstvennogo imunitsionnogo upravleniya*. 2020. T. 9, № 3. C. 75–86. – DOI 10.22394/2225-8272-2020-9-3-75-86. – EDN CJOBQK.
14. *Livtsov V.A.* ROC and ecumenical activity of the international pro-Soviet organisations // *Vlast*. 2008. № 1. C. 79–82. – EDN KARCLT.
15. Metropolitan Nicholas (Yarushevich) in the History of the Russian Orthodox Church of the Twentieth Century. URL: <https://pravoslavie.ru/58067.html> (date of address 12.12.2024)
16. About the World Peace Council. // *ZHMP*. NO. 5. 1951. C. 12–13.
17. On the Second World Congress of Supporters of Peace. // *JMP*. NO. 12. 1950. C. 17–27.
18. *Odintsov M.I.* The Russian Orthodox Church has taken the right path: Reporting notes of the Chairman of the Council for the Russian Orthodox Church under the SNK of the USSR G. G. Karpov to I. V. Stalin. 1943–1946 // *Historical Archive*. 1994. № 3. C. 139–148.
19. *Odintsova M.M.* Religions and Churches in the Grand Duchy of Finland (1809-1917) / *Freedom of Conscience in Russia: Historical and Contemporary Aspects*. Vyp. 7. Collection of articles. SPb.: Russian Association of Researchers of Religion, 2009. C. 343–373.
20. *Raeva T.V.* 'Against the fire of war': practices of Soviet peacekeeping in the Cold War / T. V. Raeva // *Bulletin of the South Ural State University. Series: Social and Humanities*. 2020. T. 20, № 4. C. 58–65. – DOI 10.14529/ssh200408. – EDN RDVBGC.
21. *Raeva T.V.* Peculiarities of the institutional organisation of Soviet peacefulness in the Cold War era // *Management in Modern Systems*. 2016. № 4(11). C. 56–60. – EDN UWIZIY.
22. *Raeva T.V.* Development of Soviet peacekeeping practices in the conditions of the Cold War // *Management in Modern Systems*. 2018. № 4(20). C. 18–24. – EDN VQWXZK.
23. *Raeva T.V.* Soviet peace movement in post-war cultural diplomacy: institutions, discourses, practices // *Bulletin of South Ural State University. Series: Social and Humanities*. 2017. T. 17, № 2. C. 19–25. – DOI 10.14529/ssh170203. – EDN YIRDKR.
24. Resolution of the city-wide rally of the workers of Moscow // *ZhMP*. No. 4. 1952. C. 24–25.
25. Summary of interviews of Russian Orthodox and English theologians, adopted at the meetings of 16-23 July 1956 // *ZhMP*. No. 9. 1956. C. 35–36.
26. The Russian Orthodox Church in the Struggle for Peace: Resolutions, Messages, Appeals, Appeals, Speeches and Articles, 1948-1950. Moscow: Moscow Patriarchate, 1950. 120 c.
27. *Smirnova I.Yu.* A. N. Muravyev (1806–1874) and Church diplomacy in the Christian East (on the documents of Russian and foreign archives) // *The Church in the history of Russia : On the 90th anniversary of the birth of corresponding member of the Russian Academy of Sciences Yaroslav Nikolayevich Shchapov*. Vol. Issue 13. Moscow : Institute of Russian History RAS, 2020. C. 215–230. – EDN GPEEAW.
28. The Third All-Union Conference of Peace Supporters // *ZhMP*. No. 1. 1952. C. 27–36.
29. Decree of the Presidium of the Supreme Soviet of the USSR of 20 December 1949.
30. *Fedotov S.P.* Activities of Hewlett Johnson in the relations between the USSR and Great Britain in 1930-1950-ies / S. P. Fedotov // *Bulletin of State and Municipal Management*. 2024. T. 13, № 2. C. 90–101. – DOI 10.22394/2225-8272-2024-13-2-90-101. – EDN JXYWPK.
31. *Fedotov S.P.* The history of relations between the Russian Orthodox Church and the Anglican Church in 1950-E years of XX century / S. P. Fedotov // *History: facts and symbols*. 2019. № 4(21). C. 133–140. – DOI 10.24888/2410-4205-2019-21-4-18-133-140. – EDN QPKHFC.
32. *Fedotov S.P.* Political factors and consequences of the Moscow meeting of Orthodox and Anglicans in 1943 / S. P. Fedotov, V. F. Novikov, A. V. Merkulov // *Srednerussky Vestnik of Social Sciences*. 2018. T. 13, № 4. C. 118–133. – DOI 10.22394/2071-2367-2018-13-4-118-133. – EDN YBRZLN.
33. *Tsyin Vladislav Tsyin*, Archpriest. History of the Russian Church. 1917–1997. M., 1997. C. 375.
34. *Shkarovskiy M.V.* Russian Orthodox Church under Stalin and Khrushchev. State and Church Relations in the USSR in 1939–1964). M., 1999. 400 c.

АЛЕШИНА ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА

доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики начального общего образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: alyoshinalv@mail.ru

ALESHINA LYUDMILA VASILIEVNA

Doctor of Philology, Professor, Department of Theory and Methodology of Primary General Education, Orel state University, Orel, Russia
E-mail: alyoshinalv@mail.ru

МАНИПУЛЯТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»

MANIPULATIVE STRATEGIES AND TACTICS BASED ON THE NOVEL BY I.S. TURGENEV «THE NOBLE NEST»

Статья посвящена анализу коммуникативного поведения Варвары Павловны Лаврецкой – героини романа И.С. Тургенева «Дворянское гнездо». Варвара Павловна – предельно целеустремлённый человек, успешный манипулятор, не обременённый нравственными принципами. Анализ манипулятивных коммуникативных стратегий и тактик Варвары Павловны в процессе общения с разными лицами позволяет более глубоко постичь характер не только этой героини, но и других персонажей романа.

Ключевые слова: Тургенев, манипулирование, коммуникативные стратегии, коммуникативные тактики

Lavretskaya, the heroine of I.S. Turgenev's novel «The Noble Nest». Varvara Pavlovna is an extremely purposeful person, a successful manipulator, unencumbered by moral principles. The analysis of Varvara Pavlovna's manipulative communication strategies and tactics in the process of communicating with different people allows for a deeper understanding of the character of not only this heroine, but also other characters in the novel.

Keywords: Turgenev, manipulation, communicative strategies, communicative tactics

Введение

Анализ коммуникативного поведения героев литературных произведений играет важную роль в осмыслении художественных образов, поскольку «коммуникативные стратегии субъекта обусловлены его картиной мира, системой ценностей, личностными качествами, отношением к собеседнику [3, с. 88]. Стратегическая линия коммуникативного поведения одного из центральных героев романа И.С. Тургенева «Дворянское гнездо», Варвары Павловны Лаврецкой, реализуется с помощью определённых тактик и коммуникативных ходов, т.е. конкретных приёмов, выступающих «в качестве инструмента реализации той или иной речевой тактики» [6, с. 117]. При этом манипулятивные стратегии и тактики этого литературного персонажа как эффективного коммуникатора до настоящего времени детально не рассматривались, чем обусловлена *актуальность и новизна* нашего исследования, *цель* которого – рассмотреть коммуникативные тактики, позволившие тургеневской героине успешно осуществлять манипулятивное воздействие на окружающих.

В ходе исследования использовались *методы* компонентного, концептуального и контекстуального анализа.

Изложение основного материала

Главными героями романа «Дворянское гнездо» являются, безусловно, Лиза Калитина и Фёдор Иванович Лаврецкий. Однако не меньшего внимания заслуживает персонаж, сыгравший ключевую роль в их судьбах, – жена Лаврецкого.

Варвара Павловна обычно воспринимается как личность, достойная безусловного порицания, в то же время именно этот образ выписан «наиболее подробно и колоритно» [2, с. 99], что не может быть случайным. Современники

Тургенева отнеслись к этому по-разному. Так, М.Е. Салтыков-Щедрин пишет критику П.В. Анненкову о своих впечатлениях о романе «Дворянское гнездо» и, в частности, замечает: «хотя Варвара Павловна есть прекрасное создание и в художественном отношении, но она вместе с тем гадит общий строй романа» [10, с. 212]. Сам же П.В. Анненков в статье «Наше общество в „Дворянском гнезде“ Тургенева», которая вышла в «Русском вестнике» спустя примерно полгода после публикации романа, в августе 1859 г., признаёт, что «образ Варвары Павловны нарисован так ярко у автора, что почти выходит из рамы повествования и противоречит общему его колориту, выдержанному в томном и нежном полусвете. Существо, более безобразное в нравственном отношении и более искушающее и раздражающее в физическом смысле, трудно и представить себе». Однако это «третье важное лицо романа, и притом единственное, живущее полнотой жизни, смело идущее ко всем целям своим, свободно и мастерски управляющее событиями...» [1, с. 12]. А.Г. Цейтлин трактует образ Варвары Павловны Лаврецкой как сатирический. По мнению учёного, Тургенев заклеил «космополитизм, лицемерие, нравственную порочность этой женщины», которой присущи и положительные качества – «ум, интерес к искусству, тонкий вкус», отчасти оправдывая её тем, что «ей не у кого было получить нравственную поддержку: она была дочерью уличённого казнокрада» [11, с. 317].

В самом начале романа читатель узнаёт, что Варвара Павловна скомпрометировала и себя, и мужа своим безнравственным поведением. Гедеоновский, завязтый сплетник, принёс в дом Калитиных новость о приезде в город Фёдора Ивановича Лаврецкого, и Марья Дмитриевна с упоением принимает судачить с гостем о внучатном племяннике, наигранно тому сочувствуя: «*Это ужасно,*

право, – Федина положение; я не знаю, как он переносит. Случаются, точно, несчастья со всяким; но ведь его, можно сказать, на всю Европу распустили». Её собеседник с лицемерным вздохом подхватывает: «Да-с, да-с. Ведь она, говорят, и с артистами, и с пиянистами, и, как там по-ихнему, со львами да со зверями знакомство вела. Стыд потеряла совершенно...». Однако в дальнейшем, столкнувшись с этой женщиной лично, и Марья Дмитриевна, и Гедеоновский заговорят о ней совсем по-иному: они оказались благодатными объектами манипулирования, приёмами которого Варвара Павловна овладела в совершенстве.

Варвара Павловна – самый целеустремлённый человек из всех персонажей романа. Уже в юности она осознаёт, что намерена окружить себя комфортом, получить наслаждение от жизни, блистать в свете. Это определяет коммуникативные стратегии героини, то есть коммуникативное поведение, направленное на достижение определенной цели путём использования разных вербальных и невербальных средств. Для решения общестратегической задачи применяется «совокупность практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия» [7, с. 39].

Для достижения конечной цели Варваре Павловне нужно удачно выйти замуж. Казалось бы, для дочери проворовавшегося отставного генерала, бесприданницы, это сложная задача, но с ней помогают справиться такие качества, как привлекательная внешность, неплохое для девушки того времени образование, цепкий изворотливый ум, хороший вкус, музыкальные способности, а также холодный практицизм, цинизм, отсутствие религиозных и нравственных чувств.

На момент знакомства с будущим мужем Варваре Павловне было восемнадцать лет. Лаврецкий увидел юную красавицу в театре и потерял покой: «Облокотясь на бархат ложи, девушка не шевелилась; чуткая, молодая жизнь играла в каждой черте ее смуглого, круглого, миловидного лица; изящный ум сказывался в прекрасных глазах, внимательно и мягко глядевших из-под тонких бровей, в быстрой улыбке выразительных губ, в самом положении ее головы, рук, шеи; одета она была прелестно». На первый взгляд, описание героини даётся через восприятие молодого человека, однако в этой характеристике явно просматривается и авторское видение: вряд ли это Фёдор Иванович, очарованный, ослеплённый, смущённый, распознал в её глазах «изящный ум», отметил внимательный, навёрняка оценивающий, взгляд и мелькающую улыбку, именно усмешку, а не улыбку, – всё это свидетельствует о том, что девушка вовсе не простушка, а, что называется, себе на уме.

Тургенев рисует образ начинающей соблазнительницы, которая хорошо владеет приёмами манипулирования. Эта молодая девушка уже умела создать вокруг себя комфортную для всех атмосферу, так что даже робевший «спартанец», у которого «ноги подкашивались», когда он впервые шёл к Коробьиныным, вскоре успокоился: «она так была спокойна и самоуверенно-ласкова, что всякий в ее присутствии тотчас чувствовал себя как бы дома». Варвара Павловна использует беспроблемную тактику «подстраивания» под собеседника: «Лаврецкий навел речь на театр, на вчерашнее представление; она тотчас сама заговорила о Мочалове и не ограничилась одними восклищениями и вздохами, но произнесла несколько верных и женски-проницательных замечаний насчет его игры. Михалевич упомянул о музыке; она, не чинясь, села за фортепьяно и отчетливо сыграла несколько шопеновских мазурок, тогда только что входивших в моду».

Варвара Павловна не только хороша собой, но и сек-

сапильна (сексапильный ‘возбуждающий чувственные эмоции’ [5]), что в полной мере ощутил Лаврецкий уже во время первого визита: «от всего ее пленительного тела, от улыбающихся глаз, от невинно-покатых плечей и бледно-розовых рук, от легкой и в то же время как бы усталой походки, от самого звука ее голоса, замедленного, сладкого, – веяло неуловимой, как тонкий запах, вкрадчивой прелестью, мягкой, пока еще стыдливой, негой, чем-то таким, что словами передать трудно, но что трогало и возбуждало, – и уже, конечно, возбуждало не робость». Это ёмкая и красноречивая характеристика вчерашней институтки, которая легко и непринуждённо пользуется уловками опытной кокетки. Кокетство – один из инструментов манипуляций, который является и особенностью характера, и методом достижения определённой цели. В случае с Варварой Павловной можно предполагать, что она наделена этим даром от природы: мать её, человек совсем другого склада, не могла привить дочери навыки обольщения, да и в институте благородных девиц вряд ли этому можно было научиться.

Многозначительна характеристика модуляций голоса героини (замедленного, сладкого); ироничен эпитет *невинно-покатые плечи*; не случайна частица *как бы*, выражающая условно-предположительное сравнение при описании походки девушки (*легкая и в то же время как бы усталая*). От неё веет именно *вкрадчивой прелестью* (*вкрадчивый* ‘стараясь вызвать доверие, расположение к себе лестью, притворной любезностью’ [5]). Она источает *мягкую, пока ещё стыдливую, негу* – два наречия-синонима *пока* (‘до поры, до времени; впрямь до чего-либо’ и *ещё* (‘пока что’) не просто дублируют друг друга, а красноречиво говорят о том, что стыдливость эта показная, это лишь маска, которая рано или поздно будет сброшена. Это очевидно как для автора, так и для читателя, уже слышавшего, что к тому времени, когда происходят описанные в романе события, Варвара Павловна, по выражению Гедеоновского, «*нехорошо ведет себя*».

Но всё это будет гораздо позже, а пока наивный, не имеющий опыта общения с женщинами Фёдор Иванович теряет голову под влиянием того *неуловимого*, что исходило от Варвары Павловны, что «*трогало и возбуждало, – и уже, конечно, возбуждало не робость*», им овладело «*желание счастья, обладания, любви, сладкой женской любви*».

Варвара Павловна понимает, что Лаврецкий, безусловно, хорошая партия, которую грех упускать, и очаровывает его, не сомневаясь в успехе. «Предложение его было принято; генерал давным-давно, чуть ли не накануне первого посещения Лаврецкого, спросил у Михалевича, сколько у него, Лаврецкого, душ; да и Варваре Павловне, которая во всё время ухаживания молодого человека и даже в самое мгновение признания сохранила обычную безмятежность и ясность души, – и Варваре Павловне хорошо было известно, что жених ее богат». Для Варвары Павловны это брак по холодному расчёту, свидетельством чему является, во-первых, тот факт, что её отец предусмотрительно навёл справки о материальном положении Лаврецкого, и для неё это принципиальный аргумент в его пользу. Во-вторых, она прекрасно понимает, что молодой человек влюблён в неё, при этом простодушен, наивен, так что им легко будет управлять. В-третьих, «обычная безмятежность и ясность души» – вовсе не то эмоциональное состояние, которое характерно для влюблённой девушки. Безмятежность – состояние по прилагательному *безмятежный* ‘не испытывающий волнения, тревоги; невозмутимо спокойный’, а у лексики *ясность* отмечается переносное значение ‘спокойное, рассудительное отноше-

ние к действительности» [5]. То есть Варвара Павловна ни на минуту не теряет своего обычного душевного равновесия и сугубо рассудочного отношения к происходящему, планомерно применяя коммуникативные тактики, направленные «на неявное побуждение другого к совершению определённых манипулятором действий» [4, с. 60], в данном случае – к заключению выгодного ей брака.

Став госпожой Лаврецкой, Варвара Павловна делает всё, чтобы полностью пленить мужа, окружив непривычным для него комфортом, в полной мере одарив женской лаской: *«Недаром вяло прелестью от всего существа его молодой жены; недаром сулила она чувству тайную роскошь неизведанных наслаждений; она сдержала больше, чем сулила»*. Молодая женщина вполне добивается своего: Лаврецкий *«упивался счастьем; он предавался ему, как дитя»*.

Сразу после свадьбы молодые приезжают в родовое имение Лаврецкого. Пока тот пребывает в упоении и не замечает ничего, что происходит вокруг, Варвара Павловна, для которой Лаврики – *«стенное захолустье»*, филигранно применяет ряд коммуникативных тактик, преследуя дальнейшие цели – перебраться в столицу и вести светский образ жизни.

С супругом новоиспечённая Лаврецкая придерживается прежде всего тактики умолчания: *«она нашла дом грязным и темным, прислугу смешною и устарелою, но не почла за нужное даже намекнуть о том мужу»*.

Нисколько не сомневаясь в том, что Лаврики – это ненадолго, Варвара Павловна всё, что её окружает, воспринимает как нечто временное, *«кротко перенося все неудобства и забавно подтрунивая над ними»*. Сколько иронии в этой короткой фразе! За внешней кротостью, которая вовсе не присуща героине (*кротко* ‘покорно, смиренно’ [5]), кроется тактика маскировки истинных намерений. Та же тактика реализуется и применением приёма якобы забавного подтрунивания. Наиболее точное толкование лексемы *подтрунивать*, относящейся к глаголам смягчительного способа действия, называющим действие ослабленное, ограниченное в полноте проявления, находим в статье Мэнфэй Ма: *«Считая действия или свойства какого-то человека забавными и относясь с симпатией к этому человеку, говорить о них или о самом этом человеке так, чтобы адресат тоже стал считать их забавными»* [9, с. 68]. Сема ‘забавный’, уже представленная в структуре лексического значения глагола, дублируется наречием *забавно*. *Забавный* ‘способный развлечь, рассмешить; смешной’ [5]. Таким образом, Варвара Павловна, излучая показное добродушие, исподволь внушает мужу, что окружающая обстановка недостойна её.

Однако не на всех действуют манипулятивные тактики Варвары Павловны. В Лаврики приезжает Марфа Тимофеевна, дальняя родственница Лаврецких, знавшая Фёдора с рождения, *«она очень понравилась Варваре Павловне, но ей Варвара Павловна не понравилась»*. Марфа Тимофеевна, цельная личность, человек умный, предельно честный, прямодушный, интуитивно чувствует, что жена её любимца фальшива, лицемерна. Думается, что и Варвара Павловна не могла проникнуться к ней симпатией, но, понимая, что эта гостья и её муж искренне привязаны друг к другу, пыталась показать, что та ей *«очень понравилась»*. На наш взгляд, эта лицемерная демонстрация якобы привязки к Марфе Тимофеевне – не что иное, как применение тактики формирования положительного имиджа в глазах супруга, а также тактики избегания конфликтных ситуаций: наверняка Варвара Павловна поняла, что эту прямолинейную, острую на язык женщину лучше не задевать.

С Глафирой Петровной, тёткой Лаврецкого, которая до приезда молодых управляла имением, *«новая хозяйка тоже не поладила»*. Союз *тоже* с отождествительным значением, на первый взгляд, указывает на сходство взаимоотношений, сложившихся у Варвары Павловны с Марфой Тимофеевной, с одной стороны, и с Глафирой Петровной, с другой, но в случае с последней причина неладов совсем иная. С Марфой Тимофеевной г-жа Лаврецкая потерпела коммуникативную неудачу, ничуть, впрочем, не огорчившись, поскольку от этого человека ей по сути ничего не нужно, а вот Глафира Петровна становится помехой, от которой надо избавиться: *«она бы её оставила в покое, но старику Коробьину захотелось запустить руки в дела зятя»*. Задавшись целью выжить Глафиру Петровну, с которой при других обстоятельствах вела бы себя совсем иначе (попыталась бы очаровать или просто *«оставила в покое»*), Варвара Павловна с успехом применяет тактику скрытого издевательства и доведения объекта манипулирования до срыва: *«Варвара Павловна повела свою атаку весьма искусно; не выдаваясь вперед, по-видимому вся погруженная в блаженство медовых месяцев, в деревенскую тихую жизнь, в музыку и чтение, она понемногу довела Глафиру до того, что та в одно утро вбежала, как беженка, в кабинет Лаврецкого и, швырнув связку ключей на стол, объявила, что не в силах больше заниматься хозяйством и не хочет оставаться в деревне. Надлежащим образом подготовленный, Лаврецкий тотчас согласился на ее отъезд»*.

Под *искусной атакой* здесь следует понимать целенаправленное осуществление психологического воздействия на объект манипулирования, «управление, совершаемое искусно (с ловкостью), скрытно (скрывается как цель воздействия, так и его характер) и с корыстными намерениями» [8, с. 11]. Наречие *по-видимому* (‘по внешности, наружно, с виду’ [5]) указывает на применение тактики маскировки истинных намерений. Из контекста видно, что Варвара Павловна использовала преимущественно невербальные средства манипулятивного давления, при этом действовала исподволь, то есть постепенно, методично, нащупывая наиболее уязвимые места жертвы, и добилась нужного результата. Лаврецкий к тому времени был *«надлежащим образом подготовлен»* женой, как именно, можно только догадываться. Таким образом, перед нами артистически реализованное манипулирование как Глафирой, так и Лаврецким. В результате Глафира вроде бы по своей воле *«удалилась в свою деревеньку»*, представ в глазах племянника скандалисткой, и управление имением перешло в руки генерала Коробьина, а уже в сентябре *«Варвара Павловна увезла своего мужа в Петербург»*. Не молодые уехали в Петербург, а Варвара Павловна *увезла* мужа из ненавистных ей Лавриков в столицу (сам Лаврецкий и не подумал бы покидать своё имение, где ему было так уютно и тепло с обожаемой молодой женой).

И вот начинает сбываться мечта Варвары Павловны блистать в свете: *«много завели они знакомств в средних и даже высших кругах общества, много выезжали и принимали, давали прелестнейшие музыкальные и танцевальные вечеринки»*. Множественное число глаголов-сказуемых здесь, впрочем, вовсе не означает, что супруги действуют заодно: если молодая женщина наконец почувствовала себя в своей стихии и *«привлекала гостей, как огонь бабочек»*, то *«Федору Ивановичу не совсем-то нравилась такая рассеянная жизнь»*, и он, оставивший университет, но не пожелавший служить, лишь *«в угоду Варваре Павловне оставался в Петербурге»*. Компромисс был достигнут опять-таки благодаря талантливо применяемой Варварой

Павловной коммуникативной тактике, которая в этом случае состояла в создании для мужа условий, позволяющих проводить время так, как ему по душе, о чём с тонкой иронией пишет Тургенев: «Впрочем, он скоро догадался, что никто не мешал ему уединиться, во всем Петербурге, что заботливая жена даже готова помочь ему уединяться, — и с тех пор всё пошло прекрасно». Варвара Павловна ненавязчиво устраняет Лаврецкого из сферы чуждых ему светских развлечений, развязывая себе руки и при этом заставляя его испытывать благодарность к ней. Перед нами яркая иллюстрация одного из главных признаков манипулятивного воздействия, на который обращают внимание все исследователи: «Конечная цель манипулятора и факт самого воздействия должны быть не замечены объектом манипуляции, у которого при этом обязательно сохраняется иллюзия самостоятельности принятия решений и осуществления действий» [8, с. 13].

Но покорение Петербурга не было конечной целью Варвары Павловны, лишь оказавшись в Париже, она «*расцвела, как роза*». Со своей способностью окружить себя комфортом она быстро обустроила квартиру, наняла хорошую прислугу, а «*мужу сшила такой шлафрок, какого он еще и не нашивал*». Варвара Павловна завела обширное знакомство, стала хозяйкой быстро ставшего популярным салона, «*прилежно посещала театры*» (посещала прилежно не только то, что её восторгало, веселило, трогало, но и то, что заставляло скучать, ведь этого требовали негласные правила приличия людей определённого круга). Интересен такой штрих: «<...> появлялся в салоне Варвары Павловны некто *m-r Jules*, неблаговидной наружности господин, с скандальной репутацией, наглый и низкий<...>. Этот *m-r Jules* был очень противен Варваре Павловне, но она его принимала, потому что он пописывал в разных газетах и беспрестанно упоминал о ней <...> ... словом, пуская о ней молву по миру, — а ведь это, что ни говорите, приятно». Эта гедонистка готова терпеть не просто неприятного, а противного ей человека ради того, чтобы потешить своё тщеславие. «В таких приятных ощущениях прошла зима, к концу которой Варвара Павловна была даже представлена ко двору» — настоящая светская «львица», о чём и мечталось!

Вся эта круговерть абсолютно чужда Лаврецкому, и он пытается найти для себя какое-то занятие: «Федор Иванович, с своей стороны, не скучал, хотя жизнь подчас тяжела становилась у него на плечах, — тяжела, потому что пуста. Он читал газеты, слушал лекции в *Sorbonne* и *Collège de France*, следил за прениями палат, принялся за перевод известного ученого сочинения об ирригациях», уговаривая себя, что «*всё это полезно*» и смутно ощущая, что его место в России. Он «слепо доверял своей жене» и предоставлял ей полную свободу, по-прежнему находясь под властью её чар и не ставя под сомнение всё, что она делает, пока случайно не наткнулся на пошлую любовную записку, из которой с беспощадной ясностью следовало, что у боготворимой им жены есть любовник, «едва ли не самый ничтожный из всех ее знакомых». Лаврецкий мечется в смятении, не понимая, «что заставило ее, Варю, отдаться этому французу, и как могла она, зная себя неверной, быть по-прежнему спокойной, по-прежнему ласковой и доверчивой с ним!» Ему не приходит в голову, что жена его абсолютно искренна как с любовником, так и с ним: она делает всё, чтобы муж был доволен своей жизнью и не мешал ей развлекаться, в том числе предаваться любовным утехам.

Оглядываясь назад, потрясённый Лаврецкий начинает

понемногу прозревать: «Светлые и темные воспоминания одинаково его терзали; ему вдруг пришло в голову, что на днях она при нем и при Эрнесте села за фортепьяно и спела: «Старый муж, грозный муж!» Он вспомнил выражение ее лица, странный блеск глаз и краску на щеках <...>». Последние сомнения, вопреки всему ещё теплившиеся в глубине души несчастного Фёдора Ивановича, были окончательно развеяны письмом Варвары Павловны, в котором она подтвердила худшие его опасения. А.Г. Цейтлин считает, что, «сочувствуя обманутому, Тургенев, однако, сохраняет объективность в отношении его жены: в последнем письме к Лаврецкому «Варвара Павловна не оправдывалась: она желала только увидеть его, умоляла не осуждать ее безвозвратно. Письмо было холодно и напряженно, хотя кой-где виднелись пятна слёз». Быть может, Варвара Павловна на минуту поняла, перед какой пропастью она оказалась; однако поведение ее не изменилось» [11, с. 319]. Исследователь прав в том, что писатель объективен по отношению к Варваре Павловне: он рисует её как цельную личность, которая умеет держать удар, не прибегая к унижительной лжи. А вот пятна слёз не должны вводить в заблуждение: Варвару Павловну, конечно, не может радовать, что так искусно обустроенная жизнь разрушена досадной оплошностью, но её изворотливый ум наверняка ищет выхода из создавшейся ситуации, и пятна слёз (или их имитация), на наш взгляд, свидетельствуют о попытке воздействовать на мужа, предпринятой на всякий случай. Но эта уловка не сработала, и Варвара Павловна, получившая от него обещание, гарантирующее безбедное существование, продолжает вести привычный образ жизни, чему не помешало даже рождение дочери. Фёдор Иванович узнаёт из газет, что о ней стала ходить дурная слава, «наконец с шумом пронеслась по всем журналам трагикомическая история, в которой жена его играла незавидную роль. Всё было кончено: Варвара Павловна стала «известностью»».

Власть, которую приобрела Варвара Павловна над мужем, была столь велика, что он ещё долго не мог избавиться от приступов тоски по ней, когда, «казалось, всё бы отдал, даже, пожалуй... простил бы ее, лишь бы услышать снова ее ласковый голос, почувствовать снова ее руку в своей руке». Однако со временем Лаврецкий окончательно избавляется от иллюзий. «Многое стало ему ясно; самый удар, поразивший его, не казался ему более непредвиденным; он понял свою жену, — близкого человека только тогда и поймешь вполне, когда с ним расстанешься».

По прошествии нескольких лет Варвара Павловна вынужденно возвращается к мужу, надеясь, застав его врасплох, снова манипулировать им: «Ему навстречу с дивана поднялась дама в черном шелковом платье с воланами и, поднеся батистовый платок к бледному лицу, переступила несколько шагов, склонила тщательно расчесанную душистую голову — и упала к его ногам...<...> Теодор, не прогоняйте меня! — сказала она по-французски<...>. Теодор! — продолжала она, изредка вскидывая глазами и осторожно ломая свои удивительно красивые пальцы с розовыми лоцеными ногтями. — Теодор, я перед вами виновата, глубоко виновата, — скажу более, я преступница; но вы выслушайте меня, раскаяние меня мучит, я стала самой себе в тягость, я не могла более переносить мое положение; сколько раз я думала обратиться к вам, но я боялась вашего гнева: я решилась разорвать всякую связь с прошедшим... <...>, я была так больна, — прибавила она и провела рукой по лбу и по щеке, — я воспользовалась распространившимся слухом о моей смерти, я покинула всё; не останавливаясь, день и ночь спешила я сюда; я долго

колебалась предстать пред вас, моего судью <...>; но я решилась, наконец, вспомнив вашу всегдашнюю доброту, ехать к вам <...>. Поверьте, – продолжала она, тихонько поднимаясь с полу и садясь на самый край кресла, – я часто думала о смерти, и я бы нашла в себе довольно мужества, чтобы лишиться себя жизни – ах, жизнь теперь для меня несносное бремя! – но мысль о моей дочери, о моей Адошке, меня останавливала; она здесь, она спит в соседней комнате, бедный ребенок! Она устала – вы ее увидите: она по крайней мере перед вами не виновата, а я так несчастна, так несчастна! – воскликнула г-жа Лаврецкая и залилась слезами».

Здесь тщательно обдуман каждый элемент туалета, каждый риторический приём, каждый жест, вплоть до театрального падения к ногам. В ход идёт и тактика самоуничижения, и тактика квазираскаяния, и тактика давления на жалость, и тактика лести, и тактика манипулирования при помощи ребёнка, в то же время предпринимается попытка пробудить в муже чувственность. Но Лаврецкий уже не тот по-детски наивный молодой человек, за которого Варвара Павловна выходила замуж, ему омерзительны все эти уловки. Г-жа Лаврецкая в конце концов прибегла к последнему аргументу: подняв из постели дочь, пытается разыграть комедию с её участием в надежде затронуть отцовские чувства, но эффект получается обратный: Лаврецкому окончательно «стало невмочь». «В какой это мелодраме есть совершенно такая сцена? – пробормотал он и вышел вон». Варвара Павловна, как человек умный, предвидя и такую реакцию, вовсе не обескуражена своей коммуникативной неудачей, понимая, что основной этап переговоров с мужем впереди. Да и сейчас, несмотря ни на что, она скорее победитель, ведь, как понимает Лаврецкий, фактически «выгнала его из дому», где сама вполне комфортно расположилась с дочерью и служанкой, нимало не беспокоясь о том, куда муж отправился на ночь глядя.

Когда на следующий день Лаврецкий вернулся для решительного объяснения, Варвара Павловна встретила его с показной покорностью, однако Лаврецкий «видел ясно, что Варвара Павловна несколько его не боялась, а показывала вид, что вот сейчас в обморок упадет». В ходе разговора она демонстрирует способность трезво оценивать ситуацию и менять коммуникативные тактики. Лаврецкий, с трудом сдерживая себя, «тяжело дыша и по временам стискивая зубы», открыто заявляет, что притворяться нет смысла и жить вместе невозможно. «Варвара Павловна сжала губы и прищурилась. “Это отвращение, – подумала она, – конечно! я для него даже не женщина”». Варвара Павловна продолжает вести себя подчеркнуто почтительно, но уже гораздо спокойнее, называет мужа Фёдором Ивановичем, а не Теодором, понимая, что это неуместно, пытается прощупать почву для будущего примирения, но получает отпор: «Эх, Варвара Павловна, – перебил ее Лаврецкий, – вы умная женщина, да ведь и я не дурак; я знаю, что этого вам совсем не нужно. А я давно вас простил; но между нами всегда была бездна». Тогда она не отказывает себе в удовольствии прибегнуть к тактике скрытой издёвки, насмешки, с самым кротким и покаянным видом указав мужу на номер журнала с заметкой о её смерти и выразив своё якобы понимание того, что это известие могло его порадовать. «Федор Иванович дрогнул: фельетон был отмечен карандашом. Варвара Павловна еще с большим уничтожением посмотрела на него. Она была очень хороша в это мгновенье. <...> Лаврецкий окинул ее злобным взглядом, чуть не воскликнул: «Brava!», чуть не ударил ее кулаком по темени – и удалился». Пусть Варваре Павловне не удалось вернуть былую власть над мужем, но

её последняя тактика полностью увенчалась успехом: она в полной мере насладились тем, что вывела его из себя, поставив в неловкое положение.

После этого объяснения с мужем, когда все маски были сорваны, Варвара Павловна нимало не расстроилась, а велела нанять лучшую карету в городе, подчеркнуто скромно, но элегантно оделась и отправилась к Калитиным: «из расспросов, сделанных ею прислуге, она узнала, что муж её ездил к ним каждый день». То обстоятельство, что у неё дурная репутация, госпожу Лаврецкую не только не останавливает, но, напротив, раздражает, она вознамерилась обаять тех, кто составляет круг общения мужа и наверняка, сочувствуя ему, настроен против неё.

Явившись к Калитиным, Варвара Павловна обрушила на хозяйку дома целый каскад манипулятивных тактик. Прежде всего это тактика самоуничижения, к которой гостья прибегла буквально с порога: «Варвара Павловна быстро, чуть слышными шагами приблизилась к Марье Дмитриевне и, не давая ей встать с кресел, почти склонилась перед ней колени». Демонстрация покаяния подкрепляется тщательно продуманными, заранее заготовленными словами: «Благодарствуйте, тетюшка, – начала она тронутым и тихим голосом по-русски, – благодарствуйте; я не надеялась на такое снисхождение с вашей стороны; вы добры, как ангел». Обращением тетюшка г-жа Лаврецкая подчеркнула, что относится к Марье Дмитриевне по-родственному, более того, как младшая к старшей. Тихий голос и нарочито проникновенная интонация призваны передать состояние взволнованности, растроганности тем, что её, заведомо виноватую, соизволили принять. Обращает на себя внимание лексический повтор глагольной формы благодарствуйте, явно не характерной для лексикона светской дамы, так как уже в XIX веке она воспринималась как стилистически окрашенная, употреблявшаяся для выражения благодарности в речи представителей низших сословий по отношению к высшим. К тактике самоуничижения добавляется тактика лести: Варвара Павловна изображает благодарно-потрясённое удивление оказанным ей снисхождением («терпимое отношение к чьим-либо слабостям, недостаткам» [5]), приписывая это неземной, буквально ангельской доброте хозяйки.

Тургенев не случайно подчёркивает, что Варвара Павловна говорит по-русски. Для светской «львицы», которая провела несколько лет за границей, привычнее французский, но она сознательно выбирает русский язык, обращаясь к провинциальной барыне, которая, дальше своего города нигде не бывавшая, с французским языком, конечно, знакома, однако вряд ли владеет им в совершенстве. Варвара Павловна и далее в диалоге с Марьей Дмитриевной придерживается тактики отождествления (я – «своя»!), что не прошло незамеченным: «А знаете ли, я удивляюсь, как вы хорошо говорите по-русски. C'est étonnant [Это удивительно (франц.)]. Варвара Павловна вздохнула. – Я слишком долго пробыла за границей, Марья Дмитриевна, я это знаю; но сердце у меня всегда было русское, и я не забывала своего отечества».

Варвара Павловна, произнеся свою патетическую тираду, не даёт опомниться объекту своего манипулятивного воздействия: она «<...> неожиданно овладела одной рукой Марьи Дмитриевны и, слегка стиснув ее в своих бледно-лиловых жемчужных перчатках, подобострастно поднесла ее к розовым и полным губам». Этот пассаж является кульминацией применения тактики самоуничижения: почти коленопреклонённая поза дополняется униженно-подобострастным жестом (подобострастный 'раболепный, угодливо-покорный и лстивый' [5]). Опешившая Марья

Дмитриевна в конце концов не нашла ничего лучшего, как поцеловать Варвару Павловну «в гладкий и пахучий лоб», и та, как с иронией говорит Тургенев, «вся сомлела под этим поцелуем». Недалёкая, избалованная, сентиментальная барыня, сохранившая «институтские замазки», в частности, «страсть к некоторой театральности», принимает это грубое представление за чистую монету.

Варвара Павловна закрепляет успех, при этом мгновенно ориентируясь в ситуации. Вот Марья Дмитриевна, пока ещё пребывая в замешательстве, наконец заговорила: «Вы понимаете, милая моя, – не мне быть судьёю между женой и мужем...» – тут же применяется тактика самобичевания: «Мой муж во всем прав, – перебила ее Варвара Павловна, – я одна виновата». Далее г-жа Лаврецкая продолжает играть роль раскаивающейся грешницы, готовой покориться воле мужа, а также усиленно демонстрирует своё почтительное отношение к хозяйке, применяя комбинацию тактик гиперболизированной любезности, лести, заискивания. Стоило Марье Дмитриевне похвалить мантилью, как Варвара Павловна «проворно спустила её с плеч» и дала возможность рассмотреть поближе. Не успела Марья Дмитриевна высказать пожелание посмотреть на «множество восхитительных вещей», которые наверняка гостя привезла с собой из Франции, как та спешит заявить: «Весь мой туалет к вашим услугам, любезнейшая тетюшка. Если позволите, я могу кое-что показать вашей камеристке. Со мной служанка из Парижа – удивительная швея». Даже г-жа Калитина чувствует, что Варвара Павловна переходит границы обычной любезности: «Вы очень добры, моя милая. Но, право, мне совестно». Но Лаврецкая продолжает атаку: «Совестно... – повторила с упреком Варвара Павловна. – Хотите вы меня осчастливить – распоряжайтесь мною, как вашей собственностью! Марья Дмитриевна растаяла». Манипулятивная цель достигнута! Получено приглашение отобедать и даже познакомиться с дочерью. Далее надо лишь закрепить достигнутый успех, продолжая использовать тактики благодарности и лести, причём Тургенев даёт понять, что героиня притворяется: «Как? вы позволяете? – спросила Варвара Павловна и слегка, как бы с умилением, сложила руки»; «О, та tante, как вы добры! – воскликнула Варвара Павловна и поднесла платок к глазам». Жесты становятся спокойнее (слегка сложила руки; поднесла платок к глазам); русское *тетюшка* сменяет галлицизм *та tante*, застица как бы со значением недостоверного сравнения подчёркивает лицемерие манипулятора.

При появлении в гостиной нового лица, Геденовского, Варвара Павловна тут же ориентируется и применяет обширный арсенал коммуникативных тактик, снова разыгрывая целый спектакль: это тактика флирта, тактика демонстративной почтительности («Варвара Павловна так кокетливо-почтительно обошлась с ним, что у него уши разгорелись, и выдумки, сплетни, любезности медом потекли с его уст»); тактика поддержания разговора («Варвара Павловна <...> и сама понемногу разговаривалась. Она скромно рассказывала о Париже, о своих путешествиях, о Бадене<...>»), при этом делая вид, что помнит о своём положении, и только общение с приятными собеседниками заставляет чуть забыть («раза два рассмешила Марью Дмитриевну и всякий раз потом слегка вздыхала и как будто мысленно упрекала себя в неуместной веселости»); тактика «подстраивания» под собеседника путем демонстрации осведомлённости в интересующих его вопросах («показывала <...>, как и где носят воланы, рюши, кружева, шу»); тактика изыскания благодарности путем демонстрации состояния умиления

(«обещалась принести стклянку с новыми английскими духами: Victoria's Essence, и обрадовалась, как дитя, когда Марья Дмитриевна согласилась принять ее в подарок»); тактика демонстрации патриотических чувств («всплакнула при воспоминании о том, какое чувство она испытала, когда в первый раз услышала русские колокола: "Так глубоко поразили они меня в самое сердце"», – промолвила она).

Варвара Павловна из каждой реплики собеседника извлекает полезную для себя информацию. Услышав от Марьи Дмитриевны о том, что «здесь есть еще один молодой человек», «артист в душе», она применяет тактику расспросов, чтобы быть готовой выстроить нужную линию поведения при общении с ним: «Молодой человек? – проговорила Варвара Павловна. – Кто он такой? Бедный какой-нибудь? – Помилуйте, первый кавалер у нас, да не только у нас – et à Pétersbourg. Камер-юнкер, в лучшем обществе принят<...> – И артист? – Артист в душе, и такой любезный. Вы его увидите.<...> – И молодой? – повторила Варвара Павловна, слегка модулируя из тона в тон. – Двадцати восьми лет – и самой счастливой наружности<...>». К моменту появления Панишина в гостиной Варвара Павловна уже составила предварительное представление о нём и безошибочно выбрала нужные коммуникативные тактики, использование которых позволило подчинить своей воле молодого человека, отрекомендованного ей как самого блестящего в местном обществе.

Когда Панишин, по своему обыкновению, рисуясь, «заговорил с Варварой Павловной, дипломатически взвешивая и отчеканивая каждое слово, почтительно выслушивая ее ответы до конца», та применяет тактику игнорирования интенции коммуниканта и тактику флирта: «Но важность его дипломатического тона не действовала на Варвару Павловну, не сообщалась ей. Напротив: она с веселым вниманием глядела ему в лицо, говорила развязно, и тонкие ее ноздри слегка трепетали, как бы от сдержанного смеха». Панишин продолжает важничать и умничать, и Варвара Павловна демонстрирует навыки опытного манипулятора, используя несколько коммуникативных тактик: это тактика переключения внимания и смены эмоционального фона общения отождествления, демонстрации принадлежности к определённой статусной группе, тактика побуждения к действию, которое объект манипуляции втайне сам желает совершить: («Панишин <...> завел речь чуть ли не о самом Меттернихе. Варвара Павловна прищурила свои бархатные глаза и, сказавши вполголоса: "Да ведь вы тоже артист, un confrère[sобрат (франц.)]", – прибавила еще тише: «Venez!» [Идите! (франц.)] – и качнула головой в сторону фортепьяно. «Это одно брошенное слово: «Venez!» – мгновенно, как бы по волшебству, изменило всю наружность Панишина. Озабоченная осанка его исчезла; он улыбнулся, оживился, расстегнул фрак и, повторяя: «Какой я артист, увы! Вот вы, я слышал, артистка истинная», – направился вслед за Варварой Павловной к фортепьяно<...>»).

Манипулятивное вербальное и невербальное поведение Варвары Павловны увенчалось полным успехом, который она закрепляет и развивает, применяя и далее коммуникативные тактики похвалы и лести, тактику побуждения к совместному действию, при этом искушённая светская «львица» всё активнее использует невербальные средства воздействия на собеседника, такие, как жесты, мимика, позы, физические контакты: «– Charmant [Прелестно (франц.)], – проговорила Варвара Павловна, – вы прекрасно поете, vous avez du style [у вас есть стиль (франц.)], – повторите. Она обошла вокруг фортепьяно и стала прямо напротив Панишина. <...> Варвара Павловна

пристально глядела на него, облокотясь на фортепьяно и держа свои белые руки в уровень своих губ. Панишин кончил. – *Charmant, charmante idée* [Прелестно, прелестная идея (франц.)], – сказала она с спокойной уверенностью знатока. <...> Варвара Павловна отвела рукою волосы от заалевшихся щек и встряхнула головой. – Наши голоса должны идти друг к другу, – промолвила она, обращаясь к Панишину, – споемте дуэт. Знаете ли вы *Son geloso*, или *La ci darem*, или *Mira la bianca luna*? – Я пел когда-то *Mira la bianca luna*, – отвечал Панишин, – да давно, забыл. – Ничего, мы прорепетируем вполголоса. Пустите меня. Варвара Павловна села за фортепьяно. Панишин стал возле нее <...>».

Нельзя не отдать должное умению Варвары Павловны контролировать ситуацию и быстро реагировать на каждый новый поворот в поведении участников коммуникации. Так, в разгар музицирования «Геденовский <...> вдруг неожиданно зевнул и едва успел прикрыть рот рукою. Зевок этот не ускользнул от Варвары Павловны; она вдруг повернулась спиной к фортепьяно, промолвила: «*assez de musique comme ça* [ну, довольно музыки (франц.)], будем болтать», – и скрестила руки. «*Où, assez de musique*» «Да, довольно музыки» (франц.)], – весело повторил Панишин и завязал с ней разговор – бойкий, легкий, на французском языке» (Варвара Павловна, почувствовав себя хозяйкой положения, уже не считает нужным говорить по-русски и переходит на привычный французский).

Инициировав «полусветскую, полухудожническую болтовню», Варвара Павловна использует тактику самоуверенного всезнайства, давая понять, что она на голову выше всех присутствующих («Варвара Павловна показала себя большой философкой: на всё у ней являлся готовый ответ, она ни над чем не колебалась, не сомневалась ни в чем; заметно было, что она много и часто беседовала с умными людьми разных разборов. Все ее мысли, чувства вращались около Парижа»). Также г-жа Лаврецкая продолжает применять хорошо знакомую ей тактику «подстраивания» под собеседника, говоря то, что должно произвести нужный эффект и скрывая свои истинные мысли («Панишин навел разговор на литературу; оказалось, что она, так же как и он, читала одни французские книжки; Жорж-Санд приводила ее в негодование, Бальзака она уважала, хоть он ее утомлял, в Сю и Скрибе видела великих сердцеведцев, обожала Дюма и Феваля; в душе она им всем предпочитала Поль де Кока, но, разумеется, даже имени его не упомянула. Собственно говоря, литература ее не слишком занимала»). При этом г-жа Лаврецкая мастерски уходит от опасных тем («Варвара Павловна очень искусно избегала всего, что могло хотя отдаленно напомнить ее положение»), в то же время с присущим ей артистизмом флиртуя с молодым человеком («<...> о любви в ее речах и помину не было: напротив, они скорее отзывались строгостью к увлечениям страстей, разочарованием, смирением. <...> Но, странное дело! – в то самое время, как из уст ее исходили слова осуждения, часто сурового, звук этих слов ласкал и нежил, и глаза ее говорили... что именно говорили эти прелестные глаза – трудно было сказать; но то были не строгие, не ясные и сладкие речи. <...> У Варвары Павловны была привычка во время разговора чуть-чуть касаться рукава своего собеседника; эти мгновенные прикосновения очень волновали Владимира Николаича»).

С особым цинизмом использует Варвара Павловна тактику привлечения собеседника в сообщники, когда позволяет себе издевательское замечание в адрес хозяйки практически в её присутствии, когда Марья Дмитриевна, пытаясь возражать Панишину, «запуталась и кончила каким-

то довольно неудачным сравнением. Варвара Павловна взяла тетрадь нот, до половины закрылась ею и, нагнувшись в сторону Панишина, покусывая бисквит, с спокойной улыбкой на губах и во взоре, вполголоса промолвила: “*Elle n’a pas inventé la poudre, la bonne dame*” [Она не изобрела пороха, эта милая дама (франц.)]». Эта выходка также свидетельствует, что Варвара Павловна вполне понимает, кто такой Панишин, и воспринимает его как благодатный объект манипулятивного воздействия: «Панишин немножко испугался и удивился смелости Варвары Павловны; но он не понял, сколько презрения к нему самому таилось в этом неожиданном излиянии, и, позабыв ласки и преданность Марьи Дмитриевны, позабыв обеды, которыми она его кормила, деньги, которые она ему давала взаймы, – он с той же улыбкой и тем же голосом возразил (**несчастный!**): “*Je crois bien*» – и даже не: “*Je crois bien*», а – “*J’crois ben!*» [Да, я думаю (франц.)]».

Доставив себе такое развлечение, Варвара Павловна снова надевает маску скромницы, реализуя тактику подчёркнутой почтительности: «*Pойдите-ка сюда, ma chère*, – раздался голос Марьи Дмитриевны. Варвара Павловна тотчас, с покорностью ребенка, подошла к ней и присела на небольшой табурет у ее ног». В ответ на предложение Марьи Дмитриевны помирить её с мужем, Лаврецкая использует тактику изъяснения благодарности, тактику лести вкупе с тактиками самоуничижения и самобичевания: «*Вы были бы моей спасительницей, ma tante*, – проговорила она печальным голосом, – я не знаю, как благодарить вас за все ваши ласки; но я слишком виновата перед Федором Ивановичем; он простить меня не может. – Да разве вы... в самом деле... – начала было с любопытством Марья Дмитриевна... – Не спрашивайте меня, – перебила ее Варвара Павловна и потупилась. – Я была молода, легкомысленна... Впрочем, я не хочу оправдываться».

Когда пришла пора попрощаться с хозяевами, Геденовский вызвался проводить Варвару Павловну до дома. В карете он «сел с ней рядом; она всю дорогу забавлялась тем, что ставила, будто не нарочно, кончик своей ножки на его ногу; он конфузился, говорил ей комплименты; она хихикала и делала ему глазки, когда свет от уличного фонаря западал в карету. <...> Приехавши домой, Варвара Павловна легко выскочила из кареты – только львицы умеют так выскакивать, – обернулась к Геденовскому и вдруг расхохоталась звонким хохотом прямо ему в нос». С Геденовским можно не притворяться и позволить себе позабавиться.

Во время этого первого визита к Калитиным Варваре Павловне приходится потерпеть и коммуникативные неудачи. Так, полностью провалились попытки манипулятивного воздействия на Лизу, которая, с её обострённым нравственным чувством, остро ощущает ложь и лицемерие, источаемые этой женщиной: «Варвара Павловна пошла ей навстречу, как только увидела ее, и склонилась перед ней слегка, но все-таки почтительно. “Позвольте мне рекомендовать себя, – заговорила она вкрадчивым голосом, – ваша татап так снисходительна ко мне, что я надеюсь, что и вы будете... добры”. Выражение лица Варвары Павловны, когда она сказала это последнее слово, ее хитрая улыбка, холодный и в то же время мягкий взгляд, движение ее рук и плечей, самое ее платье, всё ее существо – **возбудили такое чувство отращения в Лизе**, что она ничего не могла ей ответить и через силу протянула ей руку. “Эта барышня брезгает мною”, – подумала Варвара Павловна, крепко стискивая холодные пальцы Лизы <...>». Но Варвару Павловну это не смущает: когда Лиза села за пядьцы, она «и тут не оставила её

в покое: подошла к ней, начала хвалить её вкус, её искусство... **Сильно и болезненно забилося сердце** у Лизы: она **едва переломила себя, едва усидела на месте**. Ей казалось, что Варвара Павловна всё знает и, тайно торжествуя, подтрунивает над ней». Девушка близка к истине: сразу сообразив, что Лизу не подчинить своей власти, но и отпора можно не ждать, Варвара Павловна забавляется тем, что пристаёт к ней со своими фальшивыми комплиментами, явно той неприятными.

Глуха к манипулятивным уловкам Варвары Павловны и Марфа Тимофеевна. Спустившись к обеду, она «очень сухо обошлась с Варварой Павловной, отвечала полусловами на ее любезности, не глядела на нее. Варвара Павловна сама скоро поняла, что от этой старухи толку не добьешься, и перестала заговаривать с нею». Марфа Тимофеевна, в отличие от своей племянницы, Марьи Дмитриевны, умна и проницательна, она ещё много лет назад при первом знакомстве с молодой женой своего воспитанника раскусила её лживую натуру, и сейчас видит её насквозь, понимая, что движет Варварой Павловной голый расчёт.

Как уже было сказано выше, Варвара Павловна понимает, что провести мужа больше не получится, но всё-таки не пресекает попытку Марьи Дмитриевны устроить их примирение, чтобы окончательно закрепить за собой в глазах г-жи Калитиной образ оступившейся, но глубоко раскаявшейся женщины, которая страдает из-за непреклонности жестокосердного супруга. Марья Дмитриевна, сделав попытку выступить в роли адвоката Варвары Павловны перед Лаврецким, выводит её из-за ширмы: «Бледная, полуживая, с опущенными глазами, она, казалось, отрёклась от всякой собственной мысли, от всякой воли – отдалась вся в руки Марьи Дмитриевны». Эта демонстрация рассчитана, безусловно, лишь на Марью Дмитриевну. Впрочем, почему бы не попробовать, воспользовавшись блажью, пришедшей Калитиной, принудить Фёдора Ивановича сохранить видимость семьи, чтобы реабилитировать себя в глазах окружающих. Лаврецкий прекрасно это понимает и резко обрывает Марью Дмитриевну: «Впрочем, я с вами говорить не буду: в **этой** сцене не вы главное действующее лицо. Что вы хотите от меня, сударыня? – прибавил он, обращаясь к жене. <...> Не возражайте мне, что не вы затеяли это свидание; я вам не поверю, – и вы знаете, что я вам верить не могу. Что же вы хотите? Вы умны, – вы ничего не делаете без цели. Вы должны понять, что жить с вами, как я жил прежде, я не в состоянии <...>. Но вы желаете восстановить себя в общем мнении; вам мало жить у меня в доме, вы желаете жить со мной под одной кровлей – не правда ли?» Варвара Павловна продолжает применять тактику покаяния и тактику манипулирования при помощи ребёнка, понимая, что ставит Лаврецкого в сложное положение перед Марьей Дмитриевной: «– Я желаю, чтобы вы меня простили, – проговорила Варвара Павловна, не поднимая глаз. – Она желает, чтобы вы ее простили, – повторила Марья Дмитриевна. – И не для себя, для Ады, – шепнула Варвара Павловна. – Не для нее, для вашей Ады, – повторила Марья Дмитриевна. – Прекрасно. Вы этого хотите? – произнес с усилием Лаврецкий. – Извольте, я и на это согласен. Варвара Павловна бросила на него быстрый взор <...>». Итак, Варвара Павловна добила желаемого: Лаврецкий дал согласие соблюдать

внешние приличия, наезжая временами в Лаврики: «... я буду жить с вами... или нет, я этого обещать не могу... Я сойду с вами, буду вас снова считать моей женой... <...> и помните, Варвара Павловна: уговор наш будет считаться нарушенным, как только вы выедете оттуда».

На следующий день Варвара Павловна откровенно объяснилась с мужем: «Я понимаю ваше положение, – сказала она ему, – и он, по выражению ее умных глаз, мог заключить, что она понимала его положение вполне, – но вы отдадите мне хоть ту справедливость, что со мной легко живется; я не стану вам навязываться, стеснять вас; я хотела обеспечить будущее Ады; больше мне ничего не нужно. – Да, вы достигли всех ваших целей, – промолвил Федор Иванович». Но Варвара Павловна и тут не может не лицемерить, хотя и понимает, что смысла в этом нет: «– Я об одном только мечтаю теперь: зарыться навсегда в глуши; я буду вечно помнить ваши благодеяния... – Фи! полноте, – перебил он ее, – И сумею уважать вашу независимость и ваш покой, – докончила она свою приготовленную фразу. Лаврецкий ей низко поклонился. Варвара Павловна поняла, что муж в душе благодарил ее».

Однако странно было бы предположить, что Варвара Павловна удовольствовалась бы пребыванием в Лавриках: с наступлением холодов она, «несмотря на свое обещание зарыться в глуши, запасшись денежками, переселилась в Петербург», где поселилась на квартире, которую подобрал для нее Паншин, ещё ранее перебравшийся в столицу. Он оказался благодатным объектом манипулирования: «Варвара Павловна его поработила, именно поработила: другим словом нельзя выразить ее неограниченную, безвозвратную, безответную власть над ним». Но и Петербург для г-жи Лаврецкой лишь промежуточная цель: из эпилога мы узнаём, что она вполне счастливо живёт в Париже («Федор Иванович дал ей на себя вексель и откупился от нее, от возможности вторичного неожиданного наезда»).

Таким образом, можно констатировать, что Варвара Павловна Лаврецкая, с одной стороны, безусловно, отрицательный персонаж, с другой стороны, нельзя не согласиться с П.В. Анненковым в том, что «Варвара Павловна сама создала себя. Она есть точно такое же самородное, оригинальное явление русской жизни, как и антипод ее, благородная Лизавета Михайловна: ими выражаются два противоположные полюса одного и того же общественного развития» [1, с. 194].

Выводы

Из-под пера И.С. Тургенева вышел яркий образ Варвары Павловны Лаврецкой как яркой сложной личности. Она абсолютно беспринципна, аморальна, лжива, эгоистична, не обременена ни нравственным, ни религиозным чувством, и в то же время умна, хорошо разбирается в людях, умеет добиваться поставленных целей. Тургенев, ни в коей мере не оправдывая свою героиню, тем не менее отдаёт ей должное как искусному, даже, пожалуй, виртуозному манипулятору, мастерски владеющему обширным арсеналом коммуникативных тактик. При этом как коммуникативные удачи, так и коммуникативные неудачи Варвары Павловны многое говорят не только о ней, но и о других персонажах романа – объектах её манипулятивного воздействия.

Библиографический список

1. Анненков П.В. Наше общество в «Дворянском гнезде» Тургенева. Санкт-Петербург: Лань, 2013. 14 с.
2. Бельская А.А. «Ольфакторные коды» героинь романов И.С. Тургенева 1850-х годов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 6. С. 97–106.
3. Вишиневецкая Н.А., Козлова О.П., Романова О.Н. Понятие речевых стратегий и дискурс // Филологические науки. Вопросы

теории и практики. 2017. №10-3 (76). С. 86-89.

4. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: «ЧеРо», Изд-во МГУ, 2000. 344 с.
5. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка : В 3 т. М. : АСТ, Астрель, Харвест, 2006.
6. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.
7. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации: Учеб. пособие. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. 175 с.
8. Копнина Г.А. Речевое манипулирование: учеб. пособие. М. : ФЛИНТА, 2012. 170 с.
9. Мэнфэй Ма. Глаголы подтрунивать, подшучивать, подсмеиваться: семантические различия в современном русском языке // Вестник Московского университета. Сер. 9, Филология. 2018. № 4. С. 67–77.
10. Салтыков-Щедрин М.Е. Письма. 124. П.В. Анненкову. 3 февраля 1859. Рязань // Салтыков-Щедрин М.Е. Собрание сочинений в 20 томах. М.: Художественная литература, 1975. Т. 18. Кн. 1. С. 212–213.
11. Цейтлин А.Г. Мастерство Тургенева-романиста. М. : Сов. писатель, 1958. 435 с.

References

1. Annenkov P.V. Our society in Turgenev's "Nest of the Gentry". St. Petersburg: Lan, 2013. 14 p.
 2. Belskaya A.A. "Olfactory codes" of the heroines of I.S. Turgenev's novels of the 1850s // Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and social sciences. 2015. No. 6. Pp. 97–106.
 3. Vishnevetskaya N.A., Kozlova O.P., Romanova O.N. The concept of speech strategies and discourse // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2017. No. 10-3 (76). Pp. 86–89.
 4. Dotsenko E.L. Psychology of manipulation: phenomena, mechanisms and defense. M.: "CheRo", Moscow State University Publishing House, 2000. 344 p.
 5. Efremova T.F. Modern explanatory dictionary of the Russian language: In 3 volumes. M.: AST, Astrel, Harvest, 2006.
 6. Issers O.S. Communicative strategies and tactics of Russian speech. 5th ed. M.: LKI Publishing House, 2008. 288 p.
 7. Kashkin V.B. Introduction to communication theory: Textbook. Voronezh: VSTU Publishing House, 2000. 175 p.
 8. Kopnina G.A. Speech manipulation: textbook. M.: FLINTA, 2012. 170 p.
 9. Mengfei Ma. The verbs podtrunivat' (to tease), podschuchivat' (to joke), podsmeivat' (to laugh): semantic differences in modern Russian // Bulletin of Moscow University. Ser. 9, Philology. 2018. No. 4. Pp. 67–77.
 10. Saltykov-Shchedrin M.E. Letters. 124. To P.V. Annenkov. February 3, 1859. Ryazan // Saltykov-Shchedrin ME Collected Works in 20 Volumes. Moscow: Fiction, 1975. Vol. 18. Book 1. Pp. 212–213.
 11. Zeitlin A.G. The Mastery of Turgenev the Novelist. Moscow: Sov. Pisatel, 1958. 435 p.
-

АНТОНОВА МАРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

доктор филологических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: gavrila05@yandex.ru

ПИМЕНОВА НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА

заведующая региональным модельным центром дополнительного образования детей БУ ОО ДПО «Институт развития образования», г. Орел, Россия

E-mail: nataljapimenova@gmail.com

ANTONOVA MARIA VLADIMIROVNA

Doctor of Philology, Professor, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: gavrila05@yandex.ru

PIMENOVA NATALYA IVANOVNA

Head of the Regional Modeling Center Additional Education For Children BU OO DPO "Institute for Educational Developmen", Orel, Russia

E-mail: nataljapimenova@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОНОЦЕНТРИЧЕСКОГО СЮЖЕТА В СТРАДАНИИ ФЕОДОРА И ЕГО СЫНА ИОАННА И ЖИТИИ СПИРИДОНА И НИКОДИМА ПРОСФОРНИКОВ ПЕЧЕРСКИХ

FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF A MONOCENTRIC PLOT IN THE SUFFERING OF THEODOR AND HIS SON JOHN AND THE LIVES OF SPYRIDON AND NICODEMUS PROSFORNIKS OF PECHERSK MONASTERY

В статье рассмотрены особенности реализации моноцентрического сюжета в Страдании Феодора и его сына Иоанна и Житии Спиридона и Никодима просфорников Печерских. Доказано, что моноцентрический принцип сюжетосложения может быть представлен в различных модификациях. Это может быть связано с различным типом подвига святого и одновременным или последовательным введением героев в повествование.

Ключевые слова: житие, парные святые, моноцентрический сюжет, обобщенная сюжетная линия, композиция.

The article examines the features of the implementation of a monocentric plot in the Suffering of Theodore and his son John and The Life of Spyridon and Nicodemus prosforniks of the Pechersk monastery. It has been proven that the monocentric principle of plot composition can be presented in various modifications. This may be due to the different type of feat of the saint and the simultaneous or sequential introduction of heroes into the narrative.

Keywords: life, paired saints, monocentric plot, generalized plot line, composition.

Введение

Мощный пласт древнерусской литературы составляют житийные произведения. На Руси бытовали как переводные, так и древнерусские агиографические произведения. С именем митрополита Макария связана попытка систематизации древнерусской агиографии. Он начал эту работу в 1529 году, будучи архиепископом Великого Новгорода и Пскова. Изданию Великих Миней Четиих предшествовала большая составительская и редакторская работа, к которой были привлечены переводчики, переписчики и книжники. В Минеи были включены переводные памятники, произведения древнерусских книжников; в месяцесловном порядке размещены житийные произведения, предназначенные для чтения. В 1541 году Великие Минеи Четиих были вложены в Новгородский Софийский собор. Из этого списка сохранилось восемь миней. Через год Макарий стал митрополитом Московским. При нем были канонизированы многие святые. Он собрал все произведения для чтения, бытовавшие в то время в Древней Руси. В 1552 году появилась вторая редакция Великих Миней Четиих, вложенная в Московский Успенский собор. Из него сохранилось двенадцать миней. Успенский сборник до 1886 года находился в Успенском Кремлёвском соборе, затем был передан в Синодальную (Патриаршую) библиотеку. И самым поздним является Царский список Великих Миней Четиих, созданный специально для библиотеки Ивана Грозного. Сохранилось десять экземпляров царской

редакции из двенадцати. Были утрачены минеи за март и апрель. Формирование трех списков длилось в течение двадцати пяти лет. В XIX веке Археографической комиссией началось издание Великих Миней Четиих, которым дали условное название «Великие Макарьевские Минеи Четиих». Прекратилось оно в 1917 году. В настоящее время в дополнение к уже изданным произведениям опубликована Майская минея Успенского сборника.

В XVII веке на основе Великих Миней Четиих были созданы Минеи Четьи Чудовские Германа Тулупова и И.И. Милютин, в конце XVII – начале XVIII века на их основе Дмитрием Ростовским (Даниилом Саввичем Турпало) – Четьи Миней. Дмитрий Ростовский завершил замысел митрополита Макария. Ему удалось заполнить Четьи Миней произведениями для всех дней года. При составлении миней он использовал как славянские, так и латинские источники. В состав Четьих Миней, кроме житий святых, были включены синаксари на Господские и Богородичные праздники и на праздники перенесения мощей святых, поучительные слова отцов Древней церкви и святителя Димитрия [2, с. 106–126].

В состав как Великих Миней Четиих, так и Четьих Миней Димитрия Ростовского были включены жития славянских святых, в заглавии которых вынесено несколько имен святых. В Великих Миней Четиих митрополита Макария и Четьих Миней Димитрия Ростовского представлены несколько парных жития: Страдания Феодора и его сына

Иоанна, Страдания святых мучеников Антония, Иоанна и Евстафия, Житие Феодора и Василия Печерских, Житие Спиридона и Никодима просфорников Печерских, Житие Марка печерника и Феофила плачливого, два из которых описывают подвиг монахов Киево-Печерского монастыря. Каждое из вышеупомянутых произведений повествует о реальных исторических личностях. При их составлении книжники использовали как моноцентрический, так и полицентрический принципы построения сюжета [1, с. 134].

Материал исследования. В данной работе мы обратимся к анализу Страдания Феодора и его сына Иоанна, Жития Спиридона и Никодима просфорников Печерских, читаемых в Четих Минеях Димитрия Ростовского.

Цель работы – анализ реализации моноцентрического принципа сюжетно-сложения в данных памятниках. Рассмотрение закономерностей сюжетосложения древнерусских агиографических произведений, несомненно актуальная задача, поскольку эта проблематика в настоящее время привлекает внимание многих исследователей-медиевистов.

Новизна. Страдание Феодора и его сына Иоанна и Житие Спиридона и Никодима просфорников Печерских в данном аспекте впервые привлекаются к анализу. Кроме того новизна исследования базируется на положении о существовании в древнерусских житиях моноцентрического и полицентрического принципов построения сюжета. *Методы исследования.* В работе использованы культурно-исторический и структурно-семантический методы исследования.

Изложение основного материала

В Страдании Феодора и его сына Иоанна, Житии Спиридона и Никодима просфорников представлен моноцентрический сюжет, где главные герои являют обобщенный образ. При этом в них представлены различные модификации моноцентрического сюжета. В страдании Феодора и его сына Иоанна святые вводятся в повествование одновременно; на протяжении всего повествования развивается сюжетная линия святых Феодора и Иоанна, святые являют обобщенный образ, однако последний упоминается в отдельных эпизодах. В Житии Спиридона и Никодима представлен иной тип подвига, святые в повествование вводятся последовательно, и лишь после упоминания Никодима практически в конце произведения являют собой обобщенный образ, что позволяет и далее реализовать моноцентрический сюжет с одной сюжетной линией святой двоицы.

Феодор и его сын Иоанн считаются первыми прославными славянскими святыми мучениками. Впервые о них упоминает Нестор Летописец в «Повести временных лет». О Феодоре сообщается, что он служил в Византии, где принял христианство. Затем переехал в Киев и был одним из лучших княжеских дружинников. «Страдание с(вя)тых м(у)ч(е)н(и)къ Феодора Варяга и сына его Иоанна, в Киевѣ убиенныхъ» в Минеях Димитрия Ростовского [4, л. 324 об.] соответствует агиографической традиции и включает основные компоненты мартирии: указание героев, языческий праздник и решение о проведении обряда жертвоприношения, прения с антагонистом, мученическая смерть. Важно отметить, что в Страдании отсутствует один из важных сегментов – суд над святыми. Обобщенная сюжетная линия святой двоицы включает следующие эпизоды: указание времени и имен святых, решение о совершении обряда, противостояние святой двоицы и язычников. Важно отметить, что описываемые события происходили во время правления великого князя Владимира. Книжник подчеркивает, что поводом для гонений святой двоицы послужили

козни дьявола. Затем он вводит в повествование главных героев – Феодора и его сына Иоанна: «Родомъ Варягъ, иже первѣ въ Грецѣхъ бывъ, просвѣтися върою Христовою» [4, л. 324 об.]. Каждому из героев дается краткая характеристика. При упоминании о святом Иоанне агиограф отмечает внешнюю и внутреннюю красоту юноши. Завязкой конфликта послужило решение о совершении обряда жертвоприношения. Жребий пал на сына Феодора – Иоанна. Отец и сын совершили совместную молитву, а затем добровольно приняли мучения.

Как уже было сказано, в Страдании отсутствует описание суда и собственно мучений святых, а представлено противостояние святых антагонистам. При этом святой Феодор занимает активную жизненную позицию. Формирование единой сюжетной линии происходит за счет одновременного введения героев в повествование, совершение ими одновременных и однонаправленных действий. Также следует обратить внимание, что в развитии сюжета агиограф выделяет Феодора, в большей степени акцентируя внимание на его действиях. Он вступает в прения с антагонистами, проповедует христианство и категорически отказывается выдавать сына. В сюжетной линии святого Иоанна отсутствует цельность, она фрагментарна. Книжник упоминает о святом всего лишь трижды: дает характеристику святому, упоминает о нем во время совершения совместной молитвы и сообщает о его гибели.

Если проследить сюжетные линии героев, то мы обращаем внимание на то, что в начале произведения герои одновременно вводятся в произведение и являют святую двоицу, что говорит о наличии моноцентрического сюжета. В развитии сюжета не происходит формирования сюжетной линии святого Иоанна. Иоанн является молчаливым спутником своего отца и не совершает никаких действий. Мученическую смерть святые принимают вместе. Таким образом, в страдании святых мучеников Феодора и Иоанна реализован моноцентрический принцип сюжетостроения.

В «Житии пр(е)п(одо)бныхъ о(те)цъ нашихъ, Спиридона, и Никодима просфорниковъ Печерскихъ» в Минеях Димитрия Ростовского [3, л. 286.] представлен иной принцип построения моноцентрического сюжета. Конечно, это связано с тем, что в произведении описан иной тип подвига – иноческий, а также житие имеет характер полной агиографии. Герои вводятся в повествование последовательно. Сначала излагается жизнь святого Спиридона. Она включает краткую характеристику святого, приход в монастырь, обучение грамоте, описание подвига, прижизненное чудо, прославление святого, упокоение. В самом конце памятника в повествование вводится второй герой – Никодим, и сюжетная линия святых приобретает обобщенный характер, сюжет остается моноцентрическим.

В описании подвига святой двоицы, книжник, несомненно, опирается на традиции агиографии. Из-за скудных сведений о жизни святого автор после вступления, пытаясь сохранить основные композиционные элементы жития, сообщает читателю, что родина святого не известна. «Сей бо блаженный родомъ сый не от града, но от нѣкия веси» [3, л. 286]. Очень редко в житиях упоминается о невежестве святых, здесь же автор заостряет внимание читателя на том, что Спиридон не умел читать и не знал премудрости книжной, однако обладал одной добродетелью: имел страх Божий в сердце своем. О решении идти в монастырь сказано следующее: «Прииде въ м(о)н(ас)тырь Печерский, и восприя жестокое иноческое житие» [3, л. 286]. И только затем следует эпизод, в котором святой учится книжной премудрости и постигает священные кни-

ги уже в зрелом возрасте: «аще и лѣты не младѣ сый» [3, л. 286]. Открывается произведение сообщением о появлении Спиридона в монастыре. Важно обратить внимание на то, что четкого указания времени нет: книжник называет имя настоятеля монастыря Пимена и продолжительность их жизни в монастыре (30 лет). Затем следует описание благочестивой жизни преподобного, которая включает смирение, трудолюбие и пост. Основной же подвиг святого заключался в выпечке просфор. Далее следует эпизод, в котором книжник прославляет праведную жизнь святого. Как подтверждение его святости, в повествование вводится описание прижизненного чуда святого. Спиридон собственной мантией погасил огонь, вырвавшийся из печи, набрав воды во власяницу.

Далее в повествование вводится второй святой – Никодим. Он также пришел в монастырь в зрелом возрасте и был неграмотен. О нем кратко сообщается: «во всемъ единомыслень ему бѣ и единомравень, въ молитвѣ и дѣлѣ ручномъ» [3, л. 286 об.]. Однако с введением в житие Никодима моноцентрический сюжет не видоизменяется в полицентрический, а приобретает обобщенный характер. Подчеркивается, что Никодим был помощником в трудах Спиридону, что он также трудился и молился как и Спиридон. Общими для обоих святых становятся описание и прославление их подвига, упокоение святых. Причем в сообщении о совместном труде в течение 30 лет и благочестивом успении в конце жития святые сливаются в единый образ за счет использования местоимения «они».

В целом можно следать ввод, что, моноцентрический сюжет в Житии Спиридона и Никодима реализован через развитие обобщенной сюжетной линии святой двоицы.

Причем последовательное введение героев не разрушает эту сюжетную конструкцию: второй герой не составляет параллели к первому, а как бы присоединяется к нему и объединяется с ним, что способствует формированию обобщенного образа святой двоицы.

Выводы

Таким образом, проанализировав произведения, мы можем говорить, что в них реализованы различные принципы построения моноцентрического сюжета, что связано с особенностями житийных произведений. Первое является мартирией, второе носит агиобиографический характер. В Страдании Феодора и Иоанна на протяжении всего повествования развивается одна сюжетная линия, в которой действуют два святых – Феодор и его сын Иоанн. Причем они формируют святую двоицу, их действия едины, но главную пертию ведет Феодор, к которой фрагментарно подключается линия Иоанна на всем протяжении повествования. Таким образом, сюжетное строение данного жития изначально включает образы двух героев, неотделимых друг от друга и следующих единым путем.

В Житии Спиридона и Никодима просфорников моноцентрический сюжет также представлен обобщенной сюжетной линией святой двоицы, но она фокусируется иначе. В начале вводится образ Спиридона, о котором ведется более или менее подробное повествование. Затем в самом конце произведения подключается образ Никодима, и только с этого момента святые выступают как пара, двоица, но сюжет продолжает оставаться моноцентрическим, поскольку персонажи выступают как нераздельное «они».

Библиографический список

1. Антонова М.В., Пименова Н.И. Моно- и полицентрические принципы сюжетосложения в «Повести от жития святых Петра и Февронии Муромских» Ермолая-Еразма // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 4. С. 133–137.
2. Макарий (Веретенников), архим. Великие Макарьевские Четвы-Минеи – сокровище духовной письменности Древней Руси // Богословские труды. 1989. Сб. 29. С. 106–126.
3. Житии пр(е)п(одо)бныхъ о(те)ць нашихъ, Спиридона, и Никодима просфорниковъ Печерскихъ // Димитрий Ростовский, свт. Жития святых. Книга первая. Сентябрь, октябрь, ноябрь. Издание Киево-Печерской лавры, 1764. Лл. 286–286 об.
4. Страдание с(вя)тыхъ м(у)ч(е)н(и)къ Феодора Варяга и сына его Иоанна, в Киевѣ убиенныхъ // Димитрий Ростовский, свт. Жития святых. Книга третья. Июнь, июль, август. Издание Киево-Печерской лавры, 1764. Лл. 324 об.

References

1. Antonova M.V., Pimenova N.I. Mono- and polycentric principles of plot structure in Ermolai-Erasmus' "The Tale from the Life of Saints Peter and Fevronia of Murom" // Scientific Notes of the Orel State University. 2023. № 4. Pp. 133–137.
2. Makariy (Veretennikov), Archimandrite. The Great Makaryevsky Chety-Minei is a treasure of the spiritual writing of Ancient Russia // Theological Works. 1989. Col. 29. Pp. 106–126.
3. The Lives of our Venerable fathers, Spyridon, and Nicodemus prosphorniksof the Pechersk monastery// Demetrius of Rostov, Prelate. The Lives of the saints. The first book. September, October, November. Edition of the Kiev Pechersk Lavra, 1764. Sh. 286–286 verso.
4. The Suffering of the Holy Martyr Theodore the Varangian and his son John, who were killed in Kiev // Demetrius of Rostov, St. Peter the Great. The Lives of the saints. The third book. June, July, August. Edition of the Kiev Pechersk Lavra, 1764. Sh. 324 verso.

УДК 82 (091)

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-154-157

БУБНОВ СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы XX–XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: bubnows@yandex.ru

BUBNOV SERGEY ALEXANDROVICH

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Teaching Russian Language and Literature, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: bubnows@yandex.ru

«ЦВЕТ ЧЕРЕМУХ В ГЛАЗАХ БЕРЕЧЬ»: ОБРАЗ ЧЕРЕМУХИ В ЛИРИКЕ С.А. ЕСЕНИНА

«CHERISH THE COLOR OF CHERRY TREES IN THE EYES»: THE IMAGE OF BIRD CHERRY IN THE LYRICS OF S.A. YESENIN

В статье исследованы поэтические произведения С.А. Есенина, содержащие образ черемухи. Выявлена семантика лексемы «черемуха» в стихотворениях поэта всего периода творчества. К образу «весеннего» дерева Есенин обращался для изображения красоты и гармонии природы и выражения любви к родной земле.

Ключевые слова: лирика С.А. Есенина, образ черемухи, весенний пейзаж, нежность, любовь, радость, родной край.

The article examines the poetic works of S.A. Yesenin, containing the image of bird cherry. The semantics of the lexeme «bird cherry» in the poet's poems of the entire creative period is revealed. Yesenin turned to the image of a «spring» tree to depict the beauty and harmony of nature and express love for his native land.

Keywords: yrics by S.A. Yesenin, the image of bird cherry, spring landscape, tenderness, love, joy, native land.

Введение

Актуальность. В последние годы в отечественном литературоведении возрос интерес к флористическим образам в поэзии. Обращение к поэтическим произведениям, содержащим образ черемухи в художественном мире С.А. Есенина, позволит отчётливо представить мировоззрение и эстетическую устремлённость поэта, вышедшего из народной среды.

Цель исследования: проанализировать стихотворения С.А. Есенина, содержащие образ черемухи, и выявить его значение в тексте.

Новизна исследования заключается в предпринятой попытке рассмотрения особенностей образа черемухи в лирике С.А. Есенина 1911–1925 годов.

Методы исследования: культурно-исторический, системный, историко-литературный, функциональный.

Изложение основного материала

С.А. Есенин в своем поэтическом творчестве часто обращался к природным образам, в частности, к образу дерева. Это прежде всего было обусловлено сложившимся многовековым земледельческим укладом жизни, устоявшимися фольклорно-обрядовыми традициями, особенностями народного мышления. В мировой поэзии дерево предстаёт не только как деталь пейзажа, но выступает и как своеобразная система пространственных и духовных координат. Синкретическое единство природы и человека характерно для народного творчества. Образ черемухи в есенинской лирике встречается в десяти произведениях. Обращение к поэтическим текстам, содержащим образ черемухи, позволяет отчётливо представить мировоззрение и эстетическую устремлённость автора, вышедшего из народной среды.

М.Н. Эпштейн в работе «Природа, мир, тайник вселенной...» отмечает, что «образами деревьев» [20, с. 8] принадлежит исключительно важная роль в понимании на-

ционального своеобразия русской поэзии. По статистике автора книги, берёза, сосна, дуб, ива, ель, рябина, тополь, клён и липа чаще других деревьев встречаются в произведениях отечественных поэтов. Образ черёмухи не стал предметом исследования ученого. С.А. Щербаков, исследовавший «флористические мотивы и образы в творчестве Сергея Есенина», обратился к образу черёмухи только в одном стихотворении поэта [19, с. 65]. Однако воспоминания современников свидетельствуют о том, что черемуха была одним из любимых деревьев Есенина. Поэт глубоко чувствовал «древесную цветень» [6, с. 177], которая вдохновляла его на творчество.

Восточные славяне считали черемуху, наряду с дубом и берёзой, священным деревом, растущим в России преимущественно по берегам рек, в приречных лесах, перелесках, по лесным опушкам и прогалинам, за околлицей. Черёмуху считают покровительницей влюблённых. Её называют «майским» деревом, символизирующим весну, нежность, молодость, девичью красоту и жизнелюбие. В народе черемуху за её пышное белоснежное цветение и приятный медовый аромат также ласково называют «невестой». Белые цветы черёмухи символизируют девственную чистоту. Ароматные цветы дерева привлекают пчёл и шмелей.

В русской поэзии «крёстным отцом черёмухи» назван К.Н. Батюшков [22]. «Любимец муз» отдыхал от житейских и военных битв в родовом имении матери. В Хантове поэт обрел свободу и творческое вдохновение, где «под тению черёмухи млечной» [2, с. 168] создавал свои поэтические произведения. Однако обращение к «Словарю языка Пушкина» [16, с. 926] позволяет предположить, что именно основоположник современного русского литературного языка первым в русской поэзии обратился к образу черемухи в стихотворении «Городок». Название произведения указывает на уединённое место, где юный поэт, по мнению В.Я. Брюсова, получил «запас живых впечатле-

ний» [3, с. 282]. В произведении автор изобразил свой «сад весёлый», где липы «с черёмухой цветут» [14, с. 63]. Лирический герой обретал душевную гармонию в соединении с природой.

В.А. Жуковскому образ черёмухи навевал воспоминания о родном крае и юности. В стихотворении «Черёмуха цветёт» поэт олицетворяет природные образы через переживания лирического героя. Радость общения с миром природы передана с помощью эпитетов (душистая, милая, ясное, свежие). Образ черёмухи в овраге у реки является центральным элементом произведения. Он живёт в памяти поэта, как «посол души, внимаемый душой» [9, с. 135]. Повтор глагола настоящего времени («цветёт», «цветёт» черёмуха) делает более наглядным образ и придаёт экспрессивность тексту. Природа родного уголка земляника-помница автору о юности и близких людях. В «Письме к издателю» (1829 г.) В.А. Жуковский писал о своём настроении и планах: «Мы <...> собираемся в деревню. Я радуюсь мыслию, что увижу свою родину...» [23, с. 114].

К светлому образу весеннего дерева обращался Я.П. Полонский. В стихотворении «Весна» [13, с. 97–98] поэт изобразил перемены, происходящие в природе. Аромат черёмухи, навеваемый ветерком, создавал атмосферу весеннего пробуждения. Образ черёмухи в стихотворении И.С. Никитина («Черёмуха») символизирует девичью любовь. Весной, как и влюблённая девушка, черёмуха преобразуется, «гостя ждёт». Песня соловья одухотворяет природу и пробуждает в душе человека высокое чувство любви. Глагольные метафоры (ветерок прилетел, алой зорьки полоса загорается и др.) передают движение в природе. Ночной ветерок освежает воздух и приносит радостную весть о наступлении весны. Поэт находит в весенней природе душевную гармонию. В зимнее время черёмуха увядает. Она одевается в траурный наряд: «как уголь, вся черна» [10, с. 171], вызывая у читателя горечь расставания и потери. Приём параллелизма позволил автору через образней черёмухи передать глубину переживания человека.

А.Н. Плещеев в стихотворении «Мой садик» [12, с. 219] обратился к флористическим образам сирени, черёмухи и липы. Природа любимого уголка ассоциируется с душевным покоем и гармонией. Поэты Ф.К. Сологуб [17, с. 103], К.К. Романов [15, с. 82], К.Д. Бальмонт [1, с. 387], С.Д. Дрожжин [4, с. 378] образ цветущей черёмухи соединили с любовным мотивом. В.Г. Шершеневич сравнивал быстротечное цветение черёмухи с промчавшимися годами своей юности [18, с. 55–56]. П.В. Орешину весеннее дерево навевало тоску по родному дому [11, с. 60–61].

С.А. Есенин чаще других поэтов обращался к образу черёмухи. Стихотворение «Сыплет черёмуха снегом...» написано в 1910 г., а было опубликовано через пять лет в июньском номере «Ежемесячного журнала». Образ черёмухи в тексте многофункционален. Она предстаёт как весеннее цветущее дерево и как «древо жизни» [19]. Размышляя о народном образотворчестве, Есенин писал: «<...> мир <...> есть вечное неколебимое древо» [8, с. 198]. Пишное цветение черёмухи и оживление природы вызывало у поэта воспоминания о любви. В художественном мире стихотворения человек и природа предстают как единое целое, пронизанное божественным началом. Вода выступает как «символ очищения и крещение во имя нового дня» [8, с. 193] («пенной я цвет разнесу»). Метафорические эпитеты: «Никнут шелковые травы, / Пахнет смолистой сосной» [5, с. 34] – характеризуют изображаемые объекты и выражают авторское отношение к ним. Глаголы действия («сыплет», «ходят», «пахнет» и др.) преобладают в

произведении. Они все употреблены в настоящем времени, погружая читателя в атмосферу происходящего, и только в последнем четверостишии глаголы имеют форму повелительного наклонения («сыпь», «пойте») и будущего времени («разнесу»), указывая на ещё нереализованные явления. С наступлением весны преобразуется как природа, так и внутренний мир человека. Это время характеризуется изменениями в окружающей среде, влияющими на настроение и эмоциональное состояние человека, который становится более открытым и чувствительным к окружающему миру.

Стихотворение было положительно встречено современной поэту критикой [21, с. 11]. Традиционно образ черёмухи в отечественной поэзии означает наступление весны, зарождение любовного чувства, являясь источником эстетических переживаний природно-духовной жизни. В 1921 году, готовя стихотворение к очередной публикации, поэт внёс в него некоторые изменения. На наш взгляд, существенной правкой в тексте является замена в третьей строфе безличного глагола «радуют» на лексему «радугой». Образ радуги подчеркивает мимолётность прекрасного в природе, и в душе человека, является символом обновления, радости и красоты.

Стихотворение «Черёмуха» [7, с. 98] увидело свет весной 1915 года в московском детском журнале «Мирок», а через месяц оно также было напечатано в петроградском журнале для детей старшего возраста «Задуманное слово». Произведение делится на три смысловые части. В первой части образ черёмухи вызывает светлое и радостное настроение. Дерево прекрасно в своём весеннем наряде. Поэт видит и чувствует красоту черёмухи, ветки которой он сравнивает с кудрями девушки. Нежные и блестящие капельки влаги украшают ствол дерева. Во второй части текста объектом изображения является ручей, который бежит по траве, питая влагой корни растений. Эпитет «серебряный» придаёт образу ручья яркость и красочность. Источником роста растений служат влага и солнечное тепло. Ручей и солнце в стихотворении являются вестниками весны. В заключительной части стихотворения образ ручья персонифицирован юношей, который любит девушкой-черёмухой и «ей песенки поёт» [7, с. 98]. Весна вызывает чувства радости и любви.

В ранний период творчества к образу черёмухи Есенин обращался в стихотворении «Край ты мой заброшенный...» [5, с. 60–61]. В нём выражена любовь поэта к родине. Всеобщая мобилизация оставила сёла без мужиков. Покосившиеся избы олицетворяют в стихотворении бедность и заброшенность деревни. Образ черного ворона, бьющего в окно крылом, предвещает беду деревенским жителям. Образ черёмухи, символизирующий в народе радость и жизнелюбие, поэт сравнил с вьюгой, навещающей грусть о мирной счастливой жизни. В другом раннем стихотворении «За тёмной прядью перелесиц...» [5, с. 66–67] поэт размышлял о связи человека с родимым краем. В первой части поэтического произведения изображён пейзаж малой родины. Мир природы живёт своей жизнью. С помощью метафор и олицетворений автор оживил природный мир. Месяц уподоблен гуляющему в траве агнёнку, волна озера «качала берега», «черёмуховый дым» стелился по ночной степи.

В имажинистский период творчества поэт также обращался к образу черёмухи. Стихотворение «Хорошо под осеннюю свежесть...» [5, с. 144] посвящено размышлениям поэта о влиянии природы на настроение человека. В первой строфе дано описание осеннего пейзажа. Ветер, трясущий яблоню, выступает в произведении символом

испытаний природы навевает лирическому герою разные чувства. К образу черёмухи автор обращается для того, чтобы всем сердцем сберечь память («цвет черемух») о мирной и спокойной жизни, когда он ощущал себя радостным и счастливым. Скупость чувств поэт связывал с переменами в общественной жизни, когда в повседневной борьбе за существование человеку было нелегко выжить.

В 1919 году Есенин приступил к написанию стихотворения «Хулиган». Первая редакция произведения «Дождик мокрыми метлами чистит...» состоит из четырёх строф и не содержит образа черемухи. Окончательный вариант стихотворения впервые был опубликован в 1920 году в ноябрьском номере журнала «Знамя». Стихотворение имело у современников успех. Строки из него были использованы художником Г.Б. Якуловым в оформлении кафе имажинистов «Стойло Пегаса». Произведение получило название «Хулиган» только в 1922 году. Его темой является бунтарство, которое раскрывается через главный образ. Черты характера хулигана поэт находит в образах природы («безумный ветер», «стадо рыжее», «черёмух рать»), которые навевают лирическому герою тоску по степному раздолью и свободе.

Стихотворение «Вечер чёрные брови наспил...» написано в конце 1923 года, во время пребывания поэта в профилактории им. Шумской. В произведении поэт размышлял о прожитых годах, которые ему представлялись как «песни дождей и черёмух» [5, с. 199], напоминавшие былую молодость. Образ черёмухи вызывал у поэта чувство ностальгии и сопровождал его на протяжении жизни.

Стихотворение «Синий май. Заревая теплынь...» [5, с. 211–212] впервые было опубликовано в газете «Бакинский рабочий» в мае 1925 года. Настроение С.А. Есенина соответствовало бакинской весне, вдохновившей поэта на создание текста, в котором изображён весенний вечерний пейзаж, побудивший лирического субъекта на размышления о жизни. Поэт видит, слышит и ощущает родную природу. В создании картины весеннего пейзажа автор использует синий, розовый и белый цвета.

Образ черемухи символизирует молодость и нежность. Автор обращается к нему для выражения чувств любви, печали, родства и гармонии с миром.

Стихотворение «Жизнь – обман с чарующей тоскою...» [5, с. 239–240] Есенин написал летом 1925 года. Оно относится к философской лирике. Поэт, умудрённый жизненным опытом, размышляет о судьбе. Его раздумья о жизни представляют череду грустных (чарующая тоска, лёгкие подруги, злой язык, радостная ложь) и светлых образов (черёмуховая выюга, ласковое слово, заря), греющих душу лирического героя. Отсюда и возникает образ «черёмуховой выюги», воплощающий ушедшую молодость. Автор благодарит близкую и любимую им землю за жизнь.

Выводы

Итак, С.А. Есенин чаще других собратьев по перу обращался к образу черемухи. В народном сознании это дерево символизирует весну, нежность, молодость, девичью красоту, жизнелюбие. В поэзии А.С. Пушкина, К.Н. Батюшкова, Я.П. Полонского, А.Н. Плещеева образ черёмухи передавал весеннее пробуждение природы. Ф.К. Сологуб, К.К. Романов, К.Д. Бальмонт, С.Д. Дрожжин образ цветущей черемухи соединили с любовным мотивом. В.А. Жуковскому «весеннее» дерево навевало воспоминания о родном крае и юности. Для И.С. Никитина черемуха символизирует пробуждение природы и надежды человека, а зимнее дерево – увядание и горечь расставания. В.Г. Шершеневич обратил внимание на быстротечность цветения черёмухи, что позволило поэту размышлять о быстро промчавшихся годах жизни. П.В. Орешину образ черёмухи помог передать тоску по родному дому. С.А. Есенин в ранний период творчества к образу черёмухи обращался для изображения красоты весенней природы. В имажинистский период творчества образ черёмухи хранил память о годах юности, вызывал тоску по природному раздолью и свободе. В зрелый период творчества черемуха ассоциировалась с молодостью и любовным чувством.

Библиографический список

1. Бальмонт К.Д. Черёмуха // Собр. соч.: В 7 т. Т.1: Полн. собр. стихов 1909-1914: Кн.: 1-3; Вст. ст. В. Макарова. М.: Книжный Клуб Книговек, 2010. 504 с.
2. Батюшков К.Н. Беседка муз // Сочинения / Ред., вступ. ст. и коммент. Д.Д. Благого. М.; Л.: Academia, 1934. 792 с.
3. Брюсов В.Я. Примечания к «Посланию к Юдину» // Пушкин А.С. Собрание сочинений [В 6 т.] / Пушкин Т. 1. Стихотворения 1812–1819 гг. и примеч. к ним. СПб.: Изд. Брокгауз-Ефрона, 1907. VIII, 648 с.
4. Дрожжин С.Д. Расцвела моя черёмуха в саду... // Чудное мгновение [Текст]: любовная лирика русских поэтов: В 2 кн. / [сост. Л. Озерова]. М.: Художественная литература, 1988. Кн. 1. 1988. 448 с.
5. Есенин С.А. Полн. собр. соч.: В 7 т. / С. Есенин; Гл. ред. Ю.Л. Прокушев; Рос. акад. наук. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. М.: Наука: Голос, 1995. Т. 1. Стихотворения. / Подгот. текстов и коммент. А.А. Козловского. 1995. 671 с.
6. Есенин С.А. Полн. собр. соч.: В 7 т. / С. Есенин; Гл. ред. Ю.Л. Прокушев; Рос. Акад. Наук. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. М.: Наука: Голос, 1995. Т. 3. Поэмы / сост. и подгот. текстов: Н.И. Шубниковой-Гусевой. 1988. 718 с.
7. Есенин С.А. Полн. собр. соч.: В 7 т. / С. Есенин; Гл. ред. Ю.Л. Прокушев; Рос. акад. наук. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. М.: Наука: Голос, 1995-. Т. 4: Стихотворения, не вошедшие в «Собрание стихотворений». Т. 4. 1996. 543 с.
8. Есенин С.А. Полн. собр. соч.: В 7 т. / С. Есенин; Гл. ред. Ю.Л. Прокушев; Рос. акад. наук. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. М.: Наука: Голос, 1995. Т.5: Проза. / [Сост., подгот. текстов и коммент. А.Н. Захарова и др.]. 1997. 557 с.
9. Жуковский В.А. Цвет завета // Полн. собр. соч. и писем: В 20-ти т. / В.А. Жуковский / Редкол.: И.А. Айзикова и др. А.С. Янушкевич (гл. редактор). М.: Языки рус. лит., 1999. Т. 2: Стихотворения 1815-1852 гг. / Ред. О.Б. Лебедева и А.С. Янушкевич. М.: Языки рус.лит. 2000. 839 с.
10. Никитин И.С. Черёмуха // Сочинения / Вступ. ст. О.Г. Ласунского; примеч. Л.А. Плоткина. М.: Худож. лит., 1980. 717 с.
11. Орешин П.В. Ржаное солнце. Стихи / Петр Орешин. Т. 1. М., Пг.: Гос. изд., 1923. 224 с.
12. Плещеев А.Н. Мой садик // Песнь любви [Текст]: Лирика русских поэтов XIX и XX веков / сост. С.М. Магидсон. М.: Правда, 1988. 495 с.
13. Полонский Я.П. Весна // Сочинения [Текст]: В 2 т. / Я.П. Полонский; [сост., автор вступит.ст. и ком. И.Б. Мушина]. М.: Худож. лит. Т. 1: Стихотворения и поэмы. 1986. 493 [1] с.
14. Пушкин А.С. Сочинения: В 3-х т. / А.С. Пушкин. М.: Худож. лит., 1985–1986. Т. 1. Стихотворения; Сказки; Руслан и Людмила: Поэма. 1985. 735 с.
15. Романов К.К. Распустилась черемуха в нашем саду... // Времена года: избранное / К.Р.; вступ. ст. [с. 5–28], сост. и ком-

мент. А.Б. Муратова. Санкт-Петербург: Северо-Запад, 1994. 510 с.

16. Словарь языка Пушкина: В 4 т. / Отв. ред. акад. АН СССР В.В. Виноградов. 2-е изд., доп. / Российская академия наук. Ин-т рус.яз. им. В.В. Виноградова. - М.: Азбуковник, 2000. Т. 4. С-Я. 1228 с.

17. Сологуб Ф.К. Под черемухой цветущей... // Времена года в поэзии Серебряного века. Какие дни и вечера!.. М.: Изд-во Эксмо, 2006. 320 с.

18. Шершеневич В.Г. Судьба // Поэты-имажинисты / Сост., подг. текста, биограф. заметки и примечания Э.М. Шнейдермана. СПб.: Пб. Писатель: М., Аграф, 1997. 536 с.

19. Щербаков С.А. Флористические образы и мотивы в русской поэзии XX века. М.: Изд-во МГУЛ, 2011. 172 с.

20. Эпштейн М.Н. Природа, мир, тайник вселенной...: Система пейзажных образов в русской поэзии: Науч.-попул. М.: Высш. шк., 1990. 302 с.

21. Ю-нь, Поэт «из народа» // Новое время. -Пг., 1916. Илл. прил. 27 авг. (9 сент.) № 14539.

22. Юрий Панов 2. Ботанический календарь. Май. Черемуха // proza.ru Свидетельство о публикации № 220020201070. 2020.

23. Янушкевич А.С. Путь В.А. Жуковского от русской идиллии к русской повести: деревенский топос [Переписка] // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2013. № 1 (21) С. 105–124.

References

1. *Balмонт K.D.* Cheremukha // Collected works: In 7 vols. Vol. 1: Complete collection. poems 1909–1914: Books: 1-3; V. Makarova, Moscow: Knigovek Book Club, 2010. 504 p.

2. *Batyushkov K.N.* Arbor of the muses // Essays / Ed., intro. art. and commentary by D.D. Blagogo. M.; L.: Academia, 1934. 792 p.

3. *Bryusov V.Ya.* Notes to the «Epistle to Yudin» // Pushkin A.S. Collected works [In 6 volumes] / Pushkin Vol. 1. Poems of 1812–1819 and notes to them. St. Petersburg: Brockhaus-Efron Publishing House, 1907. VIII, 648 p.

4. *Drozhzhin S.D.* My bird cherry blossomed in the garden ... // A wonderful moment [Text]: love lyrics of Russian poets: In 2 books. / [comp. L. Ozerova]. M.: Fiction, 1988. Book 1. 1988. 448 p.

5. *Yesenin S.A.* Complete Collected works: In 7 volumes / S. Yesenin; Chief editor - Yu.L. Prokushev; Russian Academy of Sciences. Gorky Institute of World Literature, Moscow: Nauka: Golos, 1995. Vol. 1. Poems. / Ready. texts and commentary by A.A. Kozlovsky. 1995. 671 p.

6. *Yesenin S.A.* Complete Collected works: In 7 volumes / S. Yesenin, Chief editor – Yu.L. Prokushev; Russian Akad. Sciences'. Gorky Institute of World Literature, Moscow: Nauka: Golos, 1995. Vol. 3. Poems / comp. and get ready. texts by N.I. Shubnikova-Guseva. 1988. 718 p.

7. *Yesenin S.A.* Complete Collected works: In 7 volumes / S. Yesenin; Chief editor Yu.L. Prokushev; Russian Academy of Sciences. Gorky Institute of World Literature, Moscow: Nauka: Golos, 1995, vol. 4: Poems Not Included in the Collected Poems, vol. 4, 1996, 543 p.

8. *Yesenin S.A.* Complete Collected works: In 7 volumes / S. Yesenin; Chief editor Yu.L. Prokushev; Russian Academy of Sciences. Gorky Institute of World Literature, Moscow: Nauka: Golos, 1995. Vol. 5: Prose. / [Comp., prepared. texts and commentary by A.N. Zakharova and others]. 1997. 557 p.

9. *Zhukovsky V.A.* The color of the Testament // Complete collection of soch. and letters: In 20 volumes / V.A. Zhukovsky / Editorial board: I.A. Aizikova and others A.S. Yanushkevich (editor-in-chief) M.: Languages of Russian lit., 1999. Vol. 2: Poems of 1815–1852 / Ed. O.B. Lebedeva and A.S. Yanushkevich. M.: Languages of Rus. lit. 2000. 839 p.

10. *Nikitin I.S.* Cheremukha // Essays / Introduction by O.G. Lasunsky; note by L.A. Plotkin. M.: Art. lit., 1980. 717 p.

11. *Oreshin P.V.* Rye sun. Poems / Peter Oreshin. Vol. 1. Moscow, Pg.: State Publishing House, 1923. 224 p.

12. Pleshcheyev, A.N. My garden // Song of love [Text]: Lyrics of Russian poets of the XIX and XX centuries / comp. S.M. Magidson. M.: Pravda, 1988. 495 p.

13. *Polonsky Ya.P.* Spring // Essays [Text]: In 2 volumes / Ya.P. Polonsky; [comp., author intro. art. and com. I.B. Mushina]. Moscow: Art. lit. Vol. 1: Poems and Poems. 1986. 493 [1] p.

14. *Pushkin A.S.* Essays: In 3 volumes / A.S. Pushkin. M.: Art. lit., 1985–1986. Vol. 1. Poems; Fairy tales; Ruslan and Lyudmila: A poem. 1985. 735 p.

15. *Romanov K.K.* The bird cherry blossomed in our garden... // The seasons: favorites / K.R.; introductory article [pp. 5-28], comp. and comment by A.B. Muratov. St. Petersburg: North-West, 1994. 510 p.

16. Dictionary of the Pushkin language: In 4 volumes / Ed. akad. Academy of Sciences of the USSR V.V. Vinogradov. 2nd ed., supplement. / Russian Academy of Sciences. V.V. Vinogradov Institute of Russian Language. Moscow: Azbukovnik, 2000. Vol. 4. S-Ya. 1228 p.

17. *Sologub F.K.* Under the cherry blossoming... // The seasons in the poetry of the Silver Age. What days and evenings!.. Moscow: Eksmo Publishing House, 2006. 320 p.

18. *Shershenevich V.G.* Fate // Imagist poets / Comp., podg. text, biographer. notes and notes by E.M. Schneiderman. St. Petersburg: Pb. Writer: M., Aграф, 1997. 536 p.

19. *Shcherbakov S.A.* Floral images and motifs in Russian poetry of the twentieth century. Moscow: MGUL Publishing House, 2011. 172 p.

20. *Epstein M.N.* Nature, the world, the secret place of the universe...: A system of landscape images in Russian poetry: Scientific.-popular. M.: Higher school, 1990. 302 p.

21. *Yun, A* poet «from the people» // Novoevremya. Pg., 1916. Fig. adj. Aug 27 (September 9) No. 14539.

22. *Yuri Panov 2.* The botanical calendar. May. Bird cherry // proza.ru Certificate of Publication No. 220020201070. 2020.

23. *Yanushkevich A.S.* V.A. Zhukovsky's path from Russian idyll to Russian story: village topos [Correspondence] // Bulletin of Tomsk State University. Philology. 2013. No. 1 (21) Pp. 105–124.

УДК 82.09

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-158-164

КАМЕНСКИЙ КИРИЛЛ ВЛАДИМИРОВИЧ

обучающийся 1 курса аспирантуры, Курский государственный университет, ведущий техник, Курская ЛСЭ Минюста России, лаборатория судебной экспертизы, г. Курск, Россия
E-mail: deconstruction@internet.ru

KAMENSKY KIRILL VLADIMIROVICH

1st Year Postgraduate Student, Kursk State University, Leading Technician, Kursk Forensic Laboratory of the Ministry of Justice of Russia, Kursk, Russia
E-mail: deconstruction@internet.ru

ФИЛОСОФСКО-НАУЧНЫЙ ДИСКУРС И ЕГО ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ В РАССКАЗЕ В. ХЛЕБНИКОВА «ЕНЯ ВОЕЙКОВ»

PHILOSOPHICAL-SCIENTIFIC DISCOURSE AND ITS ARTISTIC EMBODIMENT OF V. KHLBNIKOV'S STORY «YENYA VOYEYKOV»

В статье исследуется художественное воплощение научно-философского дискурса в рассказе «Еня Воейков» В. Хлебникова. Дается характеристика синкретичной поэтики автора на примере его раннего творчества. Производится дифференцированный (пофрагментный) анализ текста, в ходе которого рассматриваются идиостилевые черты автора, описываются особенности употребления научной терминологии, а также устанавливается художественное значение философских категорий в рамках литературного произведения. Делается вывод о полидискурсивной, синкретичной природе рассказа «Еня Воейков».

Ключевые слова: «Еня Воейков», В. Хлебников, русский футуризм, Серебряный век, образы философии и науки в литературе, научно-философский дискурс.

The article studies the artistic embodiment of scientific and philosophical discourse in the story «YenyaVoeikov» by V. Khlebnikov. The author's syncretic poetics is characterized on the example of his early work. A differentiated (fragment-by-fragment) analysis of the text is made, in the course of which the idiosyncratic features of the author are considered, the peculiarities of the use of scientific terminology are described, and the artistic significance of philosophical categories and doctrines within the literary work is established. The conclusion is made about the polydiscursive, syncretic nature of the story «YenyaVoyeikov».

Keywords: «Yenya Voeikov», V. Khlebnikov, Russian futurism, Silver Age, images of philosophy and science in literature, scientific and philosophical discourse.

Введение

Творчество В. Хлебникова синтетично по своей сути, поскольку совмещает в себе различные дискурсы: художественный, лингвистический, естественно-научный, математический, историографический, философский. Эта особенность стиля проявляется уже на раннем этапе литературной деятельности автора. Ярким примером в этом отношении выступает рассказ «Еня Воейков», который и в настоящее время остаётся одним из малоизученных произведений В. Хлебникова, что обуславливает актуальность данной работы.

Целью исследования является рассмотрение рассказа «Еня Воейков» как текста синкретичного типа, т.е. полидискурсивного по своей природе – художественно-научно-философского.

Новизна данного исследования обеспечивается, во-первых, выбором в качестве объекта анализа малоизученного произведения В. Хлебникова, во-вторых, интегративным подходом – описанием различных дискурсов текста в их синтетической связи, и, наконец, дифференцированным (пофрагментным) подходом к рассмотрению текста.

Для исследования художественного воплощения научного и философского дискурсов в рассказе «Еня Воейков» В. Хлебникова использовались такие методы, как *метод литературоведческого анализа, метод описательной поэтики, сравнительно-сопоставительный метод.*

Изложение основного материала

«Еня Воейков» (<1904–1906>) – это художественнопроизведение гетерогенного типа, не поддающееся однозначному установлению жанровой формы. В исследовательской среде бытуют различные определения данного текста – как конкретно-литературоведческие, так и более абстрактные: рассказ [3, с. 125], повесть [4, с. 311], неоконченный роман [15], философское сочинение [2, с. 56], прозаическое произведение [13, с. 31]. Определение жанра затрудняет незавершённый характер текста, являющегося тем не менее «важным этапом творческого становления» В. Хлебникова [13, с. 33]. Данное произведение представляется ценным в аспекте исследования особенностей как поэтики раннего творчества автора, так и черт его художественного стиля в целом. В данном исследовании почти не будет уделяться внимания непосредственно типологическому анализу принадлежности текста, поэтому для удобства будет определён как рассказ.

В «Ене Воейкове» Хлебников впервые ярко «продемонстрировал стремление к синтезу художественного, научного и философского начал, которым будет отмечено всё его творчество» [6, с. 56]. Оно имеет подзаголовок «Principia» (от лат. – «начала»), выступающий в качестве архитектуральной отсылки к жанру западноевропейского философского трактата (напр., «Principiaphilosophia» Р. Декарта) [1, с. 356]. Стоит отметить, что приведённый подзаголовок не является единственным. На рукописном листе с заглавием приводится целый ряд вариантов, поми-

мо обозначенного выше: «В борьбе с видом», «В борьбе индивидуума с видом», «Насильственно связанные ряды образов из многообразия жизни Евгения Воейкова» [1, с. 355]. Приведённые автохарактеристики утверждают, во-первых, одну из центральных тем произведения (борьбу отдельного человека с **видом**) и, во-вторых, фрагментарный характер текста (приводятся лишь некоторые **ряды** из многообразия жизни героя).

Х. Баран отмечал, что в «Ене Воейкове» «отражаются научные и интеллектуальные поиски молодого Хлебникова, в частности, стремление найти ответы на волнующий его вопрос о “борьбе индивидуума с видом”» [2, с. 56]. Иными словами, рассказ свидетельствует факт когнитивных исканий автора, имеющих в данном случае биологическую и философскую основу. С.А. Васильев пишет о том, что произведение выступает в качестве своеобразного философского трактата в художественной форме, и выделяют две его основные темы: упомянутую борьбу с видом и детство [3, с. 125–126, 128].

Рассказ выстраивается из сюжетно связанных, но при этом относительно самостоятельных и преимущественно монологических частей. Данная структура реминисцирует характерный для романтической поэтики жанр фрагмента, проявленный, в частности, в творчестве Новалиса, с «Фрагментами» которого в переводе Г. Петникова Хлебников был знаком [5, с. 392]. В этом контексте следует обратить внимание на мотивно-тематическую связь следующей цитаты из Новалиса с основным конфликтом «Ени Воейкова»: «Мы одновременно в и вне природы» [10, с. 145]. Осознавая себя человеком и понимая, что этические и эстетические категории создаются через призму антропоцентризма, персонаж Хлебникова старается найти такой критерий истины, который позволить ему «выйти» за рамки видовой природы.

С.В. Старкина толкует имя главного героя, исходя из этимологии фамилии: «Пушкинскому “неженке” (Онегин – “нега”, “неженка” содержится в этом слове) он [Хлебников – К.К.] противопоставляет “воина” – Воейкова» [13, с.32]. Подробно анализируя рассказ, С.А. Васильев прибегает к звукописной интерпретации имени: оно «включается в звуковой ряд: “у не[е]фо, у Воейкова, есть *свой* внутренний мир” – и получает своеобразную поэтическую этимологию (“имеющий свой внутренний мир”)» [3, с.129]. Данное суждение обосновано, поскольку именно сквозь призму внутреннего мира развивается нарратив произведения и его художественно-философская проблематика. Фамилия героя Хлебникова также выступает в качестве аллюзии к А.Ф. Воейкову, поэту, переводчику, литературному критику, участнику объединения «Арзамас».

В пятом томе собрания сочинений В.В. Хлебникова под редакцией Р.В. Дуганова и Е.Р. Арензона **рассказ «Еня Воейков»** [14, с. 63–73] состоит из двенадцати фрагментов, не считая авторского предисловия, в котором Хлебников в духе Дж. Байрона (см. предисловие к поэме «Паломничество Чайльд-Гарольда») отграничивает себя от героя произведения. Каждый отрывок в той или иной степени выступает как самостоятельная художественная единица, что отчасти обусловлено первоначальным стремлением автора – создать философский трактат. Так как восприятие произведения в том числе задаётся его составной структурой, то мы считаем необходимым проанализировать каждую часть отдельно, вслед за мыслью Хлебникова. Таким образом, в соответствии с текстом из указанного источника каждый фрагмент будет кратко проанализирован с точки зрения авторского воплощения элементов художественного, научного и философского дискурсов в их связи.

№ 1. «**Мама! Что значит: я живу?**». Первым сюжетным фрагментом выступает небольшой диалог между маленьким Еней и его матерью, в котором главный герой задаётся типичными для ребёнка вопросом о том, что значит жить. Вопрос Ени (первое предложение произведения) задаёт рассказу экзистенциальную направленность. Мать отвечает герою, что «жить» – это способность видеть, слышать, ходить, думать и говорить. Данное утверждение не является эталонным ответом, так как все характеристики в совокупности относятся только к описанию жизни человека, но для пояснения ребёнку является достаточным. Из процессов, характерных для тех, кто живёт, Еня более всего интересуется теми, что связаны со зрением, слухом и когнитивной деятельностью (что значит видеть, слышать и думать). Примечателен ответ на вопрос о том, что значит думать: «...когда ты говоришь, ты думаешь» [14, с. 63]. Данная формулировка имплицитно встраивается в лингвистический дискурс о соотношении языка и мышления, представленный, например, в книге «Мысль и язык» А.А. Потебни [12, с. 5–198]. Исходя из приведённого тезиса, позиция раннего Хлебникова состоит в том, что мысль совершается в процессе речи, рождается одновременно с речью (даже если это речь внутренняя – мысль).

№ 2. «**Мамочка, смотри, какой хорошенький цветочек!**». В данном фрагменте демонстрируется интерес маленького Ени к живому (растительному) миру и устремлённость героя к прекрасному. Анализируя данный эпизод, С.А. Васильев отметил, что благодаря образу луга создаётся «явно выраженный христианский план» [3, с. 130]. Просьба Ени сохранить цветы в целостности («Ты их не мни, – просил Еня Воейков, – ты их люби, <береги>» [14, с. 63]) мотивно связана с древним мировоззрением анимизма, одушевлённости всего мира, каждой вещи, будь то камень, дерево и др. На это металогически указывают следующие, используемые для изображения колокольчика через призму детского взгляда средства выразительности: сравнение-олицетворение («А это колокольчик. <...> Правда, *точно задумался?*» [14, с. 63–64], «Вот так если посмотреть, он совсем *точно задумался...*» [14, с. 64]), метафора в окружении эпитетов («*Тонкий, тонкий и головку наклонил...* И какой *голубой!*» [14, с. 63–64]). В конце фрагмента Хлебников в рамках философско-религиозного дискурса вводит противопоставление жизни и смерти: «...Жизнь эта, столь прекрасная, была лишь преддверием в особое, вечное, ликующее, беспредельное блаженство, которое наступит там, за гробом. Так просто и красиво. Только бы поскорее пройти этот жизненный путь, только бы поскорей пройти его, единственная цель которого – укрепление немощной природы человека» [14, с. 64]. Интенция ‘жизнь как укрепление себя’, действительно, заключает в себе христианское мировоззрение, но также и – стоическую всестерпимость (апатею, атараксию, автаркию).

№ 3. «**А вот тоже на днях он сидел под деревом и смотрел...**». Воейков наблюдает за движением муравья, который, по мнению героя, должен был испугаться и убежать, увидев человека. Ожидаемого побега не происходит, что удивляет наблюдателя. Тогда Еня осознаёт, что у муравья тоже имеется «свой внутренний мир, свои стремления и желания» [14, с. 64] – и всё это ничуть не хуже, чем у Воейкова. С.А. Васильев описывает данный эпизод, сравнивая в аспекте поисков истин главного героя Хлебникова с персонажами Л.Н. Толстого [3, с. 129]. Свою личную истину о том, что жизнь муравья так же наполнена смыслом, как и жизнь Ени, герой выводит с помощью индуктивного метода: «...Обобщение, добытое относительно этого маленького чёрного муравья, вдруг, осилив силы трения,

радостно разлилось по большой поверхности образов, из действительности: все вообще люди, вещи, существа имеют свой собственный внутренний мир, желания, стремления, которые даже могут сталкиваться с его, Воейкова, желаниями и стремлениями» [14, с. 65]. Герой проникается идеей христианского всеединства и, действительно, походит на персонажей Толстого (ср. эпизоды диалогов Пьера Безухова и Платона Каратаева из романа «Война и мир»). Чтобы изобразить **озарение** героя, Хлебников тавтологически метафоризирует понятие науки (Обобщение, <...> осилив силы трения...» [14, с. 65]), сталкивая в одной формуле физический (*силы трения*) и поэтический дискурсы (приём повтора – *осилив силы*, возможный, хотя и характерный для более позднего творчества потенциальный каламбур – *оси лив силы*). Автор представляет ментальную деятельность героя в качестве *офизиченной*: бессознательная идея-мысль Ени была подвержена трению, но смогла его преодолеть и «проскользить» в сознание героя.

№ 4. «*А чайки вились и кружились над ним...*». Воейков вырос и поступил на морскую службу. Наблюдение героя за чайками, выступающее в качестве экспозиции фрагмента, Хлебников сопровождает словами естественно-научного метаязыка, включёнными в текст в качестве сравнительного оборота: «А чайки вились и кружились над ним, как вьётся и кружится *толпа астероидов*, имея одно *поступательное движение*» [14, с. 65]. Такое описание (и подобные ему в контексте рассказа) двунаправленны: с одной стороны, они отражают авторскую картину мира, характеризуют художественный стиль Хлебникова, а с другой – формируют образ героя, демонстрируют его специфическое, научно-метафорическое мышление и сообразное ему осмысление происходящих внутри Воейкова процессов и обнаруживаемых вовне предметов и явлений.

Описывая обед матросов, Хлебников демонстрирует несформированность личности Ени. Перед выполнением каждого действия Воейков наблюдает за другими, чтобы поступить так же, как и они, быть среди них «своим»: «Воейков нерешительно оглянулся на других: вставать ему или нет, садиться за стол или нет. С внутреннего дивана поднялся кто-то в поддёвке, с русой бородой; <...> Воейков тоже стал подыматься. Человек с русой бородой наклонил голову и набожно перекрестился, потом он выдвинул стул и сел. “Креститься или нет? Оскорблю я религиозное чувство или нет?” – остановившись в неловком положении человека, вставшего, чтобы сесть, но ещё не севшего, думал Воейков. Но никто не крестился, кроме первого, и Воейков, тоже не перекрестясь, сел за стол» [14, с. 66]. Здесь Хлебников предвосхитил глубокое художественное осмысление инертности человека относительно **поведения**, тождественного обществу или отличного от него, которую значительно позже детально изобразит японский писатель О. Дадзай в «Исповеди ‘неполноценного’ человека» (1948).

№ 5. «*...Так непрерывно от того проведения в жизнь принципа...*». В данном фрагменте, написанном в духе литературы потока сознания, Воейков, отталкиваясь от христианской максимы «люби ближнего как самого себя», размышляет над этическими категориями добра и зла. Он пытается найти основания нравственности, укоряет себя в том, что руководствуется «жалким этическим потенциалом» [14, с. 66] окружающей его среды, потенциалом, который Воейков ненавидит, но которому всё-таки следует. Герой пытается преодолеть влияние извне, уменьшить степень страдания, которое он приносит в мир, но все его попытки приводят к разочарованию в самом себе. Как пишет А.А. Мамаев, в результате своих усилий «Еня приходит к

выводу, что людей (сиречь его самого, относящегося к их виду) удерживает от преступления только “этический потенциал среды”» [7, с. 137].

Воейков понимает, что каждое его действие умножает хаос, и критикует себя следующим образом: «Сам хочешь быть хорошим, сам в тетраточку записал: “Люби ближнего твоего как самого себя” – очень хорошо! – а сам режешь орех. Больше не буду. Бедный орех» [14, с. 67]. В приведённой цитате смешивается христианское сострадание и анимистское мировосприятие. Описанная концепция умножения хаоса каждым действием напоминает художественно воплощённое положение второго начала термодинамики, согласно которому энтропия (мера беспорядка) во вселенной лишь возрастает.

Стоит отметить такую композиционную особенность фрагмента, как непостоянство повествователя. Хлебников осуществляет троекратную смену фокализации: «я» («По инерции я не убиваю себя...» [14, с. 65]), «ты» («Ты руководишься жалким потенциалом среды...» [14, с. 65]), «он» («Ему вспомнилось, как он, весь ушедший в проникновение любви ближнего как самого себя, недавно резал старый орех» [14, с. 66]). Следует полагать, что различие в повествовательной установке может быть связано с избирательным опущением маркировки прямой речи. На это указывает контекст рассказа: основной пласт повествования представлен именем героя и местоимением «он». Переход же от лица к лицу может объясняться незавершённым характером произведения и разными подходами к реализации одной проблематики. Так, на обороте заголовочного листа Хлебников записал: «Может, лучше написать это в виде отдельных документов?» [1, с. 355]. В любом случае значимо, что автор, наследуя методу М.Ю. Лермонтова, продемонстрированному в «Герое нашего времени», позволяет читателю взглянуть на героя с разных ракурсов, в том числе поставив себя («Ты руководишься...») на его место. Тем самым увеличивается художественный «объём» образа Ени Воейкова.

№ 6. «*Воейков сидел за столом и в книге он прочёл слово, которому он знал содержание*». С этого фрагмента начинается эксплицитное описание темы «борьбы индивидуума с видом» и совершается переход от философской категории этики к эстетике. Возможно, книга, которую изучает герой, является «Происхождением видов» Ч. Дарвина, с концепцией которого «в эволюционно-иерархическом аспекте» [1, с. 356] у Хлебникова была полемика. Не менее вероятны и такие варианты, как монография Н.Я. Данилевского «Россия и Европа» [1, с. 358] или работа И.И. Мечникова «Этюды о природе человека», что, быть может, более вероятно, поскольку среди черновигов рассказа есть лист с прямым упоминанием концепции «ортобиоза» учёного [1, с. 73, 355].

Воейкова возмущает всеобъемлющая власть вида, которая распространяется в том числе на эстетические представления. Он полагает, что человек считает себя (как вид) красивым непосредственно потому, что он является человеком, то есть исходит из своего образа и подобия в определении прекрасного. Как пишет С.В. Старкина: «Осознав “ужас и постыдность власти вида” в области этики, Воейков распространяет его и на эстетику. Сугубо человеческое понимание красоты его не удовлетворяет. Он убежден в объективном существовании этого понятия и видит свою задачу как раз в том, чтобы обнаружить, в чем же и где заключается это истинное, вневидовое понятие красоты, это “царство прекрасного”» [13, с. 34].

Еня фиксирует антропоцентризм, присущий эстетическим категориям, иронически-пренебрежительно назы-

вает его *ego-morfизм* («я-формизм», формой, идущей через призму личного «Я»). Этим неологизмом Воейков, в сущности, отображает ограниченность человеческой природы восприятия прекрасного («я считаю это прекрасным, потому что я человек»). Герой Хлебникова вопреки биологической концепции «человек – венец эволюции» направлен на поиски «вневидового критерия» истины относительно красоты. По поводу этого С.А. Васильев замечает: «Рассуждая о специфически научной биологической тематике (проблема видов, рассмотренная в необычном контексте – “свободы” человека от диктата биологических видовых признаков), герой выступает одновременно и смелым новатором и продолжателем культурной традиции» [3, с. 127]. Художественный дискурс упомянутой культурной традиции заключается в скрытой в имени героя (Евгений) аллюзии к его литературным предшественникам – лишнему человеку Евгению Онегину и новому человеку Евгению Базарову [13, с. 32]. С одной стороны, Еня – человек, ярко отграниченный автором от социальной среды (образованный и «лишний», подобно Онегину, но, разумеется, совершенно по-иному), почти не взаимодействующий с другими людьми, руководствующийся в своём поведении принципом зеркала (вести себя так, как и другие); с другой же – это личность, которая ставит традиционные взгляды на нравственность и красоту под сомнение, в чём проявляется нигилистическое начало, роднящее героя с Базаровым (примечательно, что персонажи И.С. Тургенева и В. Хлебникова объединены естественно-научным дискурсом).

Для яркой иллюстрации отторжения Еней антропоцентрического подхода к красоте автор использует приём остранения: «О, узкий относительный взгляд! Каким-то жалким обручком мне кажется рука, эти пальцы. Почему их пять? Почему они такие толстые, негибкие коленчатые? О, что за *ego-morfизм* здорового человека в эстетических законах?» [14, с. 68].

№ 7. «*А о чём говорит здесь история, прошлая жизнь человечества?*». Этот фрагмент тематически вытекает из проблематики предыдущего, продолжает её. Опираясь на данные истории философии и науки, Еня приходит к выводу, что «некоторым <...> удавалось сбросить с себя цепи вида» [14, с. 68]. Герой высоко оценивает это действие, размышляет о том, что подобное преодоление «власти вида» поднимало некоторых людей над другими и способствовало их становлению как гениев. Среди подобных выдающихся личностей Еня вспоминает целый ряд философов и учёных, среди которых Платон, Шопенгауэр, Ньютон, Декарт, Спиноза и Лейбниц. Размышляя над тем, что сделало упомянутых мыслителей великими, Воейков однозначно приходит к заключению, что этому способствовало именно преодоление «власти вида» и сохранение детской впечатлительности: «Что делало их гениями? Независимость от вида, свободное состояние дало им возможность сохранить присущую детскому возрасту впечатлительность, способность к синтезу, расположение и схватывание аналогий; словом, они только сохранили большую впечатлительность и подвижность ума» [14, с. 68]. Герой Хлебникова полагает, что путь к освобождению от «власти вида» проходит через развитие ума и его чувствительности.

Воейков отводит определяющую роль в открытии новых явлений процессу созерцания определённого объекта с большей, чем обычно считается необходимым, чуткостью и вниманием. Еня понимает, что истины должны рождаться внутри, а не появляться извне. К подобной позиции герой приходит в процессе осмысления одного из

научных открытий И. Ньютоном – бинома. В связи с этим размышлением критике подвергается традиционная методология построения логических умозаключений, базирующаяся на дедукции и индукции: «А когда он вдумывался в то, как Ньютон, просто рассматривая числа, открыл бином Ньютона, ему показались мертвяще-искусственными и извне навязанными схемы об индуктивном и дедуктивном методах там, где человек был просто более чутким и более внимательным...» [14, с.69]. Примечательно, что выпад против логических методов в контексте всего произведения можно рассматривать в аспекте эволюции героя через призму диалектики Гегеля как антитезис, противопоставленный имплицитно выраженному тезису о пользе обобщений (см. анализ фрагмента № 3 в связи с открытием Ени о том, что у муравья тоже есть свой внутренний мир); тогда синтезом логики и иррациональности станет обращение к сфере искусства, творящегося умом и вдохновением (см. ниже анализ фрагмента № 12). С.В. Старкина анализирует приведённый выше отрывок следующим образом: «Независимые от человеческого сознания закономерности Еня Воейков находит во внешнем мире посредством “интуитивизма”. Однако суть его “интуитивизма” противоположна тому смыслу, который придавала этому понятию философия нового времени; оба пути, предложенные основателями новоевропейской философии, – индуктивный метод Декарта и дедуктивный Бэкона – представляются герою “мертвяще-искусственными и извне навязанными” схемами [Ошибка цитируемого автора. Методологию индуктивного метода разрабатывал Ф. Бэкон, а дедуктивного – Р. Декарт. – К.К.]» [13, с.34-35]. Таким образом, логическое рассуждение о конкретной проблеме в сознании героя **отступает** на второй план перед интуитивными открытиями в ходе обычного созерцания окружающего мира.

Представленное во фрагменте размышление завершается упоминанием древнегреческого философа Фалеса в контексте вдохновенного и бессознательного рассмотрения чисел. Данная фигура в творчестве Хлебникова важна, поскольку Фалес был тем, кто «установил длину года в 365 дней» [1, с.357], то есть так же, как и поэт, был исследователем (законов) времени.

Кроме того, стоит отметить, что мысли Хлебникова по поводу сохранения детской впечатлительности коррелирует с философским концептом Ф. Ницше о духовном обращении свободного духа через ряд превращений в дитя, которое, согласно представлению философа, «есть невинность и забвение, новое начинание, игра, самокатящееся колесо, начальное движение, святое слово утверждения» [9, с. 24]. Иными словами, детская впечатлительность, которая описывается Хлебниковым и Ницше, представляет собой изначальную когнитивную чистоту (*tabularasa*), открытую для личного восприятия и рождения собственных, не навязанных обществом истин. Относительно фигуры Хлебникова в данном аспекте Р.В. Дуганов отмечал следующее: «...Так называемая хлебниковская “инфантильность”, давно уже ставшая навязчивым общим местом в разговорах о нем, была сознательным, волевым и принципиальным его отношением к миру. Ведь “детское” в человеке – это и есть его природное и творческое начало» [4, с. 312]. Своеобразный, инфантильный взгляд Хлебникова на мир также отмечает С.А. Васильев: «...Хлебниковым, действительно, увиден “мир глазами ребенка”...» [3, с. 132].

№ 8. «*Да, человек, ты прекрасен!*». Фрагмент полностью посвящён Дж. Бруно. Изучение его биографии восхищает Еню и заставляет скорректировать ранее обозначенный взгляд на человеческую красоту как осно-

ванную на его-могизме: герой утверждает, что человек (в частности, Дж. Бруно) прекрасен, и ему становится «ощутительно дорого то, что он принадлежал к тому же человеческому виду, как и Бруно. “Как хорошо, что я человек”, – подумал он, смотря на золотистый закат солнца» [14, с. 70]. Воейков романтизирует образ Дж. Бруно, подробно (и весьма художественно) описывает последние мгновения жизни философа, а именно то, как огонь инквизиции забирает его жизнь и как за этим процессом наблюдает толпа. По-видимому, Дж. Бруно впечатляет Еню как «сознательно идущий на самоуничтожение герой» [2, с. 55], то есть достойно принимающий свою участь и таким образом отстаивающий свои убеждения (в этом смысле он продолжает традицию Сократа, который, будучи осуждённым, согласно Платону, предпочёл побегу смерть от цикуты). В поле культурной памяти существует ошибочное представление о том, что Дж. Бруно был казнён за пропаганду представления о том, что Земля крутится вокруг Солнца, хотя на самом деле он получил наказание за иные еретические убеждения [11]. Возможно, Воейкова восхищает именно этот «ложный факт» (фактоид), но для анализа художественной роли образа философа не имеет ключевого значения, за какие именно идеи Дж. Бруно был приговорён к смертной казни: главное, что он не отказался от них и, таким образом, погиб «красиво», достойно мыслителя.

№ 9. *«Вы удивляетесь красоте слабого, отклоняющего участие и сострадание сильного»*. В данном фрагменте «исследуется проблема детерминизма, взаимоотношения человека и Бога и – что, вероятно, было главным для Хлебникова в связи с темой его произведения – вопрос о человеческой свободе» [13, с. 35]. Еня читает сочинение Б. Спинозы «Этика в геометрическом изложении», а именно его заключительную часть «О человеческой этике» [1, с. 357].

Осваивая труд философа, Воейков конструирует в сознании «картину удивительно цельного мирозерцания» [14, с. 70] и открывает для себя «закон необходимости», являющийся «кандидатом» на получение статуса «вневидового критерия» истины. Герой, как и сам В.В. Хлебников в ранний период творчества [8, с. 16], находится под впечатлением аксиоматического подхода к философскому осмыслению Бога и законов природы. «Он [Спиноза – К.К.] подчинил само божество законам необходимости!», – восхищённо восклицает Еня, не переставая размышлять над концепцией Спинозы и ввиду чрезмерной концентрации на этой ментальной деятельности равнодушно относящийся к процессам, происходящим в действительном мире. В сознании героя повторяются те слова, что он недавно прочёл, поэтому он тускло, отстранённо смотрит на подаваемое швейцаром пальто и пытается не прерывать внутренней речи в открытом, шумном, отвлекающем пространстве улицы: «“Ну вот, – несколько оглушённый этим переходом от стройных королляриев Спинозы к этой трясущейся мостовой, к этим дребезжащим фонарям и к этой суетной жизни улицы, – ну вот... как же это? да!” – озираясь в своём сознании и отыскивая уплывшие следы королляриев Спинозы, думал Воейков, тускло глядяваясь в улицу» [14, с. 71].

В данном фрагменте Хлебников также демонстрирует движение от тезиса (*закон необходимости как вневидовой критерий истины*) к антитезису (*закон причинности как условие познания*). Данная демонстрация осуществляется посредством приёма противопоставления, получившего здесь имплицитную реализацию. В конце фрагмента Еня рассуждает: «Само божество подчинил он закону необхо-

димости! Это красиво. Но так ли... Не есть ли закон причинности скорее условие нашего познания? А если есть, то можем ли мы распространить на все жизни условия нашего познания?» [14, с. 71]. Хотя в тексте прямо не упоминается И. Кант, но содержание риторических вопросов, несомненно, отсылает именно к его философской системе [3, с. 131], а именно концепции априорной формы познания [13, 36]. Таким образом, закон необходимости не становится тем «вневидовым критерием» истины, на поиски которого устремлена душа героя.

№ 10. *«Сейчас, когда он думал об этом...»*. Здесь Хлебников обращается к биологической тематике начальных стадий онтогенеза. Автор размышляет над условиями вылупления цыплёнка и развития человеческого зародыша, использует развёрнутое сравнение для того, чтобы показать общность характера воздействий на живые организмы во время их формирования: «А вся сложность движений и хлопот курицы, которую с её телодвижениями мы никогда не могли бы воспроизвести, сводится к внесению этого нового дополнительного условия в ряд условий, необходимых и достаточных для вылупления из яйца цыплёнка, к этому простому, легко доступному для повторения и воспроизведения воздействию на яйцо. / Вот то же самое и в человеческом зародыше» [14, с. 72]. Описывая условия вылупления цыплёнка из яйца, автор прибегает к использованию специальной терминологии. Помимо слова «зародыш», Хлебников оперирует понятием «колебания теплоты»: «Ведь только нужно известное время держать окружающий воздух и вещи в известных границах *колебаний теплоты* [выделение наше – К.К.], остальное совершится само собой» [14, с. 71]. Фрагмент имеет незавершённый характер, обрывается на моменте описания характера воздействий на человеческий зародыш, поэтому с точностью определить замысел отрывка текста не представляется возможным. Однако можно предположить, что Воейков принял за сравнение онтогенеза человека и других видов животных (в данном случае – птиц) с целью в процессе обнаружения общностей и различий развития организмов выявить «вневидовой критерий» истины.

№ 11. *«Так тоскливо, уныло»*. Еня, пребывая в упадническом состоянии духа, размышляет над местом для предстоящей прогулки. Он категорически отвергает вариант отправиться на главные улицы некоего города, поскольку его возмущает присущее человеку «право выставить свой грубый эгоцентризм» [14, с. 72], воплощения которого он предполагает увидеть в случае своеобразного выхода в свет.

Хлебников обращается к эстетике романтизма, посредством внутреннего монолога сообщает об инаковости главного героя и его стремлении проводить свободное время не среди непонимающих его людей, а на лоне безмолвной природы. «Нет, там [на улицах – К.К.] слишком мало зелени, там нет полевых цветов, там люди видят удовлетворение своего честолюбия в замене полевых цветов мёртвым камнем, жизни – смертью» [14, с. 72], – думает Воейков, заканчивая своё размышление характерным для романтического (и символистского) мировосприятия дуализмом *жизнь/смерть*.

Еня решает идти на окраины, но в этот момент представляемый им эстетический образ, который герой воображал себе весь вечер, померк и исчез, а попытки его вернуть привели лишь к тому, что он «появлялся лишь каким-то искусственным, нецельным, в которого недоставало главного – связывающего и одухотворяющего его чувства» [14, с. 72]. В этот момент Еня столкнулся с пустотой окружающего мира, испытал экзистенциальное разочарование в нём и в то же время критически отметил банальность сво-

его состояния: «“Как пошло”, – почти с тоской подумал Воейков» [14, с. 72].

№ 12. «*Ему припомнились слова одного поэта-мыслителя...*». Воейкова восхищает мысль поэта С.Я. Надсона о том, что нужно сравнивать деятельность людей с делами природы. Автор отмечает, что Еня «и сам, если бы хотел, не мог бы дать более плотно обхватывающей словесной оболочки, дать более полное отражение своему настроению» [14, с. 73]. Это состояние Воейкова фиксируется Хлебниковым в связи с размышлением героя об искусстве и его конкретных воплощениях в полотнах и скульптурах. Еню огорчает мысль о том, что произведения, в которые вложено много «огня вдохновения <...> [и – К.К.] потенциального чувства красоты» [14, с. 73], в скором времени «погибнут»: краски картин рано или поздно выцветут, истлеют, а скульптуры будут разрушены, хотя весь окружающий мир по-прежнему будет существовать.

Воейков испытывает экзистенциальный ужас при мысли о том, что рано или поздно произведения искусства обратятся в прах: «Ему стало страшно за судьбы этих статуй, этих картинных галерей с длинными рядами красиво и искусно установленных картин; при появлении каждой из них столько раз произносилось слово “вечность”» [14, с. 73]. С точки зрения философии (и, вероятно, даже в большей степени, психологии), подобное переживание может толковаться как смещённый на материальные объекты страх перед конечностью собственной жизни: Еня боится не того, что исчезнут статуи и картины, а того, что не станет его, могущего наблюдать эти произведения искусства, то есть они «погибнут» только для него.

Опосредованно подтвердить данную мысль можно обращением к мировому литературно-философскому дискурсу в сходном с описанным выше тематическом аспекте. Так в череде стихотворений, объединённых мотивом «памятника» («*Exegi monumentum aere perennius...*» Горация, «Памятник» М.В. Ломоносова, «Памятник» Г.Р. Державина, «Я памятник себе воздвиг» А.С. Пушкина), утверждается, что авторов «переживут» их творения. В романе О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» главный герой также испытывает страх, когда понимает, что его картина, изображающая его, никогда не состарится, в то время как сам он будет стареть и в конце концов умрёт. В случае Воейкова наблюдается обратная ситуация: он переживает, что скоро не станет ни картин, ни статуй, и при этом ничего не говорит относительно себя, будто нечто скрывает или боится правды. Однако прямая трактовка не исключается – герой, действительно, переживает за судьбу произведений искусства с особым, романтическим чувством.

Возможно, Хлебников намеревался представить в качестве «вневидового критерия» истины искусство. Таким образом Еня Воейков в аспекте борьбы с властью вида проходит путь от философии и науки к искусству. Данной интенции противоречит само определение творчества как осознанной деятельности человека, его отграничивающей

от иных живых организмов характеристики. Проще говоря, так как на созидание способен только человек, то искусство не может быть «вневидовым критерием». Вероятно, что данный фрагмент должен был **сместить акцент** с центральной темы борьбы с видом на тему искусства. Однако незавершённый характер текста лишает возможности делать глубокие выводы относительно содержательной направленности, поэтому данные суждения являются лишь предположениями. В то же время С.В. Старкина, ссылаясь на А. Шопенгауэра, пишет: «Искусство же, хоть и является созданием человека, оказывается гораздо ближе к вневидовому идеалу. В этом убеждении Хлебников не одинок. Подобное понимание роли искусства было выдвинуто Шопенгауэром...» [13, с. 36]. Возможно, Воейков рассматривал искусство как способ удаления (остранения) человека от своего «Я», его освобождение от «власти вида» в процессе акта созидания. Стоит также учитывать своеобразный зачин-эпиграф фрагмента, представленный цитатой из Надсона. Таким образом, Воейков рассматривает произведение искусства как своего рода «вторую природу», *искусственно* созданную людьми, преодолевшими цепи *ego-morfизма*.

Выводы

Исходя из вышеописанного, на примере Ени Воейкова, героя одноимённого синкретичного текста, установлено, что В. Хлебников в сжатом виде изображает ментальную эволюцию личности, **которая прошла** путь становления от мифологических и религиозных воззрений через философские и научные изыскания к искусству как способу отражения и восприятия действительности. В данном произведении автор продемонстрировал органичное соединение разноплановых дискурсов – художественного, научного и философского – в одном литературном пространстве. Таким образом, В. Хлебников смог создать (хотя и не в завершённом виде) философский трактат в художественной форме.

В результате проведённого пофрагментного анализа рассказа была выявлена и описана его синкретичная (полидискурсивная, многокомпонентная) природа, которая базируется на художественном осмыслении философских концепций и использовании созданных посредством обращения к научному терминологическому аппарату образов. В начале XX века, послужившего и началом творческого пути писателя, В. Хлебников смог создать произведение гетерогенного типа, тем самым **положив начало** утверждение своего индивидуально-авторского стиля и способа мировосприятия. Дальнейшее творчество В. Хлебникова в большей или меньшей степени будет основываться на данной поэтике интеграции художественного, научного и философского. Исходя из этого, мы полагаем, что предпринятый в данном исследовании подход к творчеству автора может быть применён и к другим его произведениям.

Библиографический список

1. Арензон Е.Р., Дуганов Р.В. Примечания // Хлебников В. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. М.: Академический проект, 2020. С. 344–409.
2. Баран Х. О Хлебникове. Контексты, источники, мифы. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2002. 416 с.
3. Васильев С.А. Воин не наступившего царства...: Поэтический стиль Велимира Хлебникова. М.: Московский городской педагогический университет, 2015. 320 с.
4. Дуганов Р.В. Велимир Хлебников: Природа творчества. М.: Советский писатель, 1990. 352 с.
5. Иванов Вяч.Вс. Хлебников и наука // Пути в неизвестное: Писатели рассказывают о науке. Сборник двадцатый. М.: Советский писатель, 1986. С. 382–440.
6. Максимова Н.В. О хлебниковиане С.В. Старкиной // Велимир Хлебников и мировая художественная культура: Материалы XII Международных Хлебниковских чтений, посвященных 130-летию со дня рождения Велимира Хлебникова, Астрахань, 10–12

- сентября 2015 года / Под редакцией Г.Г. Исаева. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2015. С. 55–58.
7. *Мамаев А.А.* «В ХЛЕБНИКОВЕ ЕСТЬ ВСЁ». Исследования. Статьи. Астрахань: Сорокин Роман Васильевич, 2010. 257 с., илл.
8. *Михалик Е.А.* Метасюжет поэзии В. Хлебникова: преодоление разобщенности мира : специальность 10.01.01 «Русская литература» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Михалик Елена Александровна. Пермь, 2010. 27 с.
9. *Ницше Ф.* Так говорил Заратустра / пер. с нем. Ю.А. Антоновского, илл. О. Русаковой. СПб.: СЗКЭО, 2020. 352 с., ил.
10. *Новалис.* Гейнрих фон Офтердинген; Фрагменты; Ученики в Саисе / Новалис. Лит. этюд Т. Карлейля. СПб.: Евразия, 1995. 239, [1] с.
11. *Ованес А., Мунипов А.* За что на самом деле сожгли Джордано Бруно? [Электронный ресурс] // Арзамас. 5 ноября 2015. URL: <https://arzamas.academy/mag/164-bruno> (дата обращения: 21.12.2024).
12. *Потебня А.А.* Полное собрание трудов: Мысль и язык. Подготовка текста Ю.С. Рассказова и О.А. Сычева. Комментарии Ю.С. Рассказова. М.: Издательство «Лабиринт», 1999. 300 с.
13. *Старкина С.В.* Велимир Хлебников. М: Молодая гвардия, 2007. 339 [13] с.: ил. (Жизнь замечат. людей: Сер. биогр.; Вып. 1036).
14. *Хлебников В.В.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Стихотворения в прозе. Рассказы, повести, очерки. Сверхповести. 1904–1922. М.: Академический проект, 2020. 413 с.
15. *Щетников А.* К вопросу о датировке некоторых ранних прозаических сочинений Велимира Хлебникова // НЛО. № 6. 2003. // Журнальный зал [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2003/6/k-voprosu-o-datirovke-nekotoryh-rannih-prozaicheskikh-sochinenij-velimira-hlebnikova.html> (дата обращения: 03.11.2024).

References

1. *Arenzon E.R., Duganov R.V.* Notes // Khlebnikov V. Collected Works: in 6 vol. T. 5. Moscow: Academic Project, 2020. Pp. 344–409.
2. *Baran H.* On Khlebnikov. Contexts, sources, myths. Moscow: Russian State Humanitarian University, 2002. 416 p.
3. *Vasiliev S.A.* Warrior of the kingdom that has not come...: Velimir Khlebnikov's poetic style. Moscow: Moscow City Pedagogical University, 2015. 320 p.
4. *Duganov R.V.* Velimir Khlebnikov: The nature of creativity. Moscow: Soviet Writer, 1990. 352 p.
5. *Ivanov Vyach.Vs.* Khlebnikov and science // Paths to the unknown: Writers talk about science. Collection of the twentieth. Moscow: Soviet Writer, 1986. С. 382–440.
6. *Maximova N.V.* About Khlebnikovian S.V. Starkina // Velimir Khlebnikov and World Artistic Culture: Proceedings of the XII International Khlebnikov Readings dedicated to the 130th anniversary of Velimir Khlebnikov, Astrakhan, September 10–12, 2015 / Edited by G.G. Isaev. Astrakhan: Publishing House “Astrakhan University”, 2015. Pp. 55–58.
7. *Мамаев А.А.* “Khlebnikov has everything”. Studies. Articles. Astrakhan: Sorokin Roman Vasilyevich, 2010. 257 p., ill.
8. *Mikhalik E.A.* Metasyuhet poetry of V. Khlebnikov: overcoming the separation of the world: specialization 10.01.01. Khlebnikov's poetry: overcoming the disunity of the world : specialty 10.01.01 “Russian literature” : abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences / Mikhalik Elena Aleksandrovna. Perm, 2010. 27 p.
9. *Nietzsche F.* Thus Spoke Zarathustra / per. from German. Yu.A. Antonovsky, ill. by O. Rusakova. SPb.: SZCEO, 2020. 352 p., ill.
10. *Novalis.* Heinrich von Ofterdingen; Fragments; Disciples in Sais / Novalis. Lit. sketch by T. Carleil. SPb.: Eurasia, 1995. 239, [1] c.
11. *Hovhannes A., Munipov A.* What did Giordano Bruno really burn for? [Electronic resource] // Arzamas. November 5, 2015. URL: <https://arzamas.academy/mag/164-bruno> (date of address: 21.12.2024).
12. *Potebnya A.A.* Complete Collection of Works: Thought and Language. Preparation of the text by Y.S. Rasskazov and O.A. Sychev. Sychev. Comments by Y.S. Rasskazov. Moscow: Labyrinth Publishing House, 1999. 300 c.
13. *Starkina S.V.* Velimir Khlebnikov. M: Molodaya Gvardiya, 2007. 339 [13] p.: ill. (Life of remarkable people: Ser. biogr.; Vyp. 1036).
14. *Khlebnikov V.V.* Collected Works: In 6 vol. T. 5. Poems in prose. Stories, novels, essays. Superstories. 1904–1922. Moscow: Academic Project, 2020. 413 c.
15. *Shchetnikov A.* To the question of dating some early prose works of Velimir Khlebnikov // NLO. № 6. 2003. // Journal Hall [Electronic resource]. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2003/6/k-voprosu-o-datirovke-nekotoryh-rannih-prozaicheskikh-sochinenij-velimira-hlebnikova.html> (date of address: 03.11.2024).

КОВАЛЕВА ТАТЬЯНА ВИТАЛЬЕВНА

доктор филологических наук, профессор, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: Tatko1986@mail.ru

KOVALEVA TATYANA VITALIEVNA

Doctor of Philology, Professor, Department of the History of the XI–XIX centuries of the Russian Literature, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: Tatko1986@mail.ru

ТОПОС НЕБА В ЛИРИКЕ И.А. БУНИНА 1880–1890-Х ГОДОВ

TOPOS OF THE SKY IN THE I.A. BUNIN'S LYRICS OF THE 1880–1890S

В статье анализируется топоним неба как один из самых частотных в ранней лирике И.А. Бунина. В ходе исследования установлено, что в стихотворениях 80-х годов небо представляется поэтом как объект природного мира и неотделимая часть общего пространства. В конце 90-х годов семантика неба усложняется: топоним приобретает романтический смысл и наполняется метафизическим содержанием.

Ключевые слова: лирика, Бунин, топоним, образ, импрессионизм, антитеза, структура.

The article analyzes the topos of the sky as one of the most frequent in the I.A. Bunin's early lyrics. The study established that in the poems of the 80s, the sky is presented by the poet as an object of the natural world, as an inseparable part of the common space. At the end of the 90s, the semantics of the sky becomes more complex: the topos acquires a romantic meaning and is filled with metaphysical meaning.

Keywords: lyrics, Bunin, topos, image, impressionism, antithesis, structure.

Введение

В современных научных исследованиях гуманитарного профиля активно используется термин «Топос», однако его значение остается расплывчатым. В литературоведении к данной категории относят самые разные элементы текста, маркированные, как правило, пространственными определителями: Родины (Б.Г. Бобылев), Петербурга (В.В. Колодная), русского Севера (П.М. Пискарев), города (В.А. Москвина), железной дороги (К.С. Шелемеха), реки (И.С. Юхнова), весны (Е.В. Шохина), «усадебный топоним» (Т.А. Алпатова, Л.Ф. Луцевич, В.А. Лётин, М.В. Скороходов), сада/парка (Е.В. Сахарова), пустыни (С.А. Лупенцова), дома (А.П. Аржанов, С. Панич), порога (М.К. Лопачева), танатологические топонимы (Ю.С. Лацис), «монумент Героя, памятник Поэта, одинокая могила романтика и кладбище, представленное в двух вариантах: сельское (родовое) и городское (публичное)» [12, с. 20] (Н.В. Проданик); или непространственными: «литературной среды» (Е.И. Воронов), «пищевой топоним» (Е.М. Болдырева) и т.д.

Происхождение термина «τόπος» (от греч. «место») вопросов не вызывает. В риторике его использовали для подтверждения доказательств, доводов (Аристотель), аргументов (Цицерон, Квинтилиан). В русской традиции топоним как аргумент в риторике упоминается Иннокентием Поповским, Михаилом Усачевым, М.В. Ломоносовым, А.С. Никольским, И.С. Рижским и др. Однако наиболее интересной была позиция Андрея Белобочко, который отнес к топонимам «вещи существенные»: «Бог, Ангел, Небо, Человек, Душа, Чувственная, Прозрабающая, телеса Саморожденная, Недвижимая, орудие или художество» [цит. по: 3, с. 95]. Подобное расширение семантического поля топонима представляется необычным для конца XVII – начала XVIII века, так как в «список» включены предметы и результаты творческой деятельности, что, с одной сторо-

ны, значительно расширило возможности использования данных структурно-смысловых моделей в системе доказательств, а с другой – вводило в аргументацию образную систему, восходящую к Священному Писанию, притчам, поговоркам и т.д.

Понимание топонима как устойчивой словесной структуры и реминисценции получило толкование в книге «Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter» (1948 г.) Э.Р. Курциуса: «Ему, как и мотиву, <...> присуще временное и пространственное всеприсутствие <...> В этом внеличностном стилевом элементе мы касаемся такого пласта исторической жизни, который лежит глубже, чем уровень индивидуального изобретения» [цит. по: 11, с. 401]. Исследователь предположил, что в литературе применяются ранее созданные словесные формулы, переосмысленные и трансформированные новыми поколениями писателей.

Следует отметить, что идея об использовании существующих словесных формул в литературных произведениях для XX века была отнюдь не новаторской. Еще А.Н. Веселовский считал, что «каждая новая поэтическая эпоха не работает ли над истари завершенными образами, обязательно вращаясь в их границах, позволяя себе лишь новые комбинации старых и только наполняя их тем новым пониманием жизни, которое собственно и составляет ее прогресс перед прошлым» [6, с. 40].

К современному определению топонима в терминологической системе Веселовского ближе всего койнэ – «это условность, выработавшаяся исторически и бессознательно обязывающая нас к одним и тем же или сходным ассоциациям мыслей и образов» [6, с. 281]. По мнению В.Л. Проскуриной, Веселовский умышленно не использовал термин «топоним», потому что в представлении ученого он «был закреплен за риторикой» [13, с. 34], поэтому оперировал понятиями «устойчивые формулы», которые называл «кадры», «ячейки мыслей», «ряды образов», «ряды мотивов», «наполненных символическим содержанием» [6, с. 282].

Русское литературоведение активно подготавливало появление современного термина «Топос». Словесные конструкции, которые «переходили с места на место, блуждали никому не принадлежа» [10, с. 309], Г.А. Гуковский называл «устойчивыми формулами».

Л.Я. Гинзбург не использовала термин, но оперировала понятиями «слова-сигналы», «условные слова», «слова-формулы» и «отстоявшиеся формулы», корнями уходящие «в культовое мышление, в народное творчество, исторически развивающееся и передающееся от поэтической системы к поэтической системе» [8, с. 13].

М.Н. Эпштейном были конкретизированы положения данных научных концепций и введен термин, используемый в большей части современных исследований. К топосам ученый отнес не только устойчивые образы, многократно варьируемые и «повторяющиеся у многих поэтов», но и те, которые «приобретают общенациональную распространенность и характерность» [14, с. 5]. Уточнение Эпштейна является продуктивным, так как одним из основных параметров топоса он называет обусловленность значения топоса национальной культурой. Уточнение термина и его закреплённость за пространственной семантикой представлены в статье белорусской исследовательницы Е. Богдевич и диссертационном исследовании В.Л. Проскуриной, отметившей, что топос является структурно-семантической единицей художественного текста, «универсальной, иконически-пространственной категорией, стабильной или видоизменяющейся в рамках одного художественного текста в зависимости от творческой концепции автора» [13, с. 41]. Эффективными для понимания категории топоса являются идеи, высказанные в данных исследованиях.

Таким образом, топос – это философско-эстетическая категория и структурно-семантическая единица, анализ которой позволяет выявить особенности авторского сознания в лирическом произведении.

Известно, что небо в русской поэтической традиции – образ амбивалентный. В романтизме и символизме он является трансцендентальным, а его значение определяется христианским канонem. В реализме небо – надземное воздушное пространство, открывающееся взгляду устремленному вверх. Изучение семантики топоса неба в ранней лирике Бунина может дать представление о мировоззрении и эстетических принципах поэта в период его становления, чем и определяется *актуальность* исследования.

Обращение к топике неба в лирике Бунина вызвано необходимостью изучения эстетических принципов его поэзии в свете художественных исканий 80–90-х годов XIX века, связанных с противостоянием реализма и модернизма, что и составляет *цель* исследования.

При анализе стихотворений используется историко-литературный подход с элементами структурального *метода*, направленного на системно-функциональное изучение топоса неба в ранней лирике Бунина.

Новизна исследования определяется недостаточной изученностью топики Бунина, изучение которой позволяет определить семантические признаки топоса неба в лирике поэта и определить художественно-эстетические принципы его поэзии.

Изложение основного материала

На уникальность ранней лирики Бунина и ее принципиальные отличия от поэзии конца XIX века указывали современники поэта. Оригинальность они видели в том, что молодой поэт не следует общим тенденциям эпохи и является продолжателем классической традиции русской

лирики: «На фоне русского модернизма поэзия Бунина выделяется, как хорошее старое. Она продолжает вечную пушкинскую традицию и в своих чистых и строгих очертаниях дает образец благородства и простоты» [1, с. 176]. Разделял эту позицию и Ф.Д. Батюшков, оценивая пятнадцатилетнюю творческую деятельность, он называл Бунина «верным последователем традиций пушкинской эпохи» [2, с. 397].

Увенчанный лаврами поэт и литературный критик А.А. Голенищев-Кутузов прямо указывал на умение Бунина изображать природу и настроение «в старых, как мир», образах, «не прибегая к искусственным приемам символизма, импрессионизма и декадентства, словом, ко всему тому арсеналу литературного фокусничества, которым бездарность пытается подменить истинные непосредственность и вдохновение» [9, с. 59].

Однако символисты видели в Бунине единомышленника, поэта близкого по своей творческой концепции к этому направлению в литературе. На это указывают замечания в дневниках В.Я. Брюсова, где Бунин упоминается в ряду таких авторов как Бальмонт и Балтрушайтис. Подтверждением единства творческих установок, как очевидно, считали идеологи модернизма, стал сборник «Листопад» (1901 г.), опубликованный в издательстве «Скорпион», который объединял символистов.

Противоречивость взглядов на раннюю лирику Бунина заставляет обратиться к топосу неба как одному из традиционных образов русской поэзии и своеобразному маркеру эстетических позиций авторов, изображавших эту часть мира природы.

В стихотворении «Шире, грудь, распахнись для принятия...» (1886 г.) топос неба является элементом общей картины, вызывающей восторженные чувства от созерцания весны. Настроение, обусловленное восприятием окружающего пространства, призвано передать радость жизни. Однако уже второй стих подчеркивает недолговечность весенней красоты: «Шире, грудь, распахнись для принятия/ Чувств весенних – минутных гостей!» [5, с. 97]. Очарование весны, как и наполненность души чувствами, – это краткий миг, который фиксируется сознанием лирического субъекта. При этом носитель речи ощущает свою причастность к природному миру. Именно поэтому в тексте использована анафора, подчеркивающее единство: «Ты раскрой мне...», «Ты, высокое небо...», «Ты, зеленое поле...» [5, с. 97].

Вторая строфа актуализирована топосами неба и поля. С одной стороны, небо – это реальный объект природы, с другой – воплощение недостижимого начала: «Ты, высокое небо, далекое, / Беспредельный простор голубой!» Топосу неба присуще такое свойство, как бесконечность, а в соотношении с общей мыслью первой строфы в стихотворении выражена внутренняя потребность соединения с природным миром. Однако прямое указание на связь топоса с христианской семантикой в стихотворение отсутствует. Небо остается далеким, прекрасным, но типичным природным объектом.

Своеобразным отражением неба становится поле, которое наделяется похожими качествами: «Ты, зеленое поле широкое!» Основной его характеристикой является необъятность. Так небесное и земное не только не разграничиваются, но и предельно сближаются. Совершенно очевидно, что природа воспринимается лирическим субъектом как единое целое. Себя же он видит частью общей гармонии бытия.

В целом же небо не несет основной смысловой нагрузки, оно предстает как составная часть окружающего мира. Главным же в стихотворении оказывается непосредствен-

ность восприятия природы, чувства, вызванные созерцанием обычного пейзажа, который предельно эстетизирован.

Эмоциональная приподнятость подчеркивается на синтаксическом уровне. Из восьми строк пять – оформлены, как восклицательные конструкции. Определенную роль играет и использование голубого и зеленого цветов, что в соединении с подчеркнутой передачей настроения, является явным свидетельством импрессионистического начала в стихотворении Бунина.

Следует отметить и то, что поэт принципиально изменил семантику 3-х стопного анапеста, который, по определению М.Л. Гаспарова, во второй половине XIX века стал «самым заметным из новопотребительных размеров» [7, с. 172]. До стихотворения «Шире, грудь, распахнись для приятия» за 3-х стопным анапестом были закреплены тексты социально-бытовой тематики (Н.А. Некрасов «В дороге», «Тройка», «Проводы») или любовной (Н.А. Некрасов «Ты всегда хороша несравненно», «Если, мучимый страстью мятежной», «Мы с тобой бестолковые люди»; А.А. Фет «Приходи, моя милая крошка...», «Все вокруг и пестро так и шумно...», «На заре ты ее не буди...»; Вл. Соловьев «Види очей твоих изумрудные...»). С появлением стихотворения Бунина в русской поэзии 3-х стопный анапест становится размером пейзажной лирики (К.Д. Бальмонт «Паутинка сентябрьского дня», А.А. Блок «О, весна без конца и без краю...», В. Ходасевич «Февраль»).

В стихотворении «Звездная ночь» (1886 г.) преобладающими также являются импрессионистические принципы. Это выражается в преобладании передачи настроения, вызванного созерцанием ночного пейзажа, передаче звуков природы, объединении визуального начала и чувственного, в усложненной композиции текста за счет включения лексического параллелизма.

Поэт рисует картину во многом противоречащую тем тенденциям, которые были характерны для русской романтической поэзии и активно развивались в символизме, где ночь представлялась как трагическое или меланхолическое время суток, ассоциируемое с размышлениями о жизни, смерти, Боге. Стихотворение Бунина является жизнеутверждающим, а условно-реальный мир наполнен красотой и гармонией. Небо и земная природа предстают как единое целое. Это подчеркивается и использованием тождественных конструкций: «Звезды на небе зажглись», которые характеризуют оба пространства. Незначительные изменения коснулись только последней строфы: «Звезды в темных небесах».

Звезды являются основным образом стихотворения, формирующим настроение лирического субъекта в момент созерцания природы. Внимание сосредотачивается на природных объектах: ручье, травах, цветах, кустах, колышимых ветром. При этом звуки окружающего мира, как и визуальный ряд, определяют состояние лирического субъекта и формируют общее настроение текста.

Кольцевая композиция стихотворения также акцентирует внимание на образе звезд как объекте природы и характеризует время суток: «Звезды на небе зажглись, / Час полночный недалек...» [5, с. 100] и «Ночь царит в немых полях» [5, с. 100]. Через все стихотворение проходит мотив тишины: «Тихо шепчет ручеек <...> Тихий сон их сторожат». Подобная композиция представляет постепенное погружение природы в состояние полного покоя и подчеркивает изменения, происходящие в ней.

Основная цель трехкратного повтора стиха «Звезды на небе зажглись» и его незначительным изменением «Звезды в темных небесах» раскрывают целостность и одушевленность окружающего мира.

Следует отметить и то, что в используемом поэтом 4-х стопном хорее полностью переосмысливается пушкинская семантика, которая была характерна для пейзажной лирики с «амбивалентным звучанием» (радостно-грустным). Произведение Бунина, напротив, оптимистично, так как преобладающей является в нем абсолютная гармония природы.

Мировоззренческие принципы Бунина выражены и в стихотворении «Крещенская ночь» (1886 г.), тематика которого позволяла поэту представить топоним неба трансцендентным. Однако этого не происходит, небо остается частью пейзажа: «Точно сквозь серебро кружевное, / Полный месяц глядит с небосклона» [с. 101]. Основным средством создания образа зимней природы является колористика: темный ельник, искры инея, алмазы, серебристое кружево, чернеющие тени, седая вьюга, лес белый и т.д.

Наиболее интенсивным является использование цветов в строфе, опосредованно характеризующей небо:

Бриллиантом лучистым и ярким,
То зеленым, то синим играя,
На востоке, у трона господня,
Тихо блещет звезда, как живая [5, с. 101–102].

Однако и этот фрагмент текста практически лишен метафизического смысла. В большей степени – это дань традиции, восходящей к Библии: «И насадил Господь Бог рай в Эдеме на востоке...» (Быт, 2:8). Следует отметить и то, что в православии трон как символ Бога отсутствует. Более каноничным является понятие престола, отождествляющим небо и божественное начало. При этом звезда остается образом визуальным: она не одушевляется, как окружающий земной мир, что подчеркивается союзом «как» в значении сравнения.

Следует отметить, что в стихотворении «Вечерняя молитва» (1895 г.) (тексты разделяют 9 лет), топоним неба меняется. Оно представляется как часть живой природы и обитель Бога:

В высь, где темные бездны, лазурные бездны, струятся,
Млечный Путь, как река, в бесконечные дали ушел,
В высь, где звезды и звезды серебряной пылью роятся,
А над звездами – Божий престол [5, с. 166].

Стихотворение «Затишье» (1887 г.) раскрывает представление автора о циклических изменениях в природном мире. В начале произведения поэтом используется прием контраста дни и ночи зимы, представленный в тексте в одинаковой цветовой гамме – «серые», которые противопоставлены началу весны «светлой поре». Не случайно в текст стихотворения вводится мотив прощания, подчеркивающий сложность происходящих в природе изменений. Однако мысль о гармонии мира сохраняется и в этом произведении. Как день и ночь не контрастируют в зимнем пейзаже, так же день и вечер уравниваются между собой в пейзаже весеннем, день «дремлет», а вечер отличается тишиной и покоем. Мотив тишины вновь обращает к мысли об особенной упорядоченности и совершенстве мира природы: «Спокойно дремлет день над тихими полями, / И веют прелестью раздумья вечера». Мотив тишины развивается и в описании природы степей: «Глубоко степь молчит – ни звука, ни движенья... / В прозрачном воздухе далеко тонет взор...».

Образ тишины здесь абсолютен, он маркирует и осенний пейзаж, доминантой которого становится чистый и свежий воздух. Не нарушает общей тональности и картина осеннего леса, одетого в традиционные осенние цвета: «На солнце желтый лес сверкает в отдалении, / Как ярким золотом пылающий костер». И даже последующая картина осеннего умирания природы не нарушает общей гармонии. Смерть летней красоты представляется поэтом как законо-

мерное и неизбежное явление:

В саду листки берез, без шороха срываясь,
Средь тонких паутин, как бабочки блещут
И, слабо по ветвям цепляясь и качаясь,
На блеклую траву беспомощно летят [5, с. 102].

Вновь преобладающим оказывается мотив тишины: «без шороха срываясь».

Но основным смыслообразующим началом является в стихотворении небо. Именно им определены законы тишины, господствующие в природе. Если в начале стихотворения чистота небес дается в сравнении со свадебным убором невесты – символом чистоты и невинности, то в конце тучи представлены как «узоры» неба, то есть как нечто необычное и прекрасное. Само же небо воспринимается лирическим субъектом как воспринимается как недостижимое, посылающее на землю тишину: «В пустынных небесах, высоко над землей// И все кругом светло, все веет тишиною,// В природе и в душе – молчанье и покой» [5, с. 102].

В стихотворении «На пруде» представлен летний пейзаж, в котором небо, которое соотносится с «зеркалом» пруда. Образы неба и пруда объединены общими качествами чистоты и ясности. Облака, плывущие по небу, представленные в тексте виде «узора» символизируют постоянную сущность неба. Кроме того, есть облака, которые видны с поверхности земли и другие же, невидимы для людей: «Облака там нежней и белей,/ Глубина – бесконечна, светла...»

В стихотворении «Долг был во мраке ночи...» (1895 г.) предстают три разные картины, причем закончены из них только вторая и третья. Первая же заканчивается многоточием:

Долг был во мраке ночи
Наш неверный трудный путь!
Напрягались тщетно очи
Разглядеть хоть что-нибудь... [5, с. 166]

Картина (мрачная по своей сути) предстает в виде ночной бури на море. В стихотворение вводится образ челна, символизирующий жизненный путь, наполненный испытаниями. С помощью звуковых ассоциаций и глаголов движения передается картина битвы судна и моря: «Только гнулась и скрипела/ Тяжко мачта, да шумело/ Море черное...»

Вторая картина более жизнеутверждающая по сравнению с первой – это переломный момент в исходе бури, ознаменованный надвигающимся рассветом, который передается с помощью гаммы красок, представленных в виде контраста.

Если в начале – это серый и черный цвета: «...От седой пучины водной,/ И сереют паруса;/ Над свалившеюся тучей,/ Как над черной горной кручей...», то к концу краски становятся ярче: «Звезды блещут серебром...»

В целом в стихотворении состояние мира определяется изменениями, происходящими на небе. Земля, лишенная небесного покровительства, погружена во мрак и бурю. Небо умиротворяет земную природу, расцвечивает мир новыми красками, одушевляет его.

Стихотворение «В пустынной вышине» (1898 г.) строится на образах, ставших традиционными для ранней лирики Бунина: небо, горы, простор степи. Строение пейзажа тождественное – это движение от неба к земле, от общей панорамы к детализации пространства: в первой строфе – от неба к алее тополей, во второй и третьей – от неба к алее и темнеющему саду.

Топос неба является центральным объектом, определяющим общее состояние природы: «В пустынной вышине,/ В открытом океане небосклона <...> Там медленно плывут и утопают/ В глубоком океане небосвода» [5, с. 184].

Текст построен на использовании цветowych эпитетов: бирюза небес, багряная листва, алеющие вершины, краснеющий запад. Однако яркость красок не создает оптимистического настроения, и, напротив, подчеркивает контраст, который существует в окружающем лирического субъекта мире. Черный цвет тополей противопоставлен «снеговому» цвету облаков. Точно так же замкнутое пространство (пустынные аллеи, темнеющий сад) составляет оппозицию открытому.

Повторяющимися являются и характеристики, передающие ощущения, возникающие при созерцании пейзажа: «Погасло солнце холодно и чисто» – в первой строфе, «Как холодны и чисты изваянья» – во второй. В последней строфе состояние осенней природы представлено более развернуто:

Темнеет сад, краснее запад рдеет,
В холодной и безмолвной красоте
Все застывает, медленно мертвея,
И веет холод ночи на меня,
И я стою, безмолвием объятый... [5, с. 185]

Мотивом, проходящим через весь текст, становится пустота: «Как хороши пустынные аллеи!», «Как хороши безлюдные аллеи!», «Как хороша, как одинока жизнь!» Одиночество – один из самых традиционных романтических мотивов русской поэзии. Обращение к нему в стихотворении подчеркивает отсутствие полного слияния лирического субъекта с окружающим его миром. Еще одним мотивом, проходящим через весь текст, является мотив молчания. Если в первой строфе он только намечен («Молчание осеннего заката»), то последней является одним из основных (красота безмолвна), а из этого следует, что весь текст построен на возвращении к одним и тем же образам и мотивам. Использование приемов параллелизма (лексического и строфического) необходимо для передачи изменений внутреннего состояния лирического субъекта от восторженного до трагического. Так, пустота и безмолвие формируют основное настроение текста.

Внутренний разлад подчеркивается и использованием вольного ямба, разрушением четко выраженной мелодической линии, что еще раз подчеркивает двойственность мировосприятия поэта. Раскрывается это и в системе противопоставлений, во многом организующей движение мысли в стихотворении.

В целом же и мир природы, и чувства лирического субъекта полностью подчинены небу. Оно предстает в тексте стихотворения тем началом, которое определяет все происходящее на земле.

Выводы

Топос неба является одним из основных в поэтической системе раннего И.А. Бунина. В обращении к этой вневременной и надпространственной сущности раскрываются философские представления поэта и эволюция его эстетических принципов. Если в стихах 80-х годов топос неба предстает как часть окружающего мира, природный объект, особенности которого раскрываются цветочными эпитетами, описанием звуков и фиксацией мгновения, то в произведениях конца 90-х годов небо – это выражение высшей гармонии и красоты. Оно недостижимо и не подвластно разуму, так как является олицетворением божественной сущности. Именно им определяются законы земного мира.

Топос неба в образной системе раннего И.А. Бунина свидетельствует об его явной ориентированности на философию и эстетику романтиков, что ставит еще раз доказывает верность утверждений о приверженности поэта пушкинской поэтической традиции.

Библиографический список

1. Айхенвальд Ю. Иван Бунин// Силуэты русских писателей. Т. III: Новейшая литература. 4-е изд. Берлин: Слово, 1923. С. 176–203.
2. Батюшков Ф.Д. Ив. А. Бунин// Русская литература XX века, 1890-1910: [сб. ст. / под ред. С.А. Венгерова; послесл. А.Н. Николоукина]. М.: Республика, 2004. С. 397–410.
3. Белобоцкий А. Риторические труды// Аннушкин В.И. История русской риторики. Хрестоматия: учеб. пособ. 4-е изд. М.: Флинта, 2016. С. 87–98.
4. Богдевич Е. Топос индивидуальной и коллективной библиотеки в литературе XX-XXI веков//Славянскія літаратуры ў кантэксце сусветнай: да 750-годдзя са дня нараджэння Дантэ Аліг'еры і 85-годдзя Уладзіміра Караткевіча : матэрыялы XII Міжнар. навук. канф., Мінск, 22–24 кастр. 2015 г. У 2 ч. Ч. 2. / пад рэд. Г. М. Бутырчык. Мінск: БДУ, 2016. С. 330.
5. Бунин И.А. Стихотворения. Т.1/ Вступ. ст., состав., подгот. текста и прим Т.М. Двинятиной. СПб.: Изд-во Пушкинского Дома. Вита Нова, 2014. 544 с.
6. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. М.: Высшая школа, 1989. 404 с.
7. Гаспаров М.Л. Очерк истории русского стиха: Метрика, ритмика, рифма. М.: Наука, 1984. 319 с.
8. Гинзбург Л.Я. О лирике. Л.: Советский писатель, 1974. 407 с.
9. Голенищев-Кутузов А. [Рец. на кн.: Бунин И. А. Листопад: Стихотворения. М., 1901] // Сб. Отд ния рус. яз. и словесности Имп. Акад. Наук. СПб., 1905. Т. 77. № 1. С. 59–62.
10. Гуковский Г.А. Ранние работы по истории русской поэзии XVIII века / Общ. ред. и вступ. ст. В.М. Живова. М.: Яз. рус. культуры, 2001. 367 с.
11. Махов А.Е. Топос // Западное литературоведение XX века: Энциклопедия. М.: Intrada, 2004. С. 401–403.
12. Проданик Н.В. Топосы смерти в лирике А С Пушкина: автореф. ... дисс. канд. филол. наук. Омск: ОГПУ, 2000. 21 с.
13. Проскурина В.Л. Русская маринистическая лирика 80–90-х годов XIX века: дисс. ... канд. филол. наук. Орел: ОГУ, 2019. 240 с.
14. Эпштейн М.Н. «Природа, мир, тайник вселенной...»: Система пейзажных образов в русской поэзии. М.: Высш. школа, 1990. 302 с.

References

1. Aichenvald Yu. Ivan Bunin// Silhouettes of Russian writers. Vol. III: Newest literature. 4th ed. Berlin: Slovo, 1923. Pp. 176-203.
2. Batyushkov F.D. Iv. A. Bunin// Russian literature of the twentieth century, 1890-1910: [collection of articles / edited by S.A. Vengerov; afterword by A. N. Nikolyukin]. Moscow: Republic, 2004. Pp. 397-410.
3. Belobotsky A. Rhetorical works// Annushkin V.I. History of Russian rhetoric. Reader: textbook. manual. 4th ed. Moscow: Flinta, 2016. Pp. 87-98.
4. Bogdevich E. Topos of individual and collective libraries in the literature of the 20th-21st centuries//Slavic literature and the cantex of the world: the 750th anniversary of the birth of Dante Aligera and the 85th anniversary of UladzimirKaratkovich: materials of the XII Mizhnar. navuk. Canf., Minsk, 22–24 castr. 2015 U 2 hours. Part 2. / pad ed. G. M. Butyrchyk. Minsk: BDU, 2016. Pp. 330.
5. Bunin I.A. Poems. T.1/ Intro. article, composition, preparation text and notes by T.M. Dvinyatina. St. Petersburg: Pushkin House Publishing House. Vita Nova, 2014. 544 p.
6. Veselovsky A.N. Historical poetics. M.: Higher School, 1989. 404 p.
7. Gasparov M.L. Essay on the history of Russian verse: Metrics, rhythm, rhyme. M.: Nauka, 1984. 319 p.
8. Ginzburg L.Ya. About the lyrics. L.: Sovietwriter, 1974. 407 p.
9. Golenishchev-Kutuzov A. [Review of the book: Bunin I. A. Listopad: Poetry. Moscow, 1901] // Coll. Department of Russian Language and Literature Imperial Academy of Sciences. St. Petersburg, 1905. Vol. 77. No. 1. Pp. 59–62.
10. Gukovsky G. A. Early Works on the History of Russian Poetry of the 18th Century / General editorial board and introduction by V. M. Zhivov. Moscow: Language of Russian Culture, 2001. 367 p.
11. Makhov A. E. Topos // Western Literary Criticism of the 20th Century: Encyclopedia. Moscow: Intrada, 2004. Pp. 401–403.
12. Prodanik N.V. Topos of death in the lyrics of A.S. Pushkin: author's abstract ... diss. candidate of philological sciences. Omsk: OGPU, 2000. 21 p.
13. Proskurina V.L. Russian marine lyrics of the 80–90s of the XIX century: diss. ... candidate of philological sciences. Orel: OSU, 2019. 240 p.
14. Epshteyn M.N. "Nature, world, secret place of the universe ...": The system of landscape images in Russian poetry. M. : Higher. school, 1990. 302 p.

УДК 821.161.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-170-174

КУПРИЯНОВА АЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА

аспирант 4 курса, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия
E-mail: kuperalin@yandex.ru

KUPRIYANOVA ALINA ALEXANDROVNA

4-rd Year Postgraduate Student, Bryansk State University
Named After Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia
E-mail: kuperalin@yandex.ru

НЕОМИФ О МАСОНАХ В РОМАНЕ «СЕДЬМАЯ СТРАЖА» П. ПРОСКУРИНА

THE NEOMYTH OF THE MASONS IN THE NOVEL "THE SEVENTH WATCH" BY P. PROSKURIN

Неожиданное и стремительное исчезновение СССР и изменение государственного строя определили изменения в неопочвеннических взглядах П. Проскурина, определив их мистическую и эзотерическую оценку происходящих трансформаций. Писатель рассматривает исторические процессы как историософские, связанные с борьбой двух противоположных сил: масонство (сатанизм, глобализм, тьма) и славянское братство (русская ментальность, родовые корни, свет, славянские верования). Неомиф о масонах П. Проскурин моделирует в отрицательных коннотациях, игнорируя положительную традицию трактовки масонства в русской литературе. Писатель использует символику и эмблемы вольных каменщиков, акцентирующие главные цели организации – установление власти отпадшего над земным шаром (сатаны) и уничтожение русской нации, стоящей на пути к мировому господству. Причины таких крайне правых взглядов П. Проскурина, смоделировавших теорию заговора и выразившихся в концепции романа «Седьмая стража», утрата имперской мощи России, унижение и уничтожение русского народа, унижение русской государственности западными «партнерами». Все отмеченное и определило антимасонскую поэтику романа писателя.

Ключевые слова: масоны, символика, эмблематика, ритуалы вольных каменщиков, антимасонская поэтика, эзотерика, сатанизм, П. Проскурин.

The sudden and rapid disappearance of the USSR and the change in the state system determined the changes in the neo-foundational views of P. Proskurin, defining their mystical and esoteric assessment of the ongoing transformations. The writer considers historical processes as historiosophical, associated with the struggle of two opposing forces: Freemasonry (Satanism, globalism, darkness) and Slavic brotherhood (Russian mentality, ancestral roots, light, Slavic beliefs). P. Proskurin models the neomyth about Freemasons in negative connotations, ignoring the positive tradition of interpreting Freemasonry in Russian literature. The writer uses the symbols and emblems of Freemasons, emphasizing the main goals of the organization – the establishment of the power of the fallen over the globe (Satan) and the destruction of the Russian nation, which stands in the way of world domination. The reasons for such extreme right-wing views of P. Proskurin, which modeled the conspiracy theory and were expressed in the concept of the novel "The Seventh Guard", are the loss of Russia's imperial power, the impoverishment and destruction of the Russian people, the humiliation of Russian statehood by Western "partners". All of the above determined the anti-Masonic poetics of the writer's novel.

Keywords: Masons, symbols, emblems, rituals of Freemasons, anti-Masonic poetics, esotericism, Satanism, P. Proskurin.

Введение

В 90-ые годы XX века внимание литературоведов к личности и творчеству П. Проскурина заметно снизилось. А романы «Седьмая стража», «Число зверя», вторая часть мемуаров «На грани веков», за редким исключением, даже не анализировались исследователями. Актуальность работы связана с необходимостью осмыслить эволюцию творческой индивидуальности писателя-государственника, оценить его переход к неопочвенническому мистицизму. Рефлексия о России, народе, перестройке вывели писателя на историософский подход в соединении с герметизмом в изображении происходящих событий, привели к изменению поэтики.

Цели статьи определяются анализом масонского неомифа в романе «Седьмая стража» П. Проскурина как эзотерического мотива. Концепция масонства у писателя выдержана в отрицательных коннотациях, реализована на основе конспирологической теории мирового заговора. П. Проскурин воплощает символику и эмблематику масонства, акцентируя наднациональную идею вольных камен-

щиков как захват власти в мире и служение отпадшему. Масонство антагонистично и враждебно ценностным основам почвенничества и консерватизма русско-славянской цивилизации.

В работе использованы мотивный, герменевтический, культурно-исторический методы, семиотический и интертекстуальные подходы. Анализ мотива масонства позволяет сформулировать новые константы художественного мира писателя.

Изложение основного материала

Книга П. Проскурина писалась в 90-ые годы XX века и была опубликована в «Роман-газете» 1995 года. Изменения, произошедшие со страной, внезапные и стремительные, а, главное, почти без сопротивления, перерождение социалистического государства СССР в капиталистическую Россию было сродни мистическому, фантастическому процессу, особенно для тех художников слова, кто позиционировал себя писателями-государственниками.

В 1979 году вышел роман «Фармазон» В. Личутина. Н. Ковтун трактует название произведения как народную

транскрипцию слова франк-масон, дьявол-франкмасон. «С («неопочвеннической» точки зрения мистическое масонство – духовное течение, в котором нашла предельное выражение идея человеческой гордыни, сатанизм», – отмечает исследователь, характеризуя позицию писателя, зафиксировавшего, что «плотское», рациональное начало выходит из-под нравственного контроля, и Сатана («разум, утративший душу») становится единственным хозяином универсума» [3, с. 37]. Моделируя художественный мир своих произведений через антитезу ««божественное – дьявольское»», В. Личутин трактует разрушение деревни и народного уклада как проиcки нового хозяина истории – сатаны [3, с. 37]. В романах «Скитальцы» (1986), «Любостай» (1987), «Раскол» (1990) «обреченность “домашней деревни” перед наступлением сил прогресса-фармазона рассматривается Личутиным как национальная трагедия, утрата истинной веры, корней» [3, с. 37]. Каждый роман – преодоление особого пояса границы: от язычества («Долгий отдых») через царство фармазона, любостая к миру духа, к Древней Руси как бабам-Рожаницам, дарующим прозрение», – подчеркивает исследователь [3, с. 40]. Историю России В. Личутин рассматривает как историю уничтожения масонами русского духа, народа, земли. Началом гибели древней славянской цивилизации писатель считает петровские преобразования («Потом Петр. Его не случайно называли исчадием, антихристом, русский народ очень понимал тех, кто руководит им, как бы ни припомаживала власть. Антихрист – и точка! Сейчас на стрелке Москвы-реки Петр стоит, до неба рукой касается. Это масонский идол, знак этот говорит о том, что Русь завоевана чужеземцами.... Они без Петра никуда. Вся жизнь, с раскола начиная, с начала XVIII века, под знаком Петра идет, под знаком мирового масонства» [4, с. 26].

Неудивительно, что такие прозаики, как П. Проскурин, также увидели в резкой смене строя эзотерическую подоплеку и осмыслили ее с позиции конспирологической теории заговора, подготовленного масонами. Писатель вышел на такой идеологический и художественный ракурс воплощения материала неслучайно.

В 90-ые годы среди интеллигенции активно распространяется версия постоянного вмешательства вольных каменщиков в историю России, а позже СССР. В книге «Криминальная история масонства 1731–2004 гг.» О. Платонов отмечает, что масонская «система формирования власти внедрена в нашей стране с конца 80-х годов» [5, с. 12]. Публицист дает ей описание: фаворитам «обеспечивается информационная поддержка телевидения и газет, которые практически все контролируются той же закулисой» [5, с. 12]. В перестроечной России, по мнению исследователя, образовались «три разветвления иудейско-масонской власти несут нашему народу горе и разрушение, все они ориентированы на расчленение России и геноцид ее народа» («сторонники Мальтийского ордена и американского масонства (Ельцин, Березовский, Абрамович); «Бнай-Брит» и иудейского масонства (Гусинский, Фридман, Ходорковский, Явлинский); «Великого Востока Франции и европейского масонства (Лужков, Примаков, Яковлев)») [5, с. 12]. Многие из отмеченных публицистом фамилий принадлежат членам КПСС из высшей партийной прослойки. В конце XX – начале XXI веков выходили произведения Б. Акунина, О. Арефьевой, А. Наймана, О. Николаевой, В. Пелевина, Ю. Полякова, В. Сорокина, С. Носова и др., реализовавшие мотив масонства. В повести «Козлёнок в молоке» Ю. Полякова, опубликованной в 1995 году, художественно фиксируется массовый интерес к масонству и к вышедшей загадочной и ставшей дефицитом

книге «Масонская энциклопедия»: «Слух о “Масонской энциклопедии” разнесся по литературной Москве с эпидемической скоростью. К магазину возле памятника Ивану Федорову потянулись, как волхвы к Христу-младенцу, писатели: всем хотелось завладеть уникальной энциклопедией, чтобы проникнуть в тайну великого закулисы, в тайну, по сравнению с которой марксизм – детская сказка про Шалтай-болтая» [6, с. 22].

В отмеченном историко-литературном контексте и функционирует масонский миф в романе «Седьмая стража» П. Проскурина. Писатель констатирует, что проявления масонства в советской истории начались после «небывалой битвы в попытках очередного передела мира» и похорон Сталина: «... на огромных российских пространствах стала копиться и прорываться в коротких глухих схватках иная энергия» [7, с. 75]. П. Проскурин в произведении моделирует развитие не истории, а историософии. Л. Бражников понимает историософский текст как взаимодействие метафизики и семиотики истории: «... историософия... – это не только метафизика, но и семиотика истории. Историософский текст – это произведение или ряд произведений в рамках национальной письменной традиции, в которых исторические события (уже произошедшие, происходящие или только ожидаемые в будущем) образуют определенную знаковую систему» [2, с. 12]. Отсюда и трактовка истории СССР второй половины XX века как столкновение двух тайных обществ – славянского, защищающего самобытность и древнюю историю русского народа, и масонского, доказывающего неполноценность русичей, стремящегося уничтожить государство и разделить территорию страны. П. Проскурин оценивает Великую Отечественную войну как этап, который показал мировой элите силу и мощь русской нации, когда «русский солдат остановил, а затем разгромил передовые отряды накатывающейся тьмы» [7, с. 134]. Писатель подчеркивает мессианскую миссию русских во Второй Мировой, выразившуюся в эзотерическом сражении с европейской цивилизацией мрака: «... Русский солдат и... русский народ, освободивший Европу и весь остальной мир из-под беспощадной чугунной стопы новой цивилизации сверхлюдей космического льда и великого мистического ордена Блистающей золотой ложи, волей космоса и судьбы и был единственной к тому времени реальной силой в мире, способной противостоять этой цивилизации тьмы, зародившейся именно в центре Европы и явившейся первым грозным признаком скорого распада и самоуничтожения пресыщенной и развращенной вседозволенностью белой расы» [7, с. 134].

В историософском отступлении в девятой главе П. Проскурин констатирует, что своего спасения Европа никогда не смогла простить русской нации, великодушные и странная жертвенность, заложенная «в природе русского человека» вызвали «действия и противодействия, поднявшиеся в мире только потому, что русский солдат, спасая свою землю и свой народ, в порыве национального вдохновения спас и остальных» («Была всего лишь восстановлена зыбкая и хрупкая граница между добром и злом, на время спасена старая христианская цивилизация и культура, – и вот именно такого деяния ни русскому солдату, ни русскому народу никто простить уже не мог. И невольно напрашивается вопрос: зачем русскому солдату понадобилось освобождать такую Европу и спасать такой мир?») [7, с. 134, 135].

Писатель художественно идентифицирует «действия и противодействия» европейцев русской нации в различных знаково-описательных стилизованных системах. П. Проскурин

отмечает энергетический импульс происходящих событий («Вокруг русского солдата и русского народа тотчас стали образовываться всякие воронки и водовороты, заплясали черные смерчи...»), военные приготовления европейцев («... хищно залегли на боевые дежурства всевозможные подлодки»), ментальные причины неприятия России другими нациями («Гордый, исторически импотентный поляк возмущился просто от выпавшей на его долю необходимости жить рядом, а онемеченный чех вознегодовал просто по причине своего онемечивания. И отуреченные болгары и окатоличенные словаки и словенцы, и утонченные до вырождения французы, и безжалостный ростовщик американец, и, правда, сильно разбавленные желтой и черной расами, демократически консервативные англичане, и вырванные из топок крематориев в концлагерях, и оттого еще более озлобившиеся евреи, и они даже особенно — все спасенные и освобожденные за сверхчеловеческий подвиг русского народа воздали ему клеветой и ненавистью»)[7, с. 135]. И главная причина, приведшая к уничтожению СССР в романе «Седьмая стража» – внутреннее предательство: «И радители русского народа, издавна проникшие в самый его состав, размножившиеся там и жирно живущие за счет его каторжного труда, тотчас в вопросе ненависти к русскому человеку объединились с ненавидящими его внешними силами, также жадно и самозабвенно сосущими богатства русской земли и всеми способами истощающими русскую силу, и это зловещее двуединство оформилось в липкую паутину десятков, сотен и тысяч всяческих лож, партий, фондов, клубов, миссий, течений, учений, университетов, центров, сект, профсоюзов, и стало видно, что цивилизация космического льда на время лишь притихла и затаилась и, не успев дожидаться, пока остынут в петлях трупы ее верховных рыцарей, силы тьмы, слегка перегруппировавшись, слегка переделавшись из немцев в американцев, вновь устремились в наступление» [7, с. 137].

А. Шунейко в монографии «Масонская символика в языке русской художественной литературы XVIII – начала XXI веков» отметил, что «номинации масонских реалий (и масонства вообще) стали не просто маркерами определенного ассоциативного плана, они приобрели статус единиц, конституирующих этот план», воссоздаваемого с помощью «компонента 'тайна'» и «самоидентификации языкового коллектива» (исследователь имеет в виду, во-первых, воспроизведение исторических реалий, а, во-вторых, особенности воспроизведение личностной авторской рефлексии в отношении масонской символики) [10, с. 369, 375, 376]. П. Проскурин использует масонскую семантику не только для создания исторических реалий, но прежде всего для срывания маски и опознания врага, с которым столкнулся русский народ. Писателем масонская символика воссоздается в отрицательных коннотациях, переходящих в открытую субъективность публицистической и памфлетной риторики. Появление новых/старых сверхлюдей, ополчившихся на русских, П. Проскурин описывает, как явление на мировую арену хтонических, подземных темных сатанинских сил («Таинственные подземелья раскрылись, и на завоевание мира вновь двинулись дремавшие в них многие тысячелетия гиганты-люди, должные повелевать с помощью тьмы и зла, – свет и добро не пошли человечеству впрок, утверждали они, и теперь нужны диаметрально противоположные методы строительства вселенной. Верховный архитектор сменился, и пришла эра льда и огня; мол, ее германские пророки во главе с Гитлером несколько поторопились, а вот теперь самый срок») [7, с. 137].

В историософском отступлении, открывающем девятую главу, автор романа «Седьмая стража» с помощью

номинативных речевых единиц обозначает враждебные русскому народу силы, максимально точно воспроизводя исторические реалии, отсылающие к масонству («мистического ордена Блистающей золотой ложи», «сверхлюдей космического льда», «паутина тысяч всяческих лож», «цивилизация космического льда», «верховные рыцари», «Верховный архитектор», «эра льда и огня»). Задачи, которые решает писатель, актуализированы обозначениями секты вольных каменщиков как сил тьмы, зла, сатанизма. Для П. Проскурина русский народ – носитель православной идеи, воплощающий победу духовного над материальным, народ, находящийся под покровительством Божественных сил и в силу этого ненавидимый прагматичной «просвещенной Европой» и «отечественными политическими деятелями». Писатель подчеркивает, что и «для запада и партийных бонз КПСС слово «русский» воспринимается лишь как аналогия «русского великодержавного шовинизма» («... само слово «русский», как-то угрожающе стихийно разросшееся в военное лихолетье и вызвавшее тем самым понятное недовольство и опасения просвещенной Европы, все упорнее задвигалось за кулисы как нечто весьма и весьма неприличное в употреблении среди высоких интеллектуалов и становилось политически ошибочным и вредным. Само невыговариваемое слово «русский» не вмещалось в непорочные уста почти всех без исключения и отечественных политических деятелей, начиная с мудрейшего дедушки Ленина, так и не обзаведшегося хотя бы каким-нибудь пегеньким потомством, который, мило картавя, с удовольствием и страстностью произносил в данном случае лишь одно благоухающее в его устах новосочетание *русский великодержавный шовинизм*, и кончая самыми последними генсеками, – оно, это шокирующее, опасное слово «русский» рвало им губы и нещадно кололо язык, оно никак не выговаривалось и не вытанцовывалось, и они его окончательно возненавидели и заклеймили»)[7, с. 133].

Расставив данные историософские акценты в романе, П. Проскурин наполняет их художественным материалом. Сюжет произведения выстраивается вокруг борьбы «древнейшего славянского братства» и избранных строителей новой цивилизации грядущего. Воплощая масонский миф, писатель воссоздает ряд реалий и символов вольных каменщиков в тексте «Седьмой стражи». П. Проскурин описывает общество избранных строителей новой цивилизации как закрытую организацию, окруженную атмосферой таинственности. Семантическая единица «тайна» постоянно сопровождает описание масонов в произведении («таинственные подземелья», «таинственный знак», «таинственные жесты», «тайными мыслями»). Вокруг этой номинативности писатель создает дополнительное «ассоциативное поле», активирующее и актуализирующее взаимодействия с реалиями, обозначающими скрытую, неразрешенную загадку. Отметим именование членов таинственного общества, прежде всего то, как они сами себя идентифицируют: «величие подлинных героев», «звездная дорога могущества», «жрецы седой древности», «высшие посвященные», «всемогуший хозяин», «десятки и сотни поколений наших братьев», «труженики грядущего числа», «избранные», «неутомимые строители», «войны Отпадного», «предназначение, определяемое особым словом и высшим числом». П. Проскурин трактует их как обладающих скрытой, но действенной властью в СССР («... оказался на одной из дач, затерявшихся в подмосковной глуши, одной из тех, где подчас творятся дела поважнее, чем на Старой площади или даже в Кремле, и мгновенно решаются вопросы, годами киснувшие в какой-нибудь са-

мой высокой международной инстанции или безрезультатно прожывающиеся на многочисленных встречах глав государств и правительств в течение десятилетий») [7, с. 138].

Для прозаика масоны XX века – серые кардиналы, управляющие мировыми событиями из закулисья (как лиминального пространства за гранью реальности). Писатель реконструирует подлинные масонские знаки и словесный формулы, позволяющие опознать своего, избранного среди обычных людей. Профессор Коротченко, приглашается на встречу с одним из высших посвященных организации Сусяковым Николаем Александровичем с помощью «таинственного знака» и «двух слов» [7, с. 138]. А общение с ««невысоким приземистым человеком» «высокого ранга» сопровождается целым ритуалом определенных действий («... стал прямо в воздухе писать, или, скорее, изображать прямым указательным пальцем таинственные знаки. И тут затвердевшее лицо профессора переменялось, стало одухотворенным, глаза засияли. Он опять ответил – вдохновенно, волнуяще, что-то дорогое начертал левой рукой в воздухе у себя над головой. Хозяин опять продолжил этот странный диалог, и вновь получил, судя по его лицу, ожидаемый ответ, и так продолжалось до шести раз. Затем они, и хозяин, и гость, похожие на каких-нибудь важных и неприступных жрецов седой древности, сделали еще несколько таинственных жестов по прижиманию все той же левой, открытой ладони то ко лбу, то к груди, а то и откидыванием ее в сторону или, опять-таки, поднятием ее над головой»)» [7, с. 140].

При встрече гость и хозяин обмениваются масонскими приветствиями. Первое из них – «Разбей папскую тиару и растопчи королевские лилии, — внятно разделяя слова, с усмешкой произнес хозяин» – девиз масонских орденов, борющихся с католицизмом, что привело к развитию протестантизма, лютеранства, образованию шотландской ложи, подготовку и реализацию английскую (XVII века) и французскую (XVIII века) революции. В это же время создавалась и масонская эмблема, изображавшая рыцаря в шлеме без нимба верхом на коне, пронзающего копьем дракона (знаковое обозначение монархии и церкви). Идентичное воспроизведение на гербе Москвы, где в соответствии с православной традицией Георгий Победоносец должен быть без шлема и с нимбом святого. Отсюда, очевидно, именование столицы СССР «новым Вавилоном» в тексте писателя [7, с. 151]. Второе приветствие – «... произнес неразборчивый звук, должный, видимо, означать что-то весьма и весьма важное, что-то вроде завершения молитвы или заклинания, где слышались удивительные слова: “О, сера, соль, Меркурий великого Моле!”» – связано с высшей алхимией, описанной в 19 аркане русским мартинистом и мартинезистом Григорием Оттоновичем Мебесом в 1911–1912 годах, и обозначенным им как вещество мудрецов («*Принцип-Сера* с *Принципом-Меркурием* нейтрализуются *Принципом-Солью*, соединяясь в общую шкалу, именуемую “*Азотом Мудрецов*”») [1, с. 285]. «Великий Моле» – последний Великий магистр ордена тамплиеров, сожженный на костре на еврейском острове по приговору короля Филиппа. Перед смертью он попросил не закрывать лицо во время казни и мужественно принял мучения. Жак де Моле стал для масонов святым мучеником за идею вольных каменщиков. Еще одна устойчивая мета, формирующая миф о масонах у П. Проскурина, «высшее» для них «число». Шесть фиксируется писателем и как повторяющаяся деталь интерьера, предметов, ритуалов, образующая знаковое начертание числа дьявола («бронзовая люстра о шести рожках»), ритуальные движения руками, повторяю-

щиеся «до шести раз», «три хрустальных сосуда, в каждом из которых проступала чудодейственная цифра «6», а все вместе они составляли магическую формулу «666», явленную только высшим посвященным») [7, с. 139, 140, 141].

Сатанинские штрихи к масонскому дискурсу добавляются «прихрамывание» главного избранного, его апелляция к единому Богу, который называется, как становится понятно из текста романа, Отпадшим, то есть дьяволом («... каждый должен стать воином Отпадшего», «... восторжествует закон рационального разума ... И воля Отпадшего...»), а также «малахитовая, на четырех когтистых лапах пепельница» [7, с. 143, 150, 151].

По сравнению с творчеством 50-70-х годов П. Проскурин рассматривает мистическую подоплеку Второй мировой. Патриотическая концепция столкновения с фашизмом, характерная для романов «Глубокие раны», «Исход», «Судьба» и ряда рассказов, замещается концепцией столкновения двух разных цивилизаций [8], [9]. Писатель реконструирует в романе идеологию вольных каменщиков, важное место в которой занимает их истолкование Великой Отечественной войны: «Последняя мировая война никакая не классовая, по утверждению ортодоксов, не национальная и даже не расовая — просто закономерная схватка старой, отживающей свое так называемой христианской цивилизации и цивилизации грядущего» [7, с. 144]. Сусяков признает, что «... их тайные ордена контролировались и направлялись другими силами, теперь их опыт обобщается... хе-хе-хе, вероятно, где-нибудь за океаном. Все дело заключалось лишь в том, что Гитлер сотворил не на небесах, на земле... Выполнил свое и до свидания! Исчез! Вот в чем вопрос! Вот в чем вся парадигма... Кто подготовил, начал и выиграл эту войну и вместе с тем раз и навсегда перечеркнул новую германскую цивилизацию, по теории льда и огня? Этого никто не знает» [7, с. 144–145]. Масоны игнорируют роль Советского Союза в победе над фашистской Германией, ими не принимаются ни русская, ни немецкая кровь с их «варварскими легендами». Покорение русской и немецкой цивилизаций, которые «два сапога — пара», провозглашено вольными каменщиками «генеральной целью в преддверии числа» [7, с. 145]. И Германия, и СССР раздражают масонов их неприятием «грядущего числа», то есть эры власти дьявола. Немцы с их «безграмотными теориями» о «Вотане, Атлантиде», из которых «якобы, и вышла германская раса», «Граале и борьбе льда с огнем», откуда «и вынырнул Гитлер» «с особой идеей цивилизовать человечество, с возвращением к расе героев и вечных господ, до сих пор скрывающихся в тайных подземельях, и к расе должных их обслуживать рабов» в оценке главного избранного — «чушь» [7, с. 144]. «Древнейшее славянское братство», «последовательно и упорно борющееся» с масонами, «обладает могучими и загадочными знаниями», которые позволяют «контролировать и направлять сознание людей» [7, с. 147]. Эти силы сопротивления «много древнее» братства вольных каменщиков и «держатся на глубоко скрытых родах — их сила передается генетически от отца к сыну и восходит, по их мистическим легендам, к недостижимым временам, к проиндийской и этрусской цивилизациям, — они их считают праславянскими, а эти народы своими предками...», и избранные хотят получить эти секреты [7, с. 147]. Для масонов и германская, и русская цивилизация основаны на ментальности нации, тогда как их цель — вненациональный глобализм: построить царство, под управлением сатаны и достойных «вершителей пирамиды», «навсегда установить веру и самого Бога» (что в их терминологии означает: утвердить признание власти Отпадшего над миром) и соз-

дать «расписание жизни от рождения до ухода десяткам и десяткам новых поколений» [7, с. 148, 150].

Выводы

Коллизии романа П. Проскурина построены вокруг борьбы славянского братства с вольными каменщиками, поставившими цель разрушение русской цивилизации. Писатель воссоздает разнонаправленные векторы развития русской нации и масонства: православие и сатанизм;

великодушие, жертвенность и идея власти над другими; национальность и глобализм; всеединство и уничтожение русских. Миф о масонах, совпавший по времени с перестройкой, воспринятый П. Проскуриным негативно, художественно решен им в максимально отрицательных коннотациях с использованием памфлетных и публицистических средств. Акцентируя символику вольных каменщиков, связанную с числом 666, писатель педалирует антимасонскую поэтику.

Библиографический список

1. Г. О. М. (Мебес Григорий) Курс энциклопедии оккультизма. 2-ое издание. М.: Изд-во Энигма, 2012. 528 с.
2. Бражникова И.Л. Русская литература XIX–XX веков: историософский текст. М.: МПГУ, 2011. 240 с. ISBN 978-5-4263-0037-8. EDN: SUMECX
3. Ковтун Н. В. Русская литературная утопия второй половины XX века. Автореф. на соиск. уч. степ. докт. филол. наук. Томск, 2005. 51 с.
4. Личутин В. В. По морю жизни – на русском челне. М.: Институт русской цивилизации, 2016. 976 с
5. Платонов О. А. Криминальная история масонства 1731–2004 гг. М.: Издательство: Алгоритм, Эксмо, 2005. 303 с.
6. Поляков Ю. М. Козленок в молоке. М.: Изд-во АСТ, 2022. 384 с.
7. Проскурин П. Седьмая стража. Орел: Картуш, 2018. 336 с.
8. Старцева И.Л., Шаравин А.В., Антюхов А.В., Михеичева Е.А. Роман «Глубокие раны» П. Проскурина: идеология, выправленная биографией. Статья первая // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 1 (98). С. 135–143. DOI 10.33979/1998-2720-2023-98-1-135-143. EDN OUXKKC.
9. Старцева И.Л., Шаравин А.В., Антюхов А.В., Михеичева Е.А. Роман «Глубокие раны» П. Проскурина: идеология, выправленная биографией. Статья вторая // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 1 (98). С. 144–150. DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-144-150. EDN: KIUIOY
10. Шунейко А.А. Масонская символика в языке русской художественной литературы XVIII – начала XXI веков / А.А. Шунейко. Хабаровск: Изд-во ДВГТУ, 2006. 397 с.

References

1. G. O. M. (MebesGrigory) Course of the Encyclopedia of Occultism. 2nd edition. Moscow: Enigma Publishing House, 2012. 528 p.
2. Brazhnikov I. L. Russian Literature of the XIX-XX Centuries: Historiosophical Text. Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2011. 240 p. ISBN 978-5-4263-0037-8. EDN SUMECX
3. Kovtun N. V. Russian Literary Utopia of the Second Half of the Twentieth Century. Abstract for a PhD in Philology. Tomsk, 2005. 51 p.
4. Lichutin V. V. Across the Sea of Life – on a Russian Boat. Moscow: Institute of Russian Civilization, 2016. 976 p.
5. Platonov O. A. Criminal History of Freemasonry 1731–2004. Moscow: Publishing House: Algorithm, Eksmo, 2005. 303 p.
6. Polyakov Yu. M. Kid in Milk. Moscow: AST Publishing House, 2022. 384 p.
7. Proskurin P. The Seventh Guard. Orel: Kartush, 2018. 336 p.
8. Startseva I.L., Sharavin A.V., Antyukhov A.V., Mikheicheva E.A. The Novel “Deep Wounds” by P. Proskurin: Ideology Corrected by Biography. Article One // Scientific Notes of the Oryol State University. 2023. No. 1 (98). Pp. 135–143. DOI 10.33979/1998-2720-2023-98-1-135-143. EDN OUXKKC.
9. Startseva I.L., Sharavin A.V., Antyukhov A.V., Mikheicheva E.A. The novel “Deep Wounds” by P. Proskurin: ideology corrected by biography. Article two // Scientific notes of Oryol State University. 2023. No. 1 (98). Pp. 144–150. DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-144-150. EDN: KIUIOY
10. Shuneyko A. A. Masonic symbolism in the language of Russian fiction of the 18th – early 21st centuries / A. A. Shuneyko. Khabarovsk: PublishinghouseoffarEastStateUniversity, 2006. 397 p.

КУРГУЗОВА НАТАЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

кандидат филологических наук, доцент кафедры истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: marusia_nv@mail.ru

KURGUZOVA NATALIA VLADIMIROVNA

Associate Professor, Candidate of Philology, Department of History of Russian Literature of XI–XIX Centuries, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: marusia_nv@mail.ru

**ИДЕЙНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЦИКЛА РАССКАЗОВ В. БИАНИКИ
«ЗАДУМЧИВЫЕ РАССКАЗЫ»**

**IDEOLOGICAL AND THEMATIC ORIGINALITY OF THE CYCLE OF STORIES
BY V. BIANCHI «THOUGHTFUL STORIES»**

В статье рассматривается специфика идейно-тематического содержания цикла В. Бианки «Задумчивые рассказы». Особое внимание уделяется анализу темы жестокости и творчества в произведениях писателя.

Ключевые слова: Виталий Бианки, природоведческая проза, тема, идея художественного произведения, сюжет.

The article examines the specifics of the ideological and thematic content of V. Bianchi's cycle «Pensive Stories». Particular attention is paid to the analysis of the theme of cruelty and creativity in the writer's works.

Keywords: Vitaly Bianki, natural history prose, theme, idea of work of art, plotto

Введение

Виталий Бианки считается основоположником нового природоведческого направления в детской литературе. Это новое направление органично соединило в себе научные знания из области зоологии, орнитологии, ботаники и доступную для детей художественную форму повествования и в связи со своим синтетическим характером могло возникнуть именно в двадцатом веке, богатым на разного рода литературные эксперименты.

В настоящий момент учебные пособия по истории детской литературы обязательно включают в себя обзор на советскую природоведческую литературу для детей в целом, и на творчество В.В. Бианки в частности [16]. В науке сложилось понимание его книг как иллюстративно-дидактических, адресованных детям младшего и школьного возраста [1, 7, 10, 21]. Художественные особенности при изучении творчества писателя в научных трудах отходят часто на второй план. Монография Г.П. Гродненского «Виталий Бианки: Критико-биографический очерк» задала определенный вектор изучения книг писателя, природоведческий и критико-биографический [9]. Среди прочих следует отметить работы Ю.Д. Дмитриева [12] и Э. Шима [22], рассматривающих о просветительском, воспитательном значении произведений В.В. Бианки. Коллективная монография «Творчество В.В. Бианки в филологической и методической парадигмах» посвящена проблематике произведений писателя, речевым особенностям книг, их использованию на уроках в младшей школе [20]. Сказки Виталия Бианки часто становятся материалом для методических статей по вопросам преподавания природоведения в школе [5, 10, 15]. Следует отметить ряд публикаций, касающихся жизни Виталия Бианки на Алтае [19, 8]. В основном это статьи краеведческого характера. Такой всплеск интереса объясним белыми пятнами и умолчаниями в официальной биографии детского писателя.

В нашем сознании существуют стереотипы восприя-

тия творчества тех или иных писателей, которые, войдя в круг детского чтения, начинают восприниматься как пишущие только для детей. Подобная судьба и у Виталия Бианки. Практически неизвестными широкому читателю остались путевые очерки художника, дневники, переписка.

Большое значение для изучения творческого наследия Виталия Бианки имеет цикл «Задумчивые рассказы». Сам писатель говорил о нем, что пишет «взрослые вещи и, кажется, в полную силу» [4, с. 425]. Цикл «Задумчивые рассказы» относится к позднему периоду творчества автора. Этот цикл ранее становился объектом нашего литературоведческого анализа [13, 14], но тем не менее оставляет все еще много вопросов о мировоззрении писателя.

Актуальность темы обусловлена теоретической значимостью и востребованностью исследования проблем советской детской литературы и творчества В.В. Бианки

Цель нашего исследования – выявить идейно-тематические особенности цикла В. Бианки «Задумчивые рассказы».

Методы исследования. В исследовании использованы структурно-типологический метод, как наиболее продуктивный для вычленения и типизации общих элементов и составляющих исследуемого материала, историко-генетический метод, дающий возможность сопоставить особенности поэтики творчества конкретного автора с литературой соответствующего исторического периода.

Материалом для нашего исследования послужил цикл «Задумчивые рассказы», опубликованный в собрании сочинений в 4 томах¹. В этот цикл писатель в 1947 году включил рассказы, написанные в 1940–1945 годах

Изложение основного материала

Цикл «Задумчивые рассказы» включает в себя шесть рассказов объединенных сквозным персонажем и общей тематикой. Общей для этих рассказов является и медитативная тональность, предполагающая неторопливые размышления повествователя о проходящей жизни.

Доказательством тому служит и семантика названия цикла – «задумчивые», так как известно, с каким вниманием и требовательностью подходил Виталий Бианки к выбору названия для своих текстов.

Художественное единство цикла «Задумчивые рассказы» просматривается и на уровне проблематики рассказов. Для всего творчества Виталия Бианки одной из ведущих, как мы уже отмечали ранее, является проблема жестокости человека как один из аспектов глобальной темы «человек в мире природы». В цикле «Задумчивые рассказы» проблема жестокости занимает очень важное место, тем более, что поводом к написанию одного из рассказов цикла, «Розовое и оливковое», стал реальный случай. В письме от июня 1939 года Виталий Бианки писал: «...кажется, разражусь статьей «Не могу молчать» по поводу разорения птичьих гнезд колхозниками... Спасу нет! Все лучшие гнезда, все кукиды *сплошь разоряют! Не могу больше, ей-богу, не могу! Напишу рассказ, да такой, что ревня реветь будут ребята! И пусть, и так им и надо, каннибалам!.. Педагоги хай поднимут: как можно так деток расстраивать!*» [3, с. 426]. В этом высказывании видна вся сложность взаимоотношений писателя с официальными представителями отделов образования. Виталия Бианки возмущает ханжеское отношение учителей к вопросам воспитания: огорчать детей недопустимо, а убийства и истребление животных оказываются в порядке вещей, так как нельзя приучать детей ко всяким сентиментальным глупостям.

Проблема жестокости возникает в четырех рассказах цикла из шести («Розовое и оливковое», «Черноголовка», «Двойная весна», «О Аулей, Аулей, Аулей!») и является сюжетообразующей. В каждом из рассказов есть сцена убийства птиц или разорения гнезд. Как правило, подобные преступления совершают люди, что характерно для «охотничьей» прозы вообще. Но у Виталия Бианки убивают птиц люди независимо от рода занятий и своего возраста. Особенно напряженными становятся сцены, описывающие жестокость детей по отношению к окружающему миру:

«В заросли крики Смирьки и звонкий визг его сестренки.

И скрипучий, неприятный птичий голос.

Спешу напролом через кусты и хворост. Но я опоздал.

– *Гляди, как я в нее!* – кричит мне Смирька. – *прямо в лоб шмякнул!*

Его сестренка смеется и грязными пальцами размазывает по своему розовому лицу крошечный желток.

Знакомое гнездо выворочено, в нем пусто...Серая птичка перепрыгивает невдалеке с ветки на ветку, дергает хвостом, и скрипит, скрипит...» [3, с. 336].

Перед нами образец острой драматической сцены, характерной для творчества Виталия Бианки в целом. Дети разоряют гнезда и при этом не чувствуют, какой непоправимый вред они приносят миру. Перед нами не единственный случай, потрясший воображение повествователя, подобная жестокость распространена повсеместно: «И что могло помешать ему разорить *гнездо это невзрачной птишки, когда кругом все ребята, да и отцы их при случае, походя, разоряют все попавшиеся на глаза птичьи гнезда?*» [3, с. 336]. Повествователя ужасает, что в окружающем мире человек способен убивать «походя», даже не придавая этому значения, уничтожать красоту мира, не задумываясь о том, что он делает.

Рассказ заканчивается решением повествователя отдать свою коллекцию птичьих яиц в школу, чтобы дети смогли узнавать хотя бы соловьиные гнезда. Но в этом финале нет оптимизма, ведь при удачном стечении обстоя-

тельств дети не тронут только соловьиные гнезда и только в одном маленьком селе. Остальные же птицы, такие как, например, вальдшнепы, обречены на гибель. В рассказе «Двойная весна» описываются сцены массового убийства птиц «с трагическими глазами»: «Горы засыпал глубокий снег. Вальдшнепы спустились вниз, прямо на улицы. Они истощены, обессилены. Мальчишки бьют их палками» [3, с. 360]. Следует обратить внимание на выразительный синтаксис в этом отрывке. Автор прибегает к простым коротким предложениям, словно предлагая читателю только голые факты. В предельном лаконизме скрывается высокий эмоциональный накал. Повествователю удастся спасти в своем саду лишь одного вальдшнепа, но это лишь подчеркивает всю тщетность попыток изменить что-либо. Вальдшнеп, счастливо избежавший смерти, позже под Ленинградом гибнет от руки того же охотника, который убил всю стаю на Кавказе. В этом рассказе Виталий Бианки приходит к мысли о том, насколько все взаимосвязано в природе. Убитая за тысячи километров стая птиц никогда не прилетит в твой лес. Каждый выстрел отдается через многие пространства и многие года и возвращается к стрелявшему неожиданным образом. Человек в природе безжалостен и ненасытен, самое страшное, что он убивает не от голода, а от скуки.

В рассказе «Черноголовка» старый художник старается противостоять царящей вокруг него жестокости и потребительскому отношению к природе. Он старается спасти птенцов от голодной смерти, но по своему невежеству приводит их к смерти от переизбытка. Это еще один аспект проблемы жестокости в прозе Виталия Бианки: неуместная помощь человека лесу оборачивается медленным убийством. Непонимание природных законов лесной жизни – такое же преступление, как и непосредственное убийство.

В Серебряный отмечает, что иногда Бианки бывает жесток, почти натуралистичен, часто поведение животного деликатно ставится в пример детям. «Следует, однако, заметить, что случаи “жестких” решений и вообще проповедь человечности на фоне охотничьей практики в какой-то мере искупаются или художественно оправдываются просто правдой жизни, в которой это необходимо, и риском, которому подвергается сам охотник» [19, с. 149]. По мнению Г.П. Гродненского, человек в современном ему обществе относится к природе гораздо гуманнее, чем в предшествующие периоды истории: «От охотника-истребителя, жадного и темного, не заинтересованного в сохранении природных богатств, до охотника-исследователя, разумного и бережливого хозяина родной ему природы, помощника науке и обществу...» [9, с. 44]. Исследователь видит объяснение подобной эволюции в утверждающемся оптимистическом пафосе новой эпохи. В качестве возражения Г.П. Гродненскому можно заметить, что образ человека в творчестве Бианки далеко не однозначен, как неоднозначна и личность самого автора. С одной стороны Бианки – это натуралист, воспевающий красоту Леса, с другой – опытный охотник и коллекционер птичьих яиц.

Герой Виталия Бианки прежде всего охотник, хотя ни в одном из рассказов ему не удается сделать ни одного верного выстрела. Со жгучим нетерпением он ждет момента, когда можно выстрелить в зайца («Ночной зверь»): «Даже смешно стало. Вот стоим мы с Василием Алексеевичем, опытные охотники, напрягаем слух и зрение: ждем на лазу зверя. А зверь этот – зайчик» [3, с. 349].

В рассказе «Розовое и оливковое» повествователь так же, как и детвора, любит забираться в птичьи гнезда и собирать яйца. Им двигает неудовлетворенное эстетическое чувство коллекционера, но и оно выглядит в ином контек-

сте как-то странно: «Свободной рукой я достаю из стола заостренные с одного конца стеклянные трубочки. Выбираю самую тонкую из них, придвигаю блюдечко, достаю булавку. Остается только сделать маленькую дырочку в яйце и выдуть его, выпустить жидкое содержимое на блюдечко. Но тогда исчезнет розовое! *Одним соловьем станет меньше*» [3, с. 335]. Этот эпизод со всеми почти хирургическими подробностями вызывает неприятный осадок. По мнению повествователя, одно уничтоженное яйцо не есть преступление, а уничтожение всех яиц в гнезде – безграничная жестокость. Массовое истребление вальдшнепов ужасает, но два человека с ружьями на одного зайца – это не преступление? По нашему мнению, Виталий Бианки для себя так и не смог решить эту проблему до конца.

Характерной особенностью прозы Виталия Бианки, в частности цикла «Задумчивые рассказы», является неожиданное соединение проблемы жестокости человека к миру природы и темы творчества и творческого человека. Яйцо, по мнению, Виталия Бианки – удивительный символ жизни: «Яичко было прекрасно, как жемчужина, вытянутой, удлиненной, совершенной формы. Сияющая, оливкового цвета живая жемчужина! Цвета свежих ивовых листьев. Без пятнышка, без малейших крапинок. Внутри нее теплилась маленькая жизнь – неведомая, таинственная, еще не готовая родиться на свет» [3, с. 334]. Рассуждения об удивительном соединении оливковой совершенной формы и розовой теплоты внутри напоминают размышления старого художника из рассказа «Черноголовка» о гармоничном соединении формы и содержания в произведении искусства: «...пока пишешь картину, видишь как бы живое яйцо – краски, согретые душой и страстью. Кончен труд – и померкли краски: не удалось им передать самого главного, всегда неуловимого. Осталась холодная мертвая скорлупа. Куда же девается священный пыл творческого порыва? Вытекает, умирает, как живое содержимое яйца?» [4, с. 341–342].

Из рассказа в рассказ вновь возникает удивительная аналогия – птичье яйцо становится символом тайны жизни и творчества. Разорение птичьих гнезд и жестокость повествователя в рассматриваемом цикле объясняется желанием навеки остановить красоту жизни: «Старался сохранить для себя эту красоту: «остановись мгновенье, – ты прекрасно!» ... Неужели, чтобы сохранить прекрасное, *надо убить в нем душу – жизнь?*» [3, с. 341].

Желание Фауста остановить мгновение красоты стоило бы ему жизни, а герой Виталия Бианки старается остановить красоту ценой жизни нерожденного птенца. Наука бессильна перед такой задачей, и гербарии, и коллекции яиц, и чучела животных – это только прах, оставшийся после гибели души. Единственный способ сохранить красоту и живую душу – воплотить ее в искусстве.

Для понимания цикла «Задумчивые рассказы» необходимо обратить внимание на его структуру. По замыслу автора, цикл должен открываться рассказом «Морской чертенок» и завершаться рассказом «Чайки на взморье». Перед читателем повествователь проходит целую жизнь от мальчишки, выбравшего для себя путь открытия природных тайн до пожилого человека, познавшего и науку, и жестокость, и мучения творчества.

«И когда открывает теперь крышку сундучка, – по-прежнему в зеркальце отражается то же лицо, те же удивленные, сияющие глаза, хоть они и постарели лет на сорок.

Но еще он видит другое: множество человеческих лиц, которые смотрят на него с любовью, с благодарностью, с дружбой. Это те, с кем делил он горе и радости на долгом пути своей жизни, о котором рассказывал в своих книгах и к кому обращал свои слова – самые заветные, самые дорогие сердцу слова. Люди – знакомые и незнакомые, – он отдал им себя целиком, все лучшее в себе, лишь для того, чтобы для них сделать жизнь богаче и лучше. Пытаться, разведывать жизнь, разгадывать ее удивительные тайны – это только половина дела. Другая в том, чтобы *опыт свой, свои открытия – большие и маленькие передать людям-братьям*» [3, с. 358].

Цикл получает рамочное морское обрамление, что неудивительно. Виталий Бианки, уже будучи тяжело больным человеком, в санатории писал друзьям: «У большой воды приходит равновесие, тут обретаешь свой ритм» [цит. по: 7, с. 38].

Выводы

Цикл «Задумчивые рассказы» – это одновременно и исповедь и творческое завещание своим читателям, призыв следовать путем исследования тайн природы, гуманного отношения ко всему живому. Человек на этом пути одинок лицом к лицу с «Великим бессловесным». Но путь разгадывания природных тайн – это путь, лежащий вне исторического времени, это путь духовного становления и творческой реализации.

Примечания

1. Бианки В.В. Собрание сочинений: В 4 т. /Сост. А.М. Бианки. М., 1972–1976.

Библиографический список

1. Аникин В.П. Сказки В. Бианки и фольклор // Русский фольклор. М.-Л., 1958. С. 243–259.
2. Бардакова В.В. «Говорящие» имена в детской литературе // Вопросы ономастики. 2009. №7. С. 48–56.
3. Бианки В. Собрание сочинений / сост. А.М. Бианки, Т.2. Л., 1973.
4. Бианки В. Собрание сочинений / сост. А.М. Бианки, Т.4. Л., 1976.
5. Бойко Н.А. Роль природоведческой литературы в личностном развитии ребенка // Вопросы дошкольной педагогики. №2 (8). С. 7–11.
6. Воеводин В.С. Человек стройного мира (о В.Бианки) // О литературе для детей. Вып.12. Л., 1967. С. 167–196.
7. Горяшко А. Детские и взрослые сказки семьи Бианки // Химия и жизнь. 2002. № 8. С. 34–39.
8. Гришаев В.Ф. Дважды убитые: К истории сталинских репрессий в Бийске. Барнаул, 1999.
9. Гроденский Г. Виталий Бианки: Критико-биографический очерк. М., 1966.
10. Гуревич Л. Знакомство со сказками Виталия Бианки // Дошкольное воспитание. 1991. №1. С. 12–14.
11. Гурленова Л.Ф. Изучение темы природы в русской литературе (понятийно-терминологический аспект) // Природа и человек в художественной литературе: материалы Всерос. науч. конф. Волгоград, 2001. С. 14–23.
12. Дмитриев Ю.Д. Рассказы о книгах В. Бианки. М., 1973.
13. Кургузова Н.В., Неврова Я.К. Пространство в цикле Виталия Бианки «Задумчивые рассказы» // Актуальные вопросы общества, науки и образования, Пенза, 27.07.2023. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2023. С. 91–94.
14. Кадиева А.Ш., Кургузова Н.В. Образ автора в цикле Виталия Бианки «Задумчивые рассказы» // Наука России — будущее страны, Пенза, 22.02.2022. Пенза, 2022. С. 131–134.
15. Макова И.В. Виталий Валентинович Бианки и его фантастический мир природы // Актуальные вопросы профессиональ-

ной подготовки современного учителя начальной школы. Смоленский государственный университет. №10. 2023. С. 225–231.

16. Минералова И.Г. Детская литература. М., 2002.

17. Монахов А. Виталий Бианки – натуралист века // Российская газета. 2004. – 12 февраля.

18. Природа и человек в художественной литературе: материалы Всерос. науч. конф. Волгоград, 2001.

19. Серебряный В. Пришелся по душе Алтай: к 100-летию со дня рождения В. Бианки // Алтай. 1994. № 2. С. 148–149.

20. Творчество В. Бианки в филологической и методической парадигмах: кол. монография / под ред. Л.В. Долженко. Волгоград, 2011. 143 с.

21. Халтурин И.И. Виталий Бианки «Лесная газета» // Литературное обозрение, 1941, №5, С. 37–39.

22. Шим Э. Человек и писатель // Жизнь и творчество Виталия Бианки. Л., 1967. С. 55–65.

References

1. Anikin V.P. Fairy tales of V. Bianki and folklore // Russian folklore. M.-L., 1958. Pp. 243–259.

2. Bardakova V.V. “Talking” names in children’s literature // Questions of onomastics. 2009. No. 7. Pp. 48–56.

3. Bianchi V. Collection of works / comp. A.M. Bianchi, T.2. L., 1973.

4. Bianchi V. Collection of works / comp. A.M. Bianchi, T.4. L., 1976.

5. Boyko N.A. The role of natural history literature in the personal development of a child // Issues of preschool pedagogy. No. 2 (8). Pp. 7–11.

6. Voevodin V.S. A man of a harmonious world (about V. Bianki) // About literature for children. Issue 12. L., 1967. Pp. 167–196.

7. Goryashko A. Children’s and adult fairy tales of the Bianki family // Chemistry and Life. 2002. No. 8. Pp. 34–39.

8. Grishaev V. F. Twice killed: On the history of Stalin’s repressions in Biysk. Barnaul, 1999.

9. Grodensky G. Vitaly Bianki: Critical and biographical essay. Moscow, 1966.

10. Gurevich L. Acquaintance with the fairy tales of Vitaly Bianki // Preschool education. 1991. No. 1. Pp. 12–14.

11. Gurlenova L.F. Study of the theme of nature in Russian literature (conceptual and terminological aspect) // Nature and man in fiction: materials of the All-Russian scientific conf. Volgograd, 2001. Pp. 14–23.

12. Dmitriev Yu.D. Stories about the books of V. Bianki. Moscow, 1973.

13. Kurguzova N.V., Nevrova Ya.K. Space in the cycle of Vitaly Bianchi “Pensive Stories” // Topical issues of society, science and education, Penza, 07/27/2023. Penza: MCNS “Science and Education”, 2023. Pp. 91–94.

14. Kadieva A.Sh. Kurguzova N.V. The image of the author in the cycle of Vitaly Bianchi “Pensive Stories” // Science of Russia - the future of the country, Penza, 02/22/2022. Penza, 2022. Pp. 131–134.

15. Makova I.V. Vitaly Valentinovich Bianki and his fantastic world of nature // Current issues of professional training of a modern primary school teacher. Smolensk State University. No. 10. 2023. Pp. 225–231.

16. Mineralova I.G. Children’s literature. Moscow, 2002.

17. Monakhov A. Vitaly Bianki – a naturalist of the century // Rossiyskaya Gazeta. 2004. February 12.

18. Nature and man in fiction: materials of the All-Russian scientific conf. Volgograd, 2001.

19. Serebryany V. Altai came to my liking: on the 100th anniversary of V. Bianki’s birth // Altai. 1994. No. 2. Pp. 148–149.

20. V. Bianki’s work in the philological and methodological paradigms: collective monograph / edited by L. V. Dolzhenko. Volgograd, 2011. 143 p.

21. Khalturin I.I. Vitaly Bianki “Forest Newspaper” // Literary Review, 1941, No. 5, Pp. 37–39.

22. Shim E. Man and Writer // Life and Work of Vitaly Bianki. L., 1967. Pp. 55–65.

ЛЮБАРСКИЙ РУСЛАН ВАСИЛЬЕВИЧ

кандидат филологических наук, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №57» города Брянска, г. Брянск, Россия
E-mail: ludmila12a@rambler.ru

LUBARSKY RUSLAN VASILIEVICH

Candidate of Philology, Municipal budgetary educational institution «Secondary school No. 57» of the City of Bryansk, Bryansk, Russia
E-mail: ludmila12a@rambler.ru

**ПЕСНЯ «КАК ВЕТРА ОСЕННИЕ» АЛЕКСАНДРА БАШЛАЧЕВА В КОНТЕКСТЕ АЛЬБОМА
«ЛЮЦИФЕРАЗА» ХЕЛАВИСЫ (НАТАЛЬИ О'ШЕЙ)**

**THE SONG «LIKE THE AUTUMN WINDS» BY ALEXANDER BASHLACHEV IN THE CONTEXT
OF THE ALBUM «LUCIFERAZA» BY HELAVISA (NATALIA O'SHEA)**

В статье предпринято исследование песни Александра Башлачева «Как ветра осенние» как составного элемента архитектоники альбома Хелависы (Натали О'Шей) «Люцифераза». Рассмотрено дихотомическое деление фэнтезийного мира альбома «Люцифераза», а также его мифологическая особенность, выраженная в относимости персонажа к инферально-инойбытийной реальности. Изучено связь кавер-версий песен с фэнтезийным миром произведений Хелависы. Исследованы категории света и тьмы в песне Башлачева как компоненты, включающие ее в архитектуру «Люциферазы». Сделан вывод о том, что рок-поэтическое воспроизведение песни Башлачева «Как ветра осенние» в контексте фэнтезийного мира «Люциферазы» проявляется как компонент, художественно образующий орфическую мифологическую действительность. При этом топонимическая особенность башлачевской песни осмыслена в качестве компонента, способствующего воплощению идейно-тематического своеобразия альбома.

Ключевые слова: Александр Башлачев, песня «Как ветра осенняя», альбом «Люцифераза», Хелависа, архитектура, фэнтезийный мир, рок-поэзия.

The article examines Alexander Bashlachev's song «Like the Autumn Winds» as an integral element of the architectonics of Helavisa's (Natalia O'Shea) album «Luciferase». The article considers the dichotomous division of the fantasy world of the album «Luciferase», as well as its mythological feature, expressed in the relation of the character to the infernal-otherworldly reality. The connection of cover versions of songs with the fantasy world of Helavisa's works has been studied. The categories of light and darkness in Bashlachev's song are investigated as components that include it in the architectonics of «Luciferase». It is concluded that the rock-poetic reproduction of Bashlachev's song «Like the Autumn Winds» in the context of the fantasy world of «Luciferase» manifests itself as a component artistically forming an orphic mythological reality. At the same time, the toponymic feature of the Bashlachev song is interpreted as a component contributing to the embodiment of the ideological and thematic originality of the album.

Keywords: Alexander Bashlachev, the song «Like of the autumn wind», the album «Luciferase», Helavisa, architectonics, fantasy world, rock poetry.

Введение

Творчество Александра Башлачева не раз становилось объектом исследования ученых-филологов. В.А. Гавриков уделяет внимание мифопоэтическому аспекту в песнях рок-поэта. Исследователь выделяет локусы, в совокупности образующие мифопоэтическое пространство Башлачева. Ими являются река, лес, поле, а также город. Как отмечает В.А. Гавриков, «город у Башлачева является гибельным, инферальным местом, и такая трактовка вполне обоснована мифологией» [1, с. 49]. В.И. Столбов изучает образ поэта в произведениях Башлачева. При этом образ основан на традиционном восприятии данной категории в русской литературе. По мнению автора, «миссия поэта (традиционная тема русской поэзии) осмысливается Башлачевым, как поиск магического языка подлинных имен, который открывается в привычных словах, «умытых», освобожденных из «несвободных» сочетаний, стереотипов. («Имя имен»))» [9, с. 147].

О.Р. Темиришина уделяет внимание советскому культурному коду в ранней лирике Башлачева. Она полагает, что «фактически в ранних произведениях Башлачева оппозиция «советское vs божественное» накладывается на тради-

ционное романтическое противопоставление «этого» мира (характеризующегося унылостью и убожеством) – иной, запредельной реальности» [10, с. 164]. В свою очередь, К.Ю. Пауэр рассматривает мотив пути в произведениях рок-поэта. По ее мнению, «в поэтике Башлачева часто возникает мотив творческого пути, противопоставленного образу круга. Здесь пространство воображаемое, и самое главное отличие этого пути – он вертикальный, он представляет собой выход за пределы круга» [8, с. 87].

Не менее важное значение имеет реализация творчества Башлачева в контексте произведений других рок-поэтов, в том числе и Хелависы (Натали О'Шей). Тем самым, целью является исследование песни Башлачева «Как ветра осенние» как составной части альбома Хелависы «Люцифераза». Актуальность исследования состоит в том, что изучение творчества Башлачева с точки зрения разных литературоведческих аспектов привлекает различных исследователей, а исследование песни рок-поэта в качестве структурного компонента фэнтезийного альбома Хелависы представляет собой ранее не изученное явление в русской литературе. Научная новизна заключается в том, что впервые предпринято исследование произ-

ведения Башлачева в контексте индивидуально-авторского мира альбома О'Шей. В статье использован сравнительно-исторический метод, позволяющий установить степень близости фэнтезийного мира альбома и башлачевской песни, а также типологический, дающий возможность выявить типологически схожие явления альбома О'Шей и произведения Башлачева.

Изложение основного материала

Альбом Хелависы «Люцифераза» (2018) состоит из песен, образующих фэнтезийный художественный мир. Центральное место в нем занимает планета «Люцифераза», астрономически аналогичная Земле. Автор населяет планету обитателями, которыми являются колонисты с Земли и местные жители. По мнению О'Шей, «они могут любить, страдать, воевать, летать, они помнят земные песни и имена и создают собственные, новые» [5]. Одной из важнейших особенностей рок-поэтически отображенной фэнтезийной реальности является ее дихотомическое деление на темные и светлые части.

Неслучайно в своей статье «Об устройстве планеты Люцифераза» Хелависа отмечает, что «Сидерический период обращения Люциферазы равен почти 500 дням (в точности 486,66), и за такое же время планета совершает один оборот вокруг своей оси. Таким образом, планета находится в отношении приливного захвата к звезде, и на одной ее стороне всегда ночь, а на другой день» [7]. В связи с этим, в произведениях альбома возникает взаимодействие контрастирующих понятий: свет/тьма. Подобные понятийные соотношения основаны и на ономастической природе «Люциферазы». Люцифераза представляет собой биохимическую категорию, являющуюся классом ферментов, которые связаны с процессом испускания света. Тем самым, название планеты выступает аллюзией на основной мотив альбома – мотив огня и света, при этом сочетающейся с противоположным ему явлением.

Дихотомическое устройство мироздания проявляется, в первую очередь, в произведении «Дорога в огонь». Хелависа воспроизводит лирического героя в качестве путешественника по фэнтезийному планетарному топониму – огненному поясу «Дорога в огонь». Травелог, конечная цель которого – воссоединение с возлюбленной/возлюбленным, построен с помощью контраста темного и светлого начал:

Я иду – через осень иду к тебе по темным шпалам,

Каждый шаг – дорога в огонь, дорога к огню –

Мне тебе необходимо сказать, что времени так мало [5].

Автор подчеркивает трагизм жизненного предназначения героя с помощью нивелирования сочетания «дорога в огонь» как топонима. Это осуществляется с помощью контрастирующей с «темными рельсами» семантической доминанты слова «огонь», связанной с процессом горения и порождением света. Причем словосочетание «дорога к огню» обозначает высшее проявление любви в контексте песни. Вплетенная в данный контраст осень приобретает символическое значение, включающее неизбежность смерти через увядание жизни, что выражается в гибели персонажа, чей путь проходит через огонь. Однако пребывание колонистов способствовало ономастической тождественности городов Люциферазы земным, что рок-поэтически подчеркивает близость двух планет. Именно поэтому путь героя сопряжен с расстоянием «От Москвы до Константинополя-поля-полями» [5]. Двойственное деление Люциферазы угадывается в обозначении локации, в которую стремится персонаж:

На дороге в огонь, с той стороны
Чёрного солнца,
Поднимаются незнакомые нам
Города [5].

В виду того, что обозримая сторона темного солнца (метафорическое воплощение планеты, основанное на световой семантике) лишена света, то другая наполнена им по определению, что является следствием песенного воплощения авторского видения построения фэнтезийной реальности. В песне «Поверь», в свою очередь, особое внимание уделяется категории тьмы. Она воспроизводится неотделимо от явлений как обыденного мира, так и инобытийного:

На вороньем крыле мне всегда снится ночь,

Я проваливаюсь в дупло, в нору, короче, к чертям,

И подземный твой мир всегда готов мне помочь [5].

Нахождение персонажа на составном элементе ворона наделяет данную птицу сверхъестественными свойствами. Однако колористическая семантика ворона аллюзивно отсылает к контекстуальному воспроизведению тьмы через фантастический феномен. При этом темное начало реализуется в произведении и инфернально-инобытийно: ворон представляет собой производный субъект потустороннего мира, соотносимым с адом (черти). Так как подобная реальность сопряжена с танатологическим мотивом, тьма в песне воплощается неотделимо от него. Неслучайно Хелависа определяет птицу в качестве мифологического элемента, воплощенного в песне: «И ворон тут у нас даже не то чтобы из По, это скорее Кутх, ворон, который создал мир в чукотских мифах» [4]. Семантика темноты является и следствием изображения темпоральной составляющей повседневности – ночи, которая контекстуально неразрывна с вороном на основе общего признака – черного цвета.

Однако двойственная природа выражена и в наполняемости альбома определенными композициями: в «Люциферазе» сосуществуют каверы и песни Хелависы. Так, индивидуально-авторскую действительность дополняют песни Владимира Высоцкого «Я неслась свою беду», Александра Башлачева «Как ветра осенние», Дмитрия Ревякина «Улетай», Эдмунда Шклярского «Немного огня». Особенность архитектуры альбома заключается в ярко выраженной первой части «Люциферазы», состоящей из произведений О'Шей, которая воссоединяется со второй каверной частью с помощью мантры «Om Namah Shivaya». Это достигается, по мнению автора, посредством ее основного посыла «не бойся. Это пластинка об огне, ветре и бесстрашии. Не страшно шагнуть в огонь, не страшно сравняться с Башлачевым и Высоцким, не страшно просто сказать о любви» [4]. Хелависа не только художественно сближается с поэтами и музыкантами различных эпох, но и наделяет каверы на их песни особой функциональной особенностью в контексте альбома. Е.Е. Еременко полагает: ввиду того, что планету населяют прибывшие с Земли люди, а также аборигены, альбом – «своеобразный сборник песен этой планеты – привезённых с Земли (каверы) и местных (оригинальные композиции)» [3, с. 12].

Песня «Как вера осенние» осмысливается С.С. Шауловым как орфический миф. По мнению автора, «ветер <...> подметает, готовит плаху. Солнце идет «сторонкою» осенью, осень – время умирания, остановившееся время – герой уже попал в пространство мифа. Грядущая зима, толкуемая как смерть, – языческая метафора, в этих строках склоняющаяся миф поэтического цикла к его орфическому варианту» [11, с. 83]. Именно танатологический мотив, выраженный в определенных лексемах («плаха», «осень» и др.), служит основополагающим компонентом для изображения мифологического художественного мира Башлачева.

В контексте «Люциферазы» подобное соприкосновение лирического героя со смертью коррелирует с гибельным путешествием в произведении «Дорога в огонь», в котором мотив смерти конструируется с помощью пути в огонь во взаимодействии с осенью, приобретающей сходное с песней Башлачева значение. Вместе с тем, возможное осмысление функционирования местоимения «ты» в башлачевских строках «И хотел я жить. И умирал да сослепу, со страху/Потому что я не знал, что ты со мной» [6, с. 116] в качестве изображения потери любви с сопутствующим выпадением из повседневного мира (глагол «умирал») роднит песню с воплощенным Хелависой стремлением воссоединиться с любимым человеком («Дорога в огонь»). При этом воспроизведение лирического пути героя, ведущего в огонь, также расценивается как последующий уход из мира Люциферазы в потусторонний. А обращение в «Поверь» к подземному миру, который, как в мифе об Орфее, готов помочь персонажу, связывает все три произведения в единое орфическое мифологическое пространство в контексте альбома «Люцифераза». Рецепция связи с древнегреческой мифической системой достигается также и посредством упоминания аргонатов, относящихся к ней, и Колхиды – конечной точки маршрута корабля «Арго» («И восстали в Колхиде полки драконьих зубов» [5]).

Не менее интересен образ солнца, присутствующий во второй строке песни Башлачева. Солнца участвует в формировании стороннего течения времени в художественном мире автора. По мнению В.А. Гаврикова, «это движение времени “по кромке” отражено и в ряде других образов, на первый взгляд с временем не связанных» [2, с. 204]. Однако в контексте альбома Хелависы оно трансформируется в элемент, связывающий «Как ветра осенние» с основным мотивом «Люциферазы». Солнце становится традиционным воплощением огня и света и подчеркивает осмысленную О'Шей аналогичность фэнтезийной планеты Земле.

Подобно Терре, Люцифераза вращается вокруг сходной с Солнцем Солицинты. Близость двух звезд обозначается общим этимологическим корнем – «Sol». Также их аналогичность прослеживается в повести О'Шей «Хроники Люциферазы. Три корабля», служащей прозаическим дополнением к «Люциферазе». Главный герой хочет «найти вновь открытую планету в изолированной звездной системе под названием Солицинта» [7, с. 18]. Как и Солнце, Солицинта представляет собой лексическую доминанту названия звездной системы. Данный принцип связи песен-каверов с общей концепцией альбома неслучаен. Солярный компонент имеется в песне «Улетай» Ревякина («Улетай – первым проблеском солнца» [5]), в то время как в «Немного огня» Шклярского подобную роль выполняет непосредственно огненная символика («Немного огня – середина пути» [5]). Таким образом, благодаря солярному компоненту, Хелависа объединяет произведение Башлачева и собственные песни в особый рок-поэтический мир, основанный на мотиве света и огня.

Однако вторая строфа песни «Как ветра осенние» соотносима с обозначенным О'Шей противоположным свету явлением. В строфе существенную роль играет ветер:

Как ветра осенние заматали небо
Плакали, тревожили облака [6, с. 116]

Сокрытие неба с помощью ветра семантически обуславливает приход тьмы. Наличие в произведении темного и светлого явлений тяготеет к сочетанию с контрастирующими элементами альбома Хелависы. Тем самым, Хелависа осуществляет включение башлачевской песни в дуалистическую рок-поэтическую реальность альбома.

Имеет значение и функционирование «Как ветра осенние» как произведения, внедренного в фэнтезийную концепцию Хелависы в качестве привезенной композиции колонистами с Земли. Обратимся к строфе, присутствующей в ранней редакции и звучащей на записи у А. Агеева 18 января 1986 и на записи в Театре на Таганке 22 января 1986 в Москве, которую в аудиозаписи исполняет и Хелависа:

Как ветра осенние черной птицей голосили –
А ты откуда взялся, богатырь-снегирь?

Я хотел бы жить, жить и умереть в России,

А если бы не было такой земли – Сибирь [6, с. 116].

Посредством башлачевских топонимов – Сибирь и Россия О'Шей идентифицирует колонистов с точки зрения их отнесенности к Земле. При этом эти хоронимы наиболее точно характеризуют земное происхождение прибывших на новую планету людей, подчеркивают их национальную принадлежность. Тем самым, происходит акцентирование внимания слушателя на том, что земляне привносят в культурную сферу Люциферазы, которую составляют произведения аборигенов, песни о Земле – элемент художественной культуры другого мира. Следовательно, башлачевская песня, адаптированная в качестве составной части «Люциферазы», обогащает уже сложившуюся художественную систему индивидуально-авторской реальностью воспроизведением картины земной жизни.

Песня Башлачева с помощью топонимов сближается Хелависой с собственными композициями, подчеркивая не только идентичность колонистов, но и ономастический след, оставляемый ими на вымышленной планете. Если наименования географических объектов в «Как ветра осенние» свидетельствуют о принадлежности прилетевших к Земле, то в песнях Хелависы подобные словесные формы – следствие применения имеющихся знаний о своей родной планете по отношению к иному миру. Помимо наличия Москвы и Константинополя, составляющие путь лирического героя по «Дороге в огонь» («Дорога в огонь») в песне «Контрабанда», действие которой происходит на Люциферазе, содержится упоминание земных гор – Пиренеи и Анды («Затянулись дождем Пиренеи и Анды» [5]).

Выводы

Таким образом, художественная адаптация произведения Башлачева «Как ветра осенние» в фэнтезийной рок-поэтической реальности проявляется как компонент, художественно образующий орфическую мифореальность в сочетании с двумя песнями Хелависы, при этом являясь неотделимой от дуалистического принципа построения альбома составляющей. Произведение Башлачева контекстуально преобразуется в элемент художественной системы, подчеркивающей идентичность людей, которые по авторскому замыслу О'Шей привезли подобные песни на неведомую им планету.

Библиографический список

1. Гавриков В.А. Мифологическое пространство в поэтической системе Александра Башлачева//Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 12. № 33. С. 48–50.
2. Гавриков В.А. Эсхатология Башлачева. Москва; Калуга; Венеция: Bull Terrier Records, 2021. 260 с.
3. Еременко Е.Е. Литературные средства создания целостной концепции музыкального альбома//Вестник молодых учёных и

специалистов Самарского университета. 2021. № 2 (19). С. 10–13.

4. Интервью с Хелависой: «Об огне, ветре и бесстрашии». Режим доступа: https://dzen.ru/a/XkvYtHGM-VYg_xk8 (дата обращения: 08.05.2024).

5. Мельница. Хелависа. Люцифераза (2018). – Режим доступа: <https://melnitsa.info/portfolio/luciferaza/> (дата обращения: 08.05.2024).

6. Наумов Л. Александр Башлачев: человек поющий: 2-е изд., испр. и доп. СПб.: ЗАО «Торгово-издательский дом “Амфора”», 2014. 543 с.

7. Об устройстве планеты Люциферазы. – Режим доступа: http://helavisa.ru/ob_ustroistve_planety_luciferaza/ (дата обращения: 08.05.2024).

8. О'Шей Н. Хроники Люциферазы. Три корабля М.: Лайвбук, 2020. 192 с.

9. Пауэр К.Ю. Мотив пути в русской рок-поэзии (на примере творчества Александра Башлачева, Егора Летова и Янки Дягилевой) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. № 4 (79). С. 82–89.

10. Столбов В.И. Образ поэта в творчестве А.Н. Башлачева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2008. Т. 14. № 1. С. 144–148.

11. Темиришина О.Р. «Советский текст» в ранней лирике Александра Башлачева // Казанская наука. 2024. № 9. С. 163–165.

12. Шаулов С.С. «Вечный пост» Александра Башлачева. Опыт истолкования поэтического мифа // Рок-поэзия: текст и контекст. Тверь; Екатеринбург, 2000. С. 69–85.

References

1. Gavrikov V.A. Mythological space in Alexander Bashlachev's poetic system // Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. 2007. Vol. 12. No. 33. Pp. 48–50.

2. Gavrikov V.A. Eschatology of Bashlachev. Moscow; Kaluga; Venice: Bull Terrier Records, 2021. 260 p.

3. Eremenko E.E. Literary means of creating a holistic concept of a musical album // Bulletin of young scientists and specialists of Samara University. 2021. No. 2 (19). Pp. 10–13.

4. Interview with Helavisa: “About fire, wind and fearlessness.” Access mode: https://dzen.ru/a/XkvYtHGM-VYg_xk8 (accessed: 05/08/2024).

5. The mill. Helavisa. Luciferase (2018). Access mode: <https://melnitsa.info/portfolio/luciferaza/> (accessed: 05/08/2024).

6. Naumov L. Alexander Bashlachev: the singing man: 2nd ed., ispr. and add. SPb.: CJSC “Trading and Publishing House “Amphora”, 2014. 543 p.

7. About the structure of the planet Luciferase. Access mode: http://helavisa.ru/ob_ustroistve_planety_luciferaza/ / (accessed: 05/08/2024).

8. O'Shea N. The Luciferase Chronicles. Three ships, Moscow: Livebook, 2020. 192 p.

9. Power K.Y. The motif of the path in Russian rock poetry (on the example of the works of Alexander Bashlachev, Egor Letov and Yanka Diaghileva) // Bulletin of Cherepovets State University. 2017. No. 4 (79). pp. 82–89.

10. Stolbov V.I. The image of the poet in the works of A.N. Bashlachev // Bulletin of Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. 2008. Vol. 14. No. 1. Pp. 144–148.

11. Temirshina O.R. “The Soviet text” in the early lyrics of Alexander Bashlachev // Kazan science. 2024. No. 9. Pp. 163–165.

12. Shaulov S.S. “Eternal fast” by Alexander Bashlachev. The experience of interpreting a poetic myth // Rock poetry: text and context. Tver; Yekaterinburg, 2000. Pp. 69–85.

МИХЕИЧЕВА ЕКАТЕРИНА АБДУЛ-МАДЖИДОВНА

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской литературы XX–XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: inoliterat@mail.ru

MIKHEICHEVA EKATERINA ABDUL-MADZHIDOVNA

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Literature of the XX–XXI Centuries and the History of Foreign Literature, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: inoliterat@mail.ru

ОРЛОВСКИЕ СТРАНИЦЫ ЖИЗНИ С. А. ЕСЕНИНА

THE OREL PAGES OF S. A. YESENIN'S LIFE

В статье рассматриваются события жизни С. А. Есенина, связанные с его посещением г. Орла в 1917–1919 годах. Женидьба на З.Н. Райх расширила круг его орловских знакомств, а рождение детей на какое-то время укрепило его связи с Орлом. В Орле чтят память великого русского поэта, что подтверждают труды местных краеведов, бюст поэта на Университетской площади, мемориальная доска, научные конференции к юбилейным датам, издание сборников научных статей, публикации в орловских газетах и журналах.

Ключевые слова: С.А. Есенин, З.Н. Райх, Орёл, краеведение, память, стихи, современники Есенина, музей

The article deals with the events of S. A. Yesenin's life, connected with his visit to Orel in 1917–1919. Marriage to Z.N. Raikh expanded his circle of acquaintances in Orel, and the birth of his children for some time strengthened his ties with Orel. The memory of the great Russian poet is honoured in Orel, which is confirmed by the works of local local historians, a bust of the poet on University Square, a memorial plaque, scientific conferences for anniversaries, the publication of collections of scientific articles, publications in Orel newspapers and magazines.

Keywords: S.A. Esenin, Z.N. Raikh, Orel, local history, memory, poems, Esenin's contemporaries, museum

Введение

Сергей Александрович Есенин – один из крупнейших русских поэтов. 2025 год – год 130-летия со дня рождения и 100-летия со дня смерти Есенина. Обращение к фактам биографии и творчеству поэта – возможность еще раз осознать, насколько близка современному читателю его поэзия, и это определяет актуальность данной работы. Цель статьи – раскрыть некоторые особенности личной жизни поэта, связанные с Орлом, и показать, как они влияли на творчество Есенина. В основе статьи – материалы из фонда Орловского краеведческого музея, многие из которых публикуются впервые, что определяет новизну данного исследования. Основными методами являются биографический, культурно-исторический, историко-типологический, психоаналитический методы исследования.

Изложение основного материала

В 2001 году на Университетской площади в Орле был установлен бюст С.А. Есенина (архитектор Б.Е. Ермолов, скульптор В.П. Басарев).



Бюст С.А. Есенина на Университетской площади
(источник: ru.wikipedia.org)

Орёл – писательский город, вспоивший «на своих мелких водах стольколитераторов, сколько не поставил их на пользу Родины никакой другой русский город». Как известно, эти слова принадлежат Николаю Семеновичу Лескову, уроженцу города Орла. В этом городе родились были тесно связаны с ним своей творческой судьбой А.А. Фет, Ф.И. Тютчев, И.С. Тургенев, И.А. Бунин, Л.Н. Андреев, Б.К. Зайцев, И.А. Новиков, М.М. Пришвин, П.Л. Проскурин и многие другие писатели.

У Сергея Александровича Есенина не столь тесные связи с Орлом, но все же они есть. А.В. Гольцова, орловский краевед, много сделала для того, чтобы восстановить «орловские страницы» жизни Есенина. В статье «Сергей Есенин и Зинаида Райх. Есенин в Орле» она приводит убедительные доказательства того, что Есенин был в Орле не один раз: «Так сколько раз Есенин бывал в Орле? Один? Два? Пять? Трудно определенно сказать, но несомненно одно: поэт бывал в Орле и не один раз. Несомненно, что Есенин знал Орел как родину Тургенева и Андреева, которых он очень любил, что он проходил по Кромской и Карачевской, Пушкарным, видел золотые купола Михаила Архангела и Богоявления, был в Дворянском гнезде» [2].

Посещение Есениным Орла в 1917–1919 годах связано с его женитьбой на Зинаиде Николаевне Райх, родители которой жили в Орле. Познакомились Есенин и Райх в редакции эсеровской газеты «Дело народа», где двадцатидвухлетняя Зинаида Николаевна работала помощником секретаря редакции. По воспоминаниям Мины Свирской, близкой подруги Алексея Ганина, поэта, с которым Есенин особенно сблизился на рубеже 10–20-годов, после знакомства с Райх «в Общество распространения литературы Есенин стал приходить почти каждый день». Особенно сблизились Есенин и Райх во время поездки летом 1917 года на Соловки (третьим в этой поездке был Алексей Ганин). Итогом поездки на Белое море стало венчание

Сергея Есенина и Зинаиды Райхв церкви святых Кирика и Улиты под Вологодой в июле–августе (о точной дате венчания литературоведы спорят) 1917 года. С момента знакомства Зинаида Николаевна постоянно сопровождает Есенина в поездках, получает за него гонорары, выполняет обязанности секретаря. «Январь. 13. 1918. З.Н. Райх получает в издательстве „Скифы“ 90 руб. 50 коп. В счет гонорара, причитающегося Есенину, и оставляет расписку» [5, с. 84]. В Орлеродилась дочь Есенина Татьяна. Сын Константин появился на свет в феврале 1920 в Москве.



Дети С. А. Есенина

(источник: из фондов Орловского краеведческого музея)



З. Н. Райх

(источник: из фондов Орловского краеведческого музея)

Зинаида Николаевна какое-то время после рождения детей жила в доме родителей в Орле, работала инспектором Наркомпроса, в Орловском окружном военном комиссариате, зав. подотделом искусств Орловском отделе Наробра (народное образование). Жизнь была очень трудной. В ноябре 1918 года Райх пишет Орлу Андрею Белому: «Дорогой Борис Николаевич! Посылаю Вам коврижку хлеба, если увидите Сережу скоро – поделитесь с ним... Зина» [5, с. 184].

О трудных орловских буднях вспоминает дочь Есенина и Зинаиды Райх Татьяна: «Жили мы тогда в Орле, в одноэтажном деревянном доме. В этом самом доме я и родилась в 1918 году».



Старый дом семьи Райх
(источник: orelcity.ru)

И далее в письме: «Мама хотела мальчика. Мальчик появился на свет в феврале двадцатого года. Мать привозила Костю в Орел, когда ему было несколько месяцев. Позднее он стал жить с нами». Воспоминания Татьяны очень сумбурные. Чувствуется, что рассказать хочется много и как можно подробнее, а рассказывать особенно нечего. Отца не стало, когда ей было семь лет, да и своим посещением он детей не баловал. Константин Есенин напишет позднее о том, как Зинаида Николаевна вышла замуж: «Довольно забавен был рассказ деда о ее замужестве. В тихий Орел, где тогда жили родители матери, в грозное лето 1917 года пришла телеграмма: „Выхожу замуж, вышли сто. Зинаида“» [5, с. 45].

С отцом у Татьяны и Константина было всего несколько встреч, всегда мимоходом, многое записано «со слов мамы», в частности, многократно повторяемая история, когда отец Зинаиды Николаевны принял за мужа дочерине молоденького паренька (Есенина), а его спутника – «рослого и солидного брюнета». Рослым и солидным брюнетом был Владимир Степанович Чернявский, один из близких друзей Есенина. Близость с Есениным не проходила для друзей даром, его талант и известность будили творческие силы: Чернявский был актер, чтец и итоге писал стихи.

В 1921 году Зинаида Николаевна преподавала в Орле историю театра и костюма на театральных курсах. Пытаясь сохранить отношения, она периодически покидает Орел, приезжает в Москву, к мужу. В.Г. Шершеневич, сотоварищ Есенина по имажинизму, вспоминает, что когда в апреле 1919 он вернулся из творческой поездки, то «... застал у себя в квартире живущую Зинаиду Николаевну Райх<...>». Не могу даже вспомнить, жил ли и Сережа тогда у меня. Во всяком случае они виделись так мало и так редко, что у меня об них двоих вместе никакого впечатления не осталось. <...> Есенин был слишком занят собой, своими стихами и своей деятельностью, чтобы быть

искренне привязанным к женщине» [5, с. 261. Цит. книга В. Шершеневича «Мой век»]. В мае 1919 Есенин дарит Райх книгу «Преображение» с надписью: «Милой Зикан от Сергуньки».

Тяготы московской жизни тех лет подтверждает Георгий Феофанович Устинов: «Весной этого же года (1919) к нам приехала жена Есенина<...>Здесь, в этой литературной столовке мы ежедневно кормились кониной, жилами которой можно было засупонивать хомут, и протухшими сушёными овощами, оставшимися от интендантских складов. И изредка, как особую роскошь, получалималенький скорочек черного хлеба» [5, с. 228].

В феврале 1921 года в суд Орла поступило заявление Есенина о разводе с З.Н. Райх. 5 октября 1921 года их брак был расторгнут.

И все же любовь не прошла, и о разрыве с З. Н. Райх Есенин сожалел до конца жизни, о чем свидетельствует стихотворение «Письмо к женщине»:

Вы помните,
Вы все, конечно, помните,
Как я стоял,
Приблизившись к стене,
Взволнованно ходили вы по комнате
И что-то резкое
В лицо бросали мне... [4, т. 2, с. 109]

Стихотворение было написано в 1924 году, когда за плечами Есенина был уже другой брак – с американской танцовщицей Айседорой Дункан. «Эта знаменитая женщина, прославленная тысячами эстетов Европы, тонких ценителей пластики, рядом с маленьким, как подросток, изумительным рязанским поэтом, являлась совершеннейшим олицетворением всего, что ему было не нужно» [3, с. 221], – такой увидел пару Есенин – Дункан Максим Горький.

Сожаление об упущенном семейном счастье не раз прозвучит в стихах Есенина:

Но ты детей
По свету растерял,
Свою жену
Легко отдал другому,
И без семьи, без дружбы,
Без причал
Ты с головой
Ушел в кабацкий омут (Письмо от матери: [4, т. 2, с. 114]).

В 1922 году З.Н. Райх вышла замуж за В.Э. Мейерхольда, в этом же году из Орла, от родителей Райх, супруги забрали Татьяну и Константина в Москву. Дети воспитывались в семье Мейерхольда, который относился к ним, как к собственным детям. По воспоминаниям Татьяны, когда пришло известие о смерти Есенина, из комнаты матери раздалось «душераздирающие крики. Это длилось долго».

В январе 1938 года театр Мейерхольда, в котором Зинаида Николаевна была примой, был закрыт, в июне 1939 Мейерхольд был арестован, а в ночь с 14 на 15 июля была зверски убита Зинаида Райх. Всеволод Эмильевич Мейерхольд был расстрелян 2 февраля 1940 года.

С 2004 по 2016 год в Орле функционировал музей С.А. Есенина. Музей был создан почитателем поэта, инженером по профессии, Георгием Александровичем Агарковым, председателем Орловского Есенинского комитета, с 1993 года – сопредседателем есенинского международного общества «Радуница». Георгий Александрович вспоминал отом потрясении, которое испытал в юные годы, познакоившись со стихами Есенина. «Есенин стал для меня близким и любимым поэтом еще и потому, что

я вырос в живописной орловской деревушке Паньково, расположенной вдоль реки Неполодь, впадающей в Оку. Наверное, поэтому мне так близки и понятны восхищение поэта милой сердцу природой, матерью-Родиной, уважение к людям и братьям нашим меньшим, живущим на родной земле... Поэзия Есенина облагораживает человека, очищает и просветляет его душу», и человек, знающий и любящий Есенина, сам вообще не может быть плохим человеком. Поэтому «нужно больше выделять времени Есенину на радио и телевидении... что воспринималось бы людьми с большой пользой для себя» [1]. Он встречался с сестрой Есенина Татьяной Сергеевной, которая переживала по поводу сноса дома её матери в Орле, и пообещал ей, что вернет орловцам память о Есенине.

Георгий Александрович купил однокомнатную квартиру в многоквартирном доме, построенном на месте снесенного в 70-е годы XX века того самого одноэтажного дома, в котором жили родители З. Н. Райх. по крупицам собирал материалы для музея, среди которых было много интересного, в том числе раритеты. По стендам и витринам можно было проследить всю жизнь Сергея Есенина. В музее были представлены издания есенинских книг, в том числе и прижизненных, и на других языках, а также книги его современников – Д. Бедного, А. Крученых, П. Орешина, В. Маяковского и др. Экспонатами музея были письма сестры Есенина Александры, дочери Татьяны, автографы близких родственников поэта, несколько бюстов Есенина, его посмертная маска и многое другое.



Г.А. Агарков с посетителями музея С.А. Есенина
(источник: из личных архивов)

Музей перестал существовать в 2016, после смерти Георгия Александровича: соседи были недовольны – много народа ходит, да и родственникам он был не нужен. Сейчас о доме, в котором бывал Есенин, напоминает лишь мемориальная доска.



Мемориальная доска С. А. Есенину в Орле
(источник: канал Яндекс.Дзен «Техно Орел»)

Удивительные, щемящие душу выдержки откликов поэтов-современников из книги «Памяти Есенина» (1926 г.) на смерть Есенина приводятся в статье «Погиб поэт...»

Василий Князев:

В маленькой мертвецкой у окна
Золотая голова на плахе.
Полоса на шее не видна –
Только кровь чернеет на рубашке...

Александра Ильина-Сеферьянц:

Что вы плачете, синие сумерки,
О том сердце, которого нет,
Жил вчера, а сегодня умер
Самый лучший в России поэт.

Евгений Сокол:

Золотоволосый, голубоглазым мой друг –
Солнечный, солнечный в радости и в муках,
Солнечный, солнечный друзьям и врагам,
Солнечный перед веками, –
Сдавленный мертвой петлей,
Стал ты еще светлее...

Сборник «Памяти Есенина», инициатором которого был Е. Сокол, содержал воспоминания Льва Троцкого, Ивана Розанова, Николая Тихонова, Всеволода Рождественского, Бориса Лавренева, Леонида Леонова, а также стихи памяти великого поэта.

Л.Д. Троцкий в статье «Памяти Сергея Есенина», открывающей сборник, писал: «Мы потеряли Есенина, тихого, прекрасного поэта, такого свежего, такого настоящего... Он ушел из жизни без крикливой обиды, без позы протеста – не хлопнув дверью, а тихо прикрыв ее рукою, из которой сочилась кровь...» [7]. Причину «ухода» поэта политик видит в том, что Есенин был «интимнейшим лириком. Эпоха же наша – не лирическая». Речь Троцкого прозвучала на вечере памяти С.А. Есенина в Московском Художественном Академическом театре 18 января 1926 года.

На сборниках стихов, подаренных Есениным Соколу, были автографы.

На «Радунце»:

Тех, кто ругает,
Всыпь им
Милый Сокол,
Давай навеки
За Русь
Выпьем.

На «Голубени»:

«Милому Соколу,
Ростом не высокому,
Но с большой душой,

Русской

И все прочее.

У поэта Ю. А. Паркеева в Москве хранился листок, адресованный Е. Соколу:

«За все,
Что минуло –
целую в губы
Сокола милого.

«Погиб величайший поэт... Его поэзия есть как бы разбрасывание обеими пригоршнями сокровищ его души», – так сказал о Есенине, очень точно оценив его вклад в русскую поэзию, Алексей Николаевич Толстой.

В Орле чтят память великого поэта. В октябре 2005 года в Орловском государственном университете им. И.С. Тургенева состоялась Международная научная конференция, посвященная 110-летию со дня рождения поэта. Своеобразным был состав участников конференции: помимо ученых, в Орел съехались в большом количестве почитатели поэзии Есенина, люди, далекие от проблем литературоведения, но искренне влюбленные в стихи Есенина. Помимо докладов, на конференции звучали стихи и слова благодарности в адрес поэта.

Величайшему русскому национальному поэту, классику мировой литературы Сергею Александровичу Есенину 3 октября 2025 года исполняется 130 лет!

Выводы

Орел – город И.С. Тургенева, Н.С. Лескова, Л.Н. Андреева... – писательский город. И в жизни Сергея Есенина он сыграл определенную роль: здесь жили родители Зинаиды Райх, его первой жены, здесь родилась его дочь Татьяна. «Отзвучавшие в сумрак года» не прошли бесследно, доказательство тому – стихи Есенина.

В Орле хранят память о замечательном русском поэте, о чем свидетельствуют бюст С. Есенина в центре города, мемориальная доска и памятный камень на месте дома З.Н. Райх, улица Набережная Есенина в Орле, научные конференции и поэтические вечера в Орловском государственном университете, посвященные творчеству поэта. В сентябре 2019 года в Орловском государственном литературном музее И.С. Тургенева открылась выставка из фондов государственного музея-заповедника С.А. Есенина «Знакомый ваш Сергей Есенин». Как было написано в аннотации к выставке, «особое внимание на выставке было уделено супруге поэта З.Н. Райх, некоторое время проживавшей в Орле».

Город Орел, как и вся Россия, готовится достойно встретить 130 годовщину со дня рождения Сергея Александровича Есенина!

Библиографический список

1. Агарков Г.А. Стал самым близким и любимым / Г. А. Агарков // Вешние воды. 1995. № 45. Октябрь.
2. Гольцова А.В. Сергей Есенин и Зинаида Райх (Орловские страницы биографии поэта) / А. В. Гольцова. – Орёл : Вешние воды, 1995. 86 с. – URL: <https://esenin.ru/o-esenine/zhenshchiny-esenina/zinaida-raikh/goltcova-a-v-sergei-esenin-i-zinaida-raikh> (дата обращения: 12.05.2025).
3. Горький М. Сергей Есенин / М. Горький // Собрание сочинений: В 8 т. Т. 3: Рассказы, очерки. 1897–1915. Москва : Советская Россия, 1987. С. 220–225.
4. Есенин С.А. Собрание сочинений: [В 3 т.] / С.А. Есенин. Москва : Издательство «Правда», 1970.
5. Летопись жизни и творчества С.А. Есенина: В 5 томах. Т. 2: 1917–1920 / Гл. ред. А.Н. Захарова. Москва : ИМЛИ РАН, 2005. 765 с.
6. Свирская Мина. Знакомство с Есениным / М. Свирская // Esenin.ru. – URL: <https://esenin.ru/o-esenine/vospominaniia/svirskaia-mina-znakomstvo-s-eseninyum> (дата обращения: 12.05.2025).
7. Троцкий Л.Д. Памяти Сергея Есенина / Л. Троцкий // Правда. 1926. № 15. – URL: <http://esenin-lit.ru/esenin/articles/article-11.htm> (дата обращения: 12.05.2025).

References

1. *Agarkov G.A.* Became the closest and favourite / G. A. Agarkov // *Veshnyevody*. 1995. № 45. October.
 2. *Goltsova A.V.* Sergei Esenin and Zinaida Raikh (Oryol pages of the poet's biography) / A. V. Goltsova. Orel : Veshnyevody, 1995. 86 p. – URL: <https://esenin.ru/o-esenine/zhenshchiny-esenina/zinaida-raikh/goltsova-a-v-sergei-esenin-i-zinaida-raikh> (date of reference: 12.05.2025).
 3. *Gorky M.* Sergei Esenin / M. Gorky // *Collected Works: In 8 vol. Vol. 3: Stories, essays. 1897–1915*. Moscow : Soviet Russia, 1987. Pp. 220–225.
 4. *Esenin S.A.* *Collected Works: [In 3 vol.]* / S. A. Esenin. Moscow : Pravda Publishing House, 1970.
 5. *Chronicle of the life and work of S. A. Esenin: In 5 vol. Vol. 2: 1917–1920* / Edited by A. N. Zakharova. Moscow : IMLI RAS, 2005. – 765 p.
 6. *Svirskaya Mina.* Acquaintance with Esenin / M. Svirskaya // *Esenin.ru*. – URL: <https://esenin.ru/o-esenine/vospominaniia/svirskaya-mina-znakomstvo-s-eseninyim> (date of reference: 12.05.2025).
 7. *Trotsky L.D.* In memory of Sergei Esenin / L. Trotsky // *Pravda*. 1926. № 15. – URL: <http://esenin-lit.ru/esenin/articles/article-11.htm> (date of reference: 12.05.2025).
-

УДК 82.091

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-188-192

ПЕТИНА ВАСИЛИСА АЛЕКСАНДРОВНА

соискатель, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: vasilisa.27.03@mail.ru

КОВАЛЕВА ТАТЬЯНА ВИТАЛЬЕВНА

доктор филологических наук, профессор, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: Tatko1986@mail.ru

PETINA VASILISA ALEXANDROVNA

Applicant, Department of the History of the XI–XIX centuries of the Russian Literature, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: vasilisa.27.03@mail.ru

KOVALEVA TATYANA VITALIEVNA

Doctor of Philology, Professor, Department of the History of the XI–XIX centuries of the Russian Literature, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: Tatko1986@mail.ru

«ТУРГЕНЕВСКИЙ МИФ» В ЭПИГРАММАХ Е.Н. ОПОЧИННИНА

“TURGENEV’S MYTH” IN E.N. OPOCHININ’S EPIGRAMS

В статье рассматривается начальный этап формирования тургеневского мифа, для которого характерны агрессивно-личностное отношение к писателю и его творчеству. Установлены источники эпиграмм поэта Е.Н. Опочинина, являющегося идейным противником Тургенева и страстным поклонником Достоевского. В основе эпиграмм лежат «вторичные» тексты: воспоминания, устные рассказы, письма, а также поверхностное прочтение произведения писателя. Ярko выраженный сарказм Опочинина по отношению к Тургеневу вызван принципиальными различиями мировоззрений, эстетических программ и гражданской позиции.

Ключевые слова: Тургеневский миф, эпиграмма, Е.Н. Опочинин, Ф.М. Достоевский, «вторичный» текст.

The article examines the initial stage of the formation of the Turgenev's myth, which is characterized by an aggressively personal attitude towards the writer and his work. The sources of the epigrams of the poet E.N. Opochinin, who is an ideological opponent of Turgenev and a passionate admirer of Dostoevsky, are established. The epigrams are based on «secondary» texts: memoirs, oral stories, letters, as well as a superficial reading of the writer's work. Opochinin's pronounced sarcasm towards Turgenev is caused by fundamental differences in worldviews, aesthetic programs and civic positions.

Keywords: Turgenev's myth, epigram, E.N. Opochinin, F.M. Dostoevsky, “secondary” text.

Введение

Проблема именного писательского мифа находится на начальной стадии осмысления литературоведением. Объясняется это длительной историей формирования теории мифа. Начиная с античности и заканчивая исследованиями XX века, в науке складывалось понимание того, что этот культурный феномен является не только отражением представлений человечества о мире и его происхождении, но и объясняет реальность с позиций какой-либо общности людей. Если древнейшее мифологическое сознание фиксировало в слове представления о далеком прошлом, сверхъестественном, сакральной истории, глобальных событиях, влияющих на развитие цивилизаций, труднообъяснимых природных явлениях с позиций иррациональных, то уже с философии Сократа отношение у мифу начинает меняться: человек начинает разграничивать собственное бытие и окружающий его мир, природу и божественные силы.

Важнейшим шагом в определении природы мифа и объяснении особенностей его функционирования стала теория К.Г. Юнга, доказавшего, что данное явление не только продукт древнейшего сознания, но феномен, рождающийся в любом обществе, и в любую историческую эпоху. Об этом писала и О.М. Фрейденберг, указав на важнейшее свойство мифа – «безотчетное» познание мира. «Не только первобытный, но и современный человек не замечает, что определенным образом познает мир. <...> Познание

окружающего есть всюду, где есть само познаваемое окружающее – объект познания – и то, что его воспринимает, – познающий субъект» [18, с. 26].

Подтверждается это положение и в современной науке: «Мифотворчество – непрерывный процесс, свойственный человеку во все времена. Работает тот же механизм, что и в древности» [1, с. 12].

В любую эпоху на уровне мифологического сознания реализуется потребность постичь и объяснить какое-либо явление, факт, ситуацию на эмоциональном уровне. Именно в этом и заключается основное отличие логических словесных построений от эмоционально-чувственных, в основе которых лежит стремление воспроизвести образ, «способный индуцировать именно данные эмоции, создающий общее эмоциональное впечатление, примерно адекватное данному раздражению из внешнего мира. Фактическая информация здесь поневоле обличена в образ, в троп» [8, с. 65].

Совершенно очевидно, что мифологическое осмысление и художественное осмысление имеют много общего. При этом между ними есть и принципиальные различия, которые заключаются в том, что «искусство есть эмоционально-образное познание отношения между человеком и явлениями мира, а миф есть попытка познания эмоционально образным путем самого мира» [8, с. 66].

Принципиальным отличием формирования именного писательского мифа от традиционного является отношение

к интерпретации объекта мифологизации. Традиционный миф объясняет явление с религиозных и культурных позиций эпохи и обращен к объяснению мира, миф писательский – «своеобразный континуум, объединяющий реальные события прошлого и метафизические открытия» [19, с. 5], формирующиеся «в русской культуре последующих времен» [19, с. 5].

Как справедливо указывает Т.Г. Шеметова, отличие именного писательского мифа от традиционного (архаического) заключается в том, что писательский миф – порождение коллективного сознания. Он «не может существовать без своего субъекта – автора», создающего «первоначальную версию собственной судьбы», переосмысленную затем, «как массовым сознанием, так и художниками, исследователями» [19, с. 2].

Активно изучаемым именованным писательским мифом остается пушкинский. М.В. Загидуллина называет следующие причины существования пушкинского мифа: 1) при кажущейся простоте есть произведения, смысл которых остается за рамками примитивного восприятия, именно он требует своего осмысления; 2) несмотря на процессы активной идеологизации «образа» Пушкина, его «канонизации» и «деканонизации» интерес к творчеству писателя сохраняется, благодаря эстетическому содержанию и неисчерпаемости смыслов его произведений; 3) функционирование пушкинского мифа обусловлено персонализацией творчества писателя и его внешнего облика, укреплением представлений о нем как творце «культурной матрицы» на основе бессознательного стремления к заполнению «культурной пустоты»; 4) манифестации мифа, порождаемые воспоминаниями, статьями, некрологами и т.д., формирующими «вторичный» пушкинский текст, наиболее развитый в национальной культуре и способный к бесконечному расширению при сохранении цельности; 5) разрастание мифа о «Национальном Поэте» от элитарно-интеллигентских кругов к массе, несмотря на его «рутинизацию» и «превращение его в четкую, (и, разумеется) плоскую» схему» [6, с. 9].

Большую часть положений, сформулированных Загидуллиной, можно отнести к любому именному мифу. Прежде всего, это касается «непрочитанности», точнее недоосмысленности, произведений писателя. За кажущейся ясностью, простотой, хрестоматийностью скрыты безграничные возможности интерпретаций и анализа, о чем и свидетельствует интенсивное развитие, например, тургеневедения. «Канонизация» и «деканонизация» писателя также характерны для истории русской литературы и обусловлены они общественно-политическими процессами, как правило, идеологической составляющей. Эстетическая сущность творений при этом не учитывается. По отношению к писателю, творчество которого особенно активно внедряется в сознание массового читателя, в обществе формируется устойчивое стремление закрепить на уровне своеобразной культурной памяти представление о творце и его внешнем облике.

Некоторые возражения вызывает утверждение Загидуллиной о формировании «вторичного» текста, восходящего к воспоминаниям, статьям, некрологам и т.д. На наш взгляд, именной текст и именной писательский миф – явления разного порядка. Пушкинский текст, как и любой другой (лермонтовский, тургеневский, чеховский), функционирует в прецедентности на уровне цитат, реминисценций и аллюзий в произведениях современников и литературных преемников.

Личностные представления о писателе, зафиксированные в дневниках, воспоминаниях, эпистолярных и т.д., лежат в основе формирования именного мифа, который и является

составной частью именного текста. Следует отметить и то, что именно литературно-бытовые жанры (дневники, письма, воспоминания) являются источником для переосмысления и «творения» биографии писателя, именно они становятся основой для расширения именного мифа.

К проблеме формирования «Тургеневского мифа» в русской поэзии литературоведение до настоящего времени не обращалось. Изучение особенностей его возникновения составляет *актуальность* нашего исследования.

Цель исследования заключается в изучении источников «тургеневского мифа» и анализе образа и творчества И.С. Тургенева в эпиграммах Е. Опочинина.

Новизна статьи обусловлена изучением эпиграмм Опочинина как текстов, представляющих собой начальный этап формирования «тургеневского мифа» в русской поэзии.

При анализе произведений используется историко-функциональный и сравнительно-типологический *методы*, позволяющие рассмотреть художественные тексты Опочинина и выявить источники их идей.

Изложение основного материала

Тургеневский миф начал формироваться еще при жизни писателя и был связан с восприятием его произведений современниками. Одной из первых по времени создания, очевидно, была эпиграмма, написанная после выхода рассказа Тургенева «Собака» – произведения, неоднозначно понятого даже сторонниками писателя. «Мне кажется, тон, взятый тобою в рассказе «Собака», не совсем верен, не наивен, с тенденциями рассмешить, какая-то неопределенная смесь трагикомического, из которой не выходит ни трагического, ни комического» [5, с. 202], – писал В.П. Боткин. А.С. Суворин вспоминал, что сначала услышал устный рассказ Тургенева о собаке, который произвел на него большое впечатление своей «живописностью и увлекательностью». Опубликованный рассказ показался Суворину слабым. Однако очень тактично издатель объясняет причину, по которой тургеневское произведение было воспринято не так положительно, как устный рассказ: «Тургенев задавался опасением, как бы читатели и критики не подумали, что он сам верит в такое таинственное приключение; ему хотелось сохранить не только полную объективность, но даже предать повествованию шуточную форму, между тем как подобные рассказы с фантастической завязкой, тогда только и хороши, когда художник сам верит в чудесное, по крайней мере на то время, когда пишет» [12, с. 212].

Большинство критиков сосредоточило свое внимание на диссонансе мистического и юмористического в произведении и на простоте его содержания. Не заинтересовало рецензентов и то, что писатель обращается в нем, не только к осмыслению различных типов личности: носителей рационального, мистического и религиозного сознания, но и к размышлениям о непредсказуемости жизни и таинственных сторонах натуры человека, его подсознании.

Рассказ Тургенева «Собака» послужил основой для эпиграммы Е.Н. Опочинина – писателя, журналиста, коллегционера и страстного поклонника Ф.М. Достоевского, который «стал для Опочинина нравственным и духовным ориентиром: все свое окружение последний во многом оценивал по отношению к Достоевскому, советы великого писателя стали его жизненными правилами» [17, с. 71].

Опочинин был человеком начитанным и глубоким. Можно предположить, что на интуитивном уровне он понял основной замысел рассказа Тургенева, но содержание произведения несколько глубже, чем это представляет

ся на первый взгляд, поэтому истинный смысл рассказа остался за рамками понимания Опочинина, а мысль автора эпиграммы направлена только на указание сложности восприятия тургеневского произведения. Хотя создатель эпиграммы намекнул и на непредсказуемость жизни, и на то, что содержание рассказа Тургенева во временном плане отнесено к прошлому, ранее произошедшему:

Тьмою будущее скрыто,
Все, что было, – далеко.
Но «Собака», где зарыта –
Отгадать мне нелегко [10, с. 486].

В целом эпиграмма нейтральна по своему содержанию. Она лишь выражает общую точку зрения на произведение писателя, что и отмечено в завершающих стихах Опочинина.

Появление следующей эпиграммы Опочинина во многом определялось глобальными противоречиями, возникшими между Тургеневым и Достоевским в 1867 году. Разговор, состоявшийся в Баден-Бадене, подробно был описан Достоевским в письме А.Н. Майкову от 16 (28) августа 1867 из Женева.

В современных условиях проверить достоверность описанного достаточно сложно, но можно предположить, что излишне эмоциональный Достоевский несколько преувеличил сказанное его идейным противником. Кроме того, сама ситуация общения между писателями проходила в сложный для Достоевского период, когда он, надеясь, что европейская медицина поможет ему восстановить здоровье, отправился за границу и оказался в стесненном положении: «кредиторы подали ко взысканию<...> Денег, денег, а их нет <...> Взятые нами уже поистратились» [7, с. 207]; «и проиграл. Стал свои последние проигрывать, раздражаясь до лихорадки, – проиграл. Стал закладывать платье. Анна Григорьевна все свое заложила» [7, с. 208].

Жизнь в Германии Достоевскому не понравилась, о чем он и сообщал адресату: «Немцы мне расстроивали нервы, а наша русская жизнь нашего верхнего слоя и их вера в Европу и цивилизацию тоже» [7, с. 206]. Основные инвективы, брошенные в адрес Тургенева, касаются его личности и взглядов: «аристократически-фарсерское объятие». «генеральство», «окончательный атеист», «самолюбие», ругатель России и русских, «бесстыдно раздражительный», «отпрыск Белинского», изменник, фактов о России не знает и не понимает, ратует за европейскую цивилизацию [7, с. 211].

В последние годы жизни отношение Достоевского к Тургеневу не изменилось. В разговорах с друзьями Достоевский не сдерживал агрессию. Тургенев для него был сплетником и клеветником, человеком «мелкодушным», в душе которого «мелкая злоба и страшное высокомерие» [10, с. 457–458], «вселенским гражданином» «без родины и отечества».

Слова Достоевского были восприняты Е.Н. Опочининым, собеседником писателя и страстным почитателем его таланта. Совершенно очевидно, что образ Тургенева мог быть представлен поклонником Достоевского только в саркастическом ключе:

Чтоб к даме сердцем быть поближе,
Он много лет живет в Париже.
И, словно комнатный Кадо,
Вертит хвостом при Виардо [10, с. 486].

Содержание эпиграммы во многом определяется теми сложными отношениями, которые были у Тургенева с Полиной Виардо. Даже близкие писателю люди расценивали решение писателя оставаться рядом с певицей, как измену родине, считали, что Тургенев, оторвавшись от

России, не понимает происходящего в ней, и поэтому не может дать объективной картины российской действительности, утверждали, что Тургенев полностью починил свою жизнь любимой женщине.

Следует отметить, что упрек Тургеневу был брошен еще до появления эпиграммы Опочинина. В начале 70-х годов П.А. Вяземский писал:

Талант он свой зарыл в «Дворянское гнездо»,
С тех пор бездарности на нем оттенок жалкий,
И падший сей талант томится приживалкой
У спадшей с голоса певички Виардо [11, с. 294].

Точка зрения на полное подчинение жизни писателя Виардо была достаточно распространенной в литературных кругах. Жорж Санд писала Флоберу: «Нет, этот гигант делает не то, что хочет. Об этом я уже догадалась: он из тех, кто находит свое счастье в том, чтобы им повелевали» [Цит. по 13, с. 79].

Тургенев в эпиграмме Опочинина уподобляется собачке – животному, которое, как правило, характеризуется привязанностью к хозяину и верностью ему. Для рифмы в эпиграмме используется кличка Кадо. Опочинин, очевидно, не знал, что собака Кадо имеет прямое отношение к литературе. Так звали любимца А.Н. Некрасова, достаточно избалованного и своевольного. Некрасов настолько любил своего Кадо, что даже во время ежемесячных обедов для сотрудников «Отечественных записок» разрешал ему «вскакивать на стол и прохаживаться по нему, выбирая с тарелок гостей кусочек полакомей, а потом лакать воду из хрустальных кувшинов <...> Разумеется, терпели все. <...> Кадо ел везде и делал, что хотел» [4, с. 81–82]. В редакциях стихотворения «Музе» упоминается некрасовский Кадо: «Угрюм Кадо, любимец мой»; «Угрюм Кадо, мой верный пес» [9, с. 375].

Вторая строфа эпиграммы является выражением общественно-эстетической позиции Опочинина, его непримиримости к западникам. Именно поэтому в эпиграмму автор включает искаженную фамилию выдающегося представителя русского сентиментализма: «О, Кармазинов вековечный/ Готов любовь ты воспевать...» Славянофилы/ «самобытвенники»/ «почвенники» так были увлечены борьбой с западным влиянием, что считали Карамзина одним из самых рьяных разрушителей культуры России. Даже близкий к писателю по взглядам М. Багрянский писал о Карамзине: «Обо всем, что касается отечества, он говорит с презрением и несправедливостью поистине возмутительной, обо всем, что касается чужих стран, он говорит с вдохновением [Цит. по: 3, с. 79]. Не учитывали противники писателя эволюцию взглядов Карамзина, как и большую любовь к стране и ее истории.

Отношение Достоевского к автору «Писем русского путешественника» было сложным. Он писал о Карамзине, как о «писателе головном, антинародном, описывающим «русских поселян» наподобие «фарфоровых пейзажников» [2, с. 83].

Для Опочинина мнение Достоевского было определяющим, поэтому и соединяются в его эпиграмме два образа: Карамзина и Тургенева как продолжателя западнических традиций в литературе.

Предельно примитивно автор эпиграммы оценивает и тематику произведений писателей, сужая ее любовной. Представленное однобоко творчество Карамзина, так же как и творчество Тургенева, показывает, что Опочинин умышленно принижает их роли в развитии русской литературы и общественной мысли.

В завершающей части второй строфы автор эпиграммы доходит до прямых оскорблений:

А сам годишься, друг сердечный,
Песком дорожки посыпать [10, с. 486].

Так Опочининым обыгрывается фразеологизм «песок сыплется». В словаре отмечается, что подобная фраза относится к кому-либо, кто «стар и дряхл» [16, с. 466]. Тургенев, которому в момент создания эпиграммы было около шестидесяти лет, казался двадцатилетнему Опрочинину человеком пожилым. И с точки зрения эпиграммиста, человеку в преклонном возрасте противоестественно жить только любовным чувством, чем и порождена уничижительная формулировка о писателе.

Последняя строфа эпиграммы является репродукцией мыслей Достоевского о Тургеневе:

Исполнен к родине презрения,
В своем прекрасном далеке,
Ведет борьбу освобождения
Он на французском языке [10, с. 486].

Опочинин использует в своем тексте уже сложившийся миф о писателе как противнике России, предавшем страну и отказавшимся от борьбы за свободу народа.

На самом деле Тургенев болезненно переживал свой отрыв от родины. Он писал: «Точно, тяжелые и темные времена переживает теперь Россия; но именно теперь-то и совестно жить чужаком. Это чувство во мне все становится сильнее и сильнее...» [15, т. 12, кн. 2, с. 198]; «Я сам не подозревал, до какой степени во мне сильна любовь к родине [14, т. 15, кн. 2, с. 118]. Объективно оценивал Тургенев и отношение европейцев к русским, он пророчески писал: «Жить русскому за границей тоже невесело: невесело видеть, до какой степени все нас ненавидят, все, не исключая даже французов! Россия должна замкнуться в самое себя и не рассчитывать ни на какое внешнее сочувствие [14, т. 15, кн. 1, с. 200]. Понимал Тургенев и то, что слишком плохо знает современную Россию, именно поэтому в письмах друзьям он давал трезвую и объективную оценку своего творческого молчания: «Чтобы писать – особенно теперь – надо жить в России; жить я там постоянно не могу; его:

писать не следует» [14, т. 16, кн. 1, с. 92].

Эпиграммы Опочинина являются примером того, насколько окружение Достоевского плохо представляло себе истинную натуру Тургенева, не знало о тех душевных терзаниях, которые испытывал писатель вдали от России.

Выводы

Эпиграммы Опочинина свидетельствуют о тех процессах, которые были характерны для жанра во второй половине XIX века. На смену тонкой иронии или завуалированной сатире классического периода в эпиграмме появляется агрессивность и прямой сарказм. Подобное изменение стилистической окрашенности можно объяснить обострением идейной борьбы, сложившейся в русском обществе с начала 60-х годов XIX века.

На примере эпиграмм Опочинина раскрываются принципы создания именного писательского мифа, который определяется личностным восприятием писателя его идейными противниками. Основным источником Тургеневского мифа становятся субъективные оценки, зафиксированные во «вторичных» текстах, в устных рассказах и воспоминаниях. В силу лаконичности жанра в эпиграммах эти личностные мнения приобретают ярко выраженную негативную коннотацию, которая объясняется принципиальными различиями в мировоззрении, художественно-эстетических ценностях, гражданской позиции Тургенева и его оппонентов.

Не менее значимым источником тургеневского мифа, создаваемого в эпиграммах Опочинина, является текст произведения, достаточно поверхностно воспринятый автором. Подобный упрощенный подход к художественному произведению активно использовался в эпиграммах второй половины XIX века, потому что от их авторов не требовалось глубокого понимания текстов, а цель обращения к жанру заключалась в том, чтобы выразить свое отношение к прочитанному.

Библиографический список

1. Акопян Л.О. Карл Густав Юнг о современных мифах// Карл Густав Юнг о современных мифах / Пер. с нем., предисл. и примеч. Л.О. Акопяна; Под ред. М. О. Оганесяна, Д. Г. Лахути. М.: Практика, 1994. С. 3–17.
2. Архипова А.В. «Александровская эпоха» в интерпретации Достоевского // Достоевский: Материалы и исследования. СПб.: Наука, 1997. Т. 14. С. 77–87.
3. Асонов Н.В. Н.М. Карамзин в контексте идеологического противоборства «западников» и «самобытников»// Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право, 2015. Вып. 6. 2015. С. 76–83.
4. Барыкова М. Страсти по легавым. Некрасов и его собаки// На русских просторах, 2023. № 1 (52). С. 78–84.
5. Боткин В.П. Неизданная переписка. 1851–1869: по материалам Пушкинского дома и Толстовского музея/ В. П. Боткин, И.С. Тургенев; подготовил к печати Н. Л. Бродский. М.-Л.: Academia, 1930. 349 с.
6. Загидуллина М.В. Пушкинский миф в конце XX века / М-во образования Рос. Федерации. Челяб. гос. ун-т. Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2001. 243 с.
7. Достоевский Ф.М. Письмо А. Н. Макову 16 (28) августа 1867. Женева/ Полное собрание сочинений: В 30 т. Т. 28. Кн. 2. Письма 1860–1868/ Редкол.: В.Г. Базанов (гл. ред.) и др.; АН СССР, Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом)]. Л.: Наука; Ленингр. отд-ние, 1985. 617 с.
8. Дьяконов И.М. Архаические мифы Востока и Запада. 2-е изд., стер. Москва : УРСС, 2004. 246 с.
9. Некрасов Н.А. Стихотворения. 1866–1877 гг./ Полное собрание сочинений писем в 15 томах; художественные произведения в 10 томах. Том 3/ Ред. кол. В.Г. Базанов, А.Я. Груздев Л.: Наука (Ленинг. отдел), 1982. 510 с.
10. Опочинин Е.Н. Беседы с Достоевским// Звенья. Сборник материалов и документов по истории литературы, искусства и общественной мысли XIX века / под ред. Влад. Бонч-Бруевича, Л.Б. Каменева и А.В. Луначарского. М.-Л.: ACADEMIA, 1936. Вып. 6. С. 457–491.
11. Русская эпиграмма второй половины XVII–начала XX в./ Сост., подгот. текста и примеч. В.Е. Васильева, М.И. Гиллельсона, Н.Г. Захаренко; Вступ. статья Л.Ф. Ершова. Л.: Сов. писатель. Ленингр. отд-ние, 1975. 968 с. (Б-ка поэта. Большая серия).
12. Суворин А.С. Очерки и картинки: собрание рассказов, фельетонов и заметок Незнакомца (А. Суворина): [кн. 1–2]. Кн. 2. СПб.: Тип. В.С. Балашева, 1875. С. 49–139.
13. Суньига Х.Э. Загадка Тургенева/ Las inciertaz pasiones de Ivan Turgueniev / Пер. Н. Арсентьевой; гл. ред. А. Олейникова. Орел: Изд-во Орл. гос. телерадиовещат. компании, 1998. 332 с.
14. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Письма. В 18 т. / [редкол.: М.П. Алексеев (гл. ред.) и др.]; ИРЛИ. 2-е изд., испр. и доп. Письма; [подгот. и примеч. сост.: А. Д. Алексеев и др.]. М.: Наука, 1982 - ...
15. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 28 т. Письма. В 13 т. Письма/ АН СССР, ИРЛИ (Пушкинский Дом);

[редкол.: М.П. Алексеев (гл. ред.) и др.]. М.-Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1960–1968.

16. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: около 13000 фразеологических единиц /3-е изд., испр. М.: АСТ: Астрель, 2008. 878 с.

17. Федорова Е.А. Е.Н. Опочинин и его дневниковые записи о Ф.М. Достоевском: известное и неизвестное// Неизвестный Достоевский, 2017. №3. С. 67–81.

18. Фрейденберг О.М. Миф и литература древности. 2-е изд., испр. и доп. М.: Вост. лит. РАН, 1998. 798 с.

19. Шеметова Т.Г. Биографический миф о Пушкине в русской литературе советского и постсоветского периодов: автореферат дис. ... докт. филол. наук: 10.01.01; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. М., 2011. 47 с.

References

1. Akopyan L.O. Carl Gustav Jung about Modern Myths// Carl Gustav Jung about Modern Myths / Translated from German, foreword and notes by L.O. Akopyan; Ed. by M.O. Oganessian, D.G. Lakhuti. Moscow: Praktika, 1994. Pp. 3–17.

2. Arkhipova A.V. “The Alexander Era” in Dostoevsky’s Interpretation // Dostoevsky: Materials and Research. St. Petersburg: Nauka, 1997. Vol. 14. Pp. 77–87.

3. Asonov N.V. N.M. Karamzin in the Context of the Ideological Confrontation between “Westerners” and “Originalists”// Contours of Global Transformations: Politics, Economics, Law, 2015. Issue 6. 2015. Pp. 76–83.

4. Barykova M. Passions for pointers. Nekrasov and his dogs // On Russian expanses, 2023. No. 1 (52). Pp. 78–84.

5. Botkin V.P. Unpublished correspondence. 1851–1869: based on materials from the Pushkin House and the Tolstoy Museum / V.P. Botkin, I. S. Turgenev; prepared for publication by N. L. Brodsky. Moscow-Leningrad: Academia, 1930. 349 p.

6. Zagidullina M.V. Pushkin’s myth at the end of the twentieth century / Ministry of Education of the Russian Federation. Chelyabinsk State University. Chelyabinsk: Chelyabinsk State University, 2001. 243 p.

7. Dostoevsky F.M. Letter to A. N. Makov August 16 (28), 1867. Geneva / Complete works: In 30 volumes. T. 28. Book 2. Letters 1860-1868 / Editorial Board: V.G. Bazanov (chief editor) and others; Academy of Sciences of the USSR, Institute of Rus. lit. (Pushkin house)]. L.: Science; Leningr. department, 1985. 617 p.

8. Dyakonov I.M. Archaic myths of East and West. 2nd ed., erased. Moscow: URSS, 2004. 246 p.

9. Nekrasov N.A. Poems. 1866–1877 // Complete collected works of letters in 15 volumes; works of art in 10 volumes. Volume 3 / Ed. V.G. Bazanov, A.Ya. Gruzdev L.: Science (Leningrad Department), 1982. 510 p.

10. Opochinin E.N. Conversations with Dostoevsky // Links. Collection of materials and documents on the history of literature, art and social thought of the 19th century / edited by Vlad. Bonch-Bruевич, L.B. Kamenev and A.V. Lunacharsky. Moscow-L.: ACADEMIA, 1936. Issue 6. Pp. 457–491.

11. Russian epigram of the second half of the 17th – early 20th centuries / Comp., text preparation and notes by V.E. Vasiliev, M.I. Gilelson, N.G. Zakharchenko; Introductory article by L.F. Ershov. Leningrad: Sov. writer. Leningrad branch, 1975. 968 p. (Poet’s library. Large series).

12. Suvorin A.S. Essays and pictures: a collection of stories, feuilletons and notes by the Stranger (A. Suvorin): [book 1-2]. Book 2. St. Petersburg: Type. V.S. Balasheva, 1875. Pp. 49–139.

13. Zúñiga J.E. Turgenev’s riddle / Las inciertazpasiones de Ivan Turgueniev / Trans. N. Arsentyeva; Edited by A. Oleynikova. Orel: Publishing House of the Orel State Television and Radio Broadcasting Company, 1998. 332 p.

14. Turgenev I.S. Complete Works and Letters: In 30 Volumes. Letters. In 18 Volumes / [editorial board: M.P. Alekseev (editor-in-chief) et al.]; IRLI. 2nd ed., corr. and add. Letters; [prepared and annotated by: A.D. Alekseev et al.]. Moscow: Nauka, 1982 - ...

15. Turgenev I.S. Complete Works and Letters: In 28 Volumes. Letters. In 13 Volumes. Letters / USSR Academy of Sciences, IRLI (Pushkin House); [editorial board: M.P. Alekseev (editor-in-chief) et al.]. M.-L.: Publishing house Acad. Sciences of the USSR, 1960–1968.

16. Fedorov A.I. Phraseological Dictionary of the Russian Literary Language: about 13,000 phraseological units / 3rd ed., revised. M.: AST: Astrel, 2008. – 878 p.

17. Fedorova E.A. E.N. Opochinin and his diary entries about F.M. Dostoevsky: known and unknown // Unknown Dostoevsky, 2017. No. 3. pp. 67–81.

18. Freidenberg O.M. Myth and literature of antiquity. 2nd ed., rev. and additional M.: Vost. lit. RAS, 1998. 798 p.

19. Shemetova T.G. The biographical myth of Pushkin in Russian literature of the Soviet and post-Soviet periods: abstract of dis. ... Doctor of Philological Sciences: 10.01.01; [Place of protection: Moscow State University named after M.V. Lomonosov. Moscow, 2011. 47 p.

ПРОСКУРИНА ВЕРА ЛЕОНИДОВНА

кандидат филологических наук, преподаватель, БПОУ
ОО «Орловский областной колледж культуры и ис-
кусств», г. Орел, Россия
E-mail: vera0804@yandex.ru

PROSKURINA VERA LEONIDOVNA

Candidate of Philology, Teacher, Orel Regional College of
Culture and Art, Orel, Russia
E-mail: vera0804@yandex.ru

МАРИНИСТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В ПОЭМЕ В.А. ШУФА «БАКЛАН»: СИМВОЛИКА И СЕМАНТИКА

MARINISTIC IMAGES IN THE V.A. SHUF'S POEM «CORMORANT»: SYMBOLISM AND SEMANTICS

В статье представлен литературоведческий анализ поэмы В.А. Шуфа «Баклан», выявлена символика маринистических образов, их значение и связь с русской романтической традицией. Доказано, что основным мотивом поэмы является романтический мотив единения стихии и человека, море является символом свободы, эмоциональной власти над человеком. Морские атрибуты в поэме приобретают гендерные различия: мать, жена, отец, брат, символизирующие первозданную функцию морской стихии.

Ключевые слова: В.А. Шуф, поэзия, маринистические образы, темы любви и свободы, романтизм.

The article presents a literary analysis of the V.A. Shuf's poem «Cormorant», reveals the symbolism of marine images, their meaning and connection with the Russian romantic tradition. It is proved that the main motive of the poem is the romantic motive of the unity of the elements and man, the sea is a symbol of freedom, emotional power over man. Marine attributes in the poem acquire gender differences: mother, wife, father, brother, symbolizing the primordial function of the sea element.

Keywords: V.A. Shuf, poetry, marine images, themes of love and freedom, romanticism.

Введение

Лирическое творчество В.А. Шуфа – поэта эпохи «безвременья», незаслуженно забытого, в настоящее время привлекает внимание литературоведов. Н.С. Титова, давая аннотированный список нескольких литературоведческих работ по анализу творчества поэта 80–90-х годов XIX века, отмечает, что этот поэт «только возвращается в литературу после почти столетнего забвения» [4, с. 196].

Жизненный и творческий путь В. Шуфа становится предметом изучения в литературоведении только с начала XXI века. В 2001–2005 гг. Г. Пятков опубликовал две заметки о возвращении Шуфа, Г.А. Шалюгин издал несколько посвященных Шуфу статей и главу «Поэт в красной шелковой рубашке» в книге «Чехов: "Жизнь, которой мы не знаем"», где кратко изложил содержание и тематику некоторых стихотворения и поэм Шуфа [6]. В начале XXI века был создан сайт «Владимир Александрович Шуф» [8], где размещены биография, книги поэта, автографы неопубликованных произведений, корреспонденции, статьи, посвященные Шуфу, некрологи, письма из архива Пушкинского Дома. В настоящее время Н.С. Титова занимается исследованием поэтического творчества Шуфа, истоками его произведений и причинами долгого забвения [4].

Одним из первых опубликованных произведений Шуфа является поэма «Баклан», действие которой происходит в Балаклаве. Стоит отметить, что Крым как локус и Крым как художественный образ занимает особое место в поэзии Шуфа. Больной туберкулезом молодой поэт в 17 лет был вынужден переехать для лечения в Ялту. Крым стал не просто местом проживания, но и источником вдохновения для поэта. Крыму Шуф посвящает стихотворения, поэмы, собирает и переводит крымско-татарский фольклор, что впоследствии станет материалом для создания сборника «Крымские стихотворения» (в том числе песни крымских татар, 1890) и книги «Могила Азиза. Крымские легенды и

рассказы» (1895).

Известно, что лирическая поэма «Баклан» получила неоднозначную оценку, о чем свидетельствуют письма В. Соловьева, А.П. Чехова, К.Р. (князя Константина Романова).

А.П. Чехов, к которому Шуф обратился за отзывом о поэме, дал отрицательную оценку произведению: «Читаю – и о неба херувимы! Дрянь ужасная и притом сплошь глупая... Через месяц эта поэма появляется в «Вестнике Европы». Я остался в дураках...» [5, с. 116–117]. Причины такого негативного отзыва в письмах не объясняются. А поэма впервые была напечатана в 1892 году в «Вестнике Европы», в 1895 году опубликована самостоятельным изданием.

В отличие от Чехова В.С. Соловьев положительно оценил «Баклана»: «Поэма действительно хороша, особенно по нынешнему времени» [3, с. 420]. Известно, что В. Соловьев и А.А. Фет приняли деятельное участие в судьбе Шуфа, способствуя публикации произведений молодого неизвестного поэта, в том числе ходатайствовали об издании поэмы «Баклан». Именно А. Фету Шуф посвятил названную поэму в благодарность за содействие при публикации произведения [4, с. 198–199].

Великий князь Константин Романов (К.Р.) высоко оценил поэму по форме и по содержанию: «Поэма «Баклан» заслуживает похвалы; написана она гладкими стихами, а содержание ее просто, естественно и передано достаточно поэтично» [1, с. 7].

Однако такие краткие обобщенные отзывы о поэме «Баклан» и обзор содержания, которое делает Г. Шалюгин, не дают системного представления об образном наполнении поэмы. Этим объясняется актуальность исследования.

Цель работы – провести литературоведческий анализ поэмы Шуфа «Баклан», раскрыть символику ключевых маринистических образов.

Целью исследования обусловлена его научная новизна, которая заключается в том, что впервые предпринята попытка системного анализа поэмы в контексте романтической традиции.

При анализе материала использовались следующие методы: историко-литературный, биографический, метод литературоведческого анализа.

Изложение основного материала

Основное сюжетобразующее событие поэмы Шуфа «Баклан» – адюльтер. Тихая красавица Кира изменяет своему суровому, грубому мужу с моряком Анастасом по прозвищу Баклан. У любовников есть два выхода – расстаться или сбежать, но Баклан не в силах покинуть родные места, поэтому влюбленные расстаются. А ревнивый муж, узнавший об измене, убивает любовника жены во время состязания в море. Фабула поэмы простая и даже типичная, однако способ изображения отнюдь не традиционный и насыщен не только романтическими мотивами, но и апеллацией к крымским легендам и обычаям.

Завязка сюжета представлена ретроспективно: главный герой Баклан вспоминает Крещенский обряд, который становится кольцевым событием: именно во время этого обряда Баклан влюбляется в Киру и начинается новый виток его жизни, а ровно через год жизнь героя заканчивается во время того же обряда.

Столь значимый в поэме обряд является невымышленным. В 1883 году в Ялте сам поэт стал свидетелем этого необычного обычая, бытовавшего в среде крымских греков, о чем он пишет жене Юлии: «Вчера я был свидетелем оригинального зрелища, принадлежащего к местным обычаям». Пересказывая события этого обряда, Шуф отмечает, что греческий обычай на праздник Крещения заключался в том, что крестный ход выходит на берег моря, священник кидает в море деревянный крест, а смелые греки под пальбу пушек и ружейные выстрелы ныряют за крестом, устраивая состязание. Победитель после восторженных криков толпы идет по городу и собирает деньги. Считается, что победитель получает особенное благословение, однако «часто случается, что пловцы тонут или умирают потом от простуды, но все-таки этот обычай находит себе последователей среди местных греков» [2, с. 138].

Именно таким смелым греком-победителем в начале поэмы Шуфа оказывается Анастас, а во время обхода города он видит Киру и влюбляется в нее:

Узнав жену Мавромихали,

Узнал он вместе и любовь [7, с. 24].

Особым благословением для Баклана стала любовь Киры.

Название поэмы по прозвищу главного героя тоже не случайно. Баклан – морская птица, которая рождается, живет и умирает в море, не покидая своего родного гнезда. Появление нетривиального символического образа баклана имеет реальную основу. В 1883 году Шуф в письме к жене Юлии, упоминаемом З.Г. Ливицкой, рассказывает историю о том, как он случайно, пытаясь спасти птицу, стал свидетелем ее гибели. Шуф увидел, как мальчишка нес баклана, которому палкой перебил крыло, чтобы продать. Поэт покупает птицу, для того чтобы отпустить в родную стихию. Однако обессиленный баклан погибает в море. «Ничего, – думал я, – ты, по крайней мере, не мучался и умер в своей родной стихии». Мотив лебединой песни, песни, которую, существует преданье, умирая, поют лебеди, грустный, жалобный, невольно закрался в мою голову и весь день неотвязчиво преследовал меня... весь день я ходил повеселевший и отчего? От смерти баклана!..» [2, с. 139] Именно эта слу-

чайная история переросла в лейтмотив поэмы – единство существа и «родной стихии».

Море для баклана – родная и единственная стихия, его дом. Анастас прозвали бакланом за его любовь к морю и незабываемую связь с ним:

Его прозвали все «Бакланом»

За то, что целый день-деньской

Он проводил, как птица, в море,

Деля с одной волной морской

И сердце, полное тоской,

И радость светлую, и горе [7, с. 15].

Анастас находится в бесконечном движении, как и море, и так же свободен, как птица. Баклан – лучший рыбак, искусный пловец, умелый капитан судна, который может «править в лодке парусами» в любую непогоду. Причина такого таланта – его физическая и эмоциональная связь с морем с самого рождения. Будучи сиротой, он «воспитан» морем:

Привык он нежною мечтою

Лишь даль морскую обнимать,

И полюбил всем сердцем вскоре

Он волны шумные и море... [7, с. 16]

И в челноке, как в колыбели,

Его качал сердитый вал [7, с. 17].

Море является символом источника рождения, перво-родной стихией. Ничего не сказано в поэме о физиологическом рождении героя. Шуф настойчиво повторяет его перманентную связь с морем: даль морская выполняла для него функции матери, сердитый вал – роль отца. Поэтому вполне гармоничным оказывается слияние героя с морем.

Образ моря определяет психологизм и характеры других героев. Не только Анастас, но и другие герои изображены автором через сравнение с маринистическими образами. Капитан Мавромихали, муж Киры, морской торговец, синтезирует тип пирата и тип ревнивца Отелло (Мавр). «Мавромихали» в переводе с греческого означает «темный, черный Михаил». Его очередное отплытие в море дает возможность жене решиться на измену.

При изображении Мавромихали автор использует нетривиальное сравнение героя с утесом:

Видали ль вы утес скалистый?

Одетый мохом, весь седой,

Он наклонился над водой,

И волны в пене серебристой,

Как будто с плачем и мольбой,

Дробит у ног его прибой [7, с. 8]

Образ грубого холодного утеса создается с помощью антитезы окружающих объектов и антропоморфного героя. Утес «скалистый, одетый мохом, весь седой», «гром-маден, недвижим», «стоит в безмолвье диком». Все живое вокруг утеса находится в движении, интенсивно совершает повторяющиеся во времени действия: прибой дробит волны, носится чайка и будит море. Однако утес остается стойким, непреклонным при любых невзгодах. Его равнодушие к окружающему миру обрекает его на осознанное одиночество.

Интересно отметить, что при знакомстве с героями и рассказе о них в поэме появляются многочисленные анжамбеманы и инверсии, создающие повествовательный сюжет.

При описании внешности Киры автор использует не менее выразительные сравнения:

И славились ее глаза,

Темнее синего сапфира.

Они сходны с волной морской:

В них нежной не было лазури,

Но был и холод, и покой,

И тайный признак близкой бури [7, с. 10–11].

Глаза Кире сравниваются с морем не только в синем цвете, но и в переменчивости и контаминации разных физических состояний: холод, покой и близкая буря. Черные волосы Кире не только обличают в ней гречанку, но и предвещают о буре.

Все три сравнения при изображении любовного треугольника точно передают характер героев. Если мужчины сравниваются с морскими атрибутами, то Кира – само безграничное, непредсказуемое море.

Первая встреча двух соперников в море также наполнена символическими образами. Несколько раз автор повторяет столкновение корабля и лодки: большого и маленького судна. Эта встреча – отправление ревнивого мужа из дома и приезд любовника. Суда соперников почти сталкиваются, начиная борьбу раньше своих капитанов:

Лишь белый парус, как крыло,
Там на волнах мелькал далеко,
И в бездне моря одинок
Нырнул чуть видимый челнок.
Навстречу быстро мчались в море
Корабль и лодка ...
Корабль и лодка близко рядом
Промчались, в быстром беге том
Поднявши брызги водопадом
И чуть не стукнувшись бортом...
И только парус иногда
Белел средь моря голубого [7, с. 14–15].

Встреча соперников описана как батальная динамическая картина на море. Автор дублирует сочинительное сочетание «корабль и лодка», которые мчатся навстречу друг другу в нерушимой решительности. Большое и маленькое судно одинаково ловки и сильны. Затем встретились «близко рядом», далее «промчались», подняли брызги водопадом «и чуть не стукнулись бортом». После краткого приветствия герои прощаются.

Эта картина окольцована образом белого паруса, который сначала появляется вдали, а только позже происходит встреча пловцов. Заканчивается картина также образом белого паруса, который после исчезновения судов снова остается пятном на голубом море. Образ одинокого белого паруса, свободно плещущегося по волнам, не может не апеллировать к Лермонтову. Тот же обрекающий себя на гибель лирический герой, выбравший свободу, романтический герой Шуфа является наследником лермонтовской традиции. Автор отождествляет Баклана с судном, подчеркивая его синтез с морем.

Предстоящее свидание с Кирой и предчувствие вспыхнувшей любви даны автором через уподобление Анастаса и моря. Находясь на челне и заглядывая в море, герой видит там «мир иной». Иной мир – прекрасный, идеальный, соответствующий мечтам и представлениям лирического субъекта – романтическая философия дуализма, интерпретированная автором через образ свободной стихии. Этот мир пленит героя:

Он расширял восторгом грудь
И звал Баклана за собою,
Туда, в пучину вод нырнуть
И слиться с бездной голубой [7, с. 19].

В то же время этот образ «мира иного» – трансцендентное предсказание о гибели героя в воде, которая манит его для вечного слияния. Дно море показано как традиционный символ смерти.

Художественное пространство поэмы расширяется за счет переворачивания маринистической картины по верти-

кали. Герой физически переворачивается – ложится на дно лодки, откидываясь на спину, и созерцает в небе зеркальную картину, которая прельщала его в море:

И стал в небесную пучину
Глядеть, где облако одно,
Пророча близость скорой бури,
Плыло, как парус по лазури [7, с. 19].

Герой находится между морской и небесной пучинами, между дном моря и бесконечным небом, между смертью и жизнью. Шуф умышленно определяет промежуточное положение своего героя – дно ладьи. «Пучине вод» соответствует «небесная пучина», а облако подобно одинокому парусу, который так же, как парус Лермонтова и как сам Анастас, ищет «скорой бури». Следовательно, поэт конца XIX века расширяет пространство не только своего произведения, но и расширяет границы литературных эпох. Образ паруса, объединяющий все стихии, свидетельствует о преемственности литературных эпох и интертекстуальности.

Анастас видит в небе свое отражение, свое стремление к свободе, что свидетельствует о нерушимой связи с природной стихией. Шуф показывает дуальное пространство неба и моря, которые являются отражением друг друга. Игра слов и повтор образов создают пространство двоения – света и тьмы, равно притягательные для героя.

Между морем и небом находится то, что прельщает героя более, чем привычная атмосфера: на поверхности моря лежит отблеск солнечного света – призрачная надежда на счастье:

Мечтал и грезил он; но все ж
Прекрасней, чем пучина эта,
Был отблеск солнечного света
На голубой равнине вод... [7, с. 19]

Позже в поэме при описании вспыхнувшего чувства любви снова появляется образ солнечного луча, уже эксплицитно символизирующего внезапность, силу нового чувства:

Так солнца луч, упав внезапно
С небес в морские глубины,
Вновь будит жизнь во мгле туманной
На дне таящейся волны [7, с. 25].

Любовь к Кире сравнивается с небесным лучом, упавшим на морское дно. Чувства героя, олицетворенные в образе солнечного луча, борются между реальностью и желанием, образно выраженными через концепты морского дна и неба. Имплицитно автор показывает борьбу моря, родной стихии для героя, и нового небесного объекта, проникающего в его жизнь. Следовательно, зарождение любовного чувства сопровождается внутренней борьбой между светом и тьмой. Эпитеты с семантикой таинственности «туманной мгле», «таящейся волны» подчеркивают мысль о власти морской стихии над Анастасом.

Долгожданное свидание с Кирой лишь внешне выглядит счастливым. Но окружающее море ревниво противится чувству любви Баклана. Голос Кире заглушается шумом волн:

... шумя, оне
О камни бились и плескали,
Но песня все была слышна,
И набегавшая волна
Катилась в гнев и печали
С ревнивым шепотом назад,
На скалы бросив слез каскад [7, с. 28].

Глаголы интенсивного динамического движения создают картину одностороннего бунта. Волны не встречают противника, а лишь желают остановить влюбленных. И даже в

минуту физической близости Баклана и Кире волна

Тоски и ревности полна,
Вся в брызгах, в пене серебристой,
Ударил в утес скалистый,
Метелью брызгов, плеском струй
Смутив их первый поцелуй [7, с. 31].

При создании этой картины поэт прибегает к использованию метонимии: форма существительного женского рода «волна», удобно на грамматическом уровне противостоящая сопернице Кире, означает все шумящее море. Движения волны переданы при помощи градационного ряда олицетворений: ревнивый шепот, слез каскад, «тоски и ревности полна», «ударил в утес скалистый». Антропоморфная волна, как законная жена, пытается остановить любовный порыв Анастаса. Стоит заметить, что вдруг появившийся утес, в который в порыве ревности бьет волна, не может не напомнить о сравнении Мавромихали с молчаливым и грубым утесом, еще раз указывая на незаконную связь влюбленных. Между тем бесконечное море не может противостоять силе вспыхнувшего чувства героев.

Теперь влюбленные стоят перед выбором – сбежать и быть счастливыми или расстаться. Казалось бы, что выбор должен быть очевиден. Однако пробудившийся от любовной пелены Анастас осознает, что сбежать с Кирой означает сбежать от моря:

Но море, где же будет море?
Он вздрогнул, он глядит вокруг.
Конца нет ровной, синей дали!
Вот волны мерно заплескали,
И вал седой, как старый друг,
Обнял челнок его с налёта [7, с. 39]

Рядом с героем уже нет бунтующей стихии. Море спокойно и идеально: волны неторопливо и ритмично плещутся, а «вал седой, как старый друг» успокаивает героя и напоминает ему о крепкой дружбе. Интересная игра грамматических форм, используемая Шуфом для придания гендерных различий, подчеркивает нерушимую связь Баклана и моря, контаминирующего в себе и родителей, и жену, и друга.

В миг, когда Баклан почти соглашается сбежать с Кирой и жить вдаль от моря, волны снова напоминают о себе и своей значимости в жизни героя. Гневные и ревнивые, они вздымаются к небу, плещутся, бьются. Несколько строф автор посвящает описанию бушующего моря. Картина создается с помощью глагольных форм и экспрессивных эпитетов: «вспененной грядой», «плещущие волны», «седой гребень», «косматый хребет вала», «шумная пучина», «катящийся прилив», «катились» волны, «вздымался гребень», пучина «метала», «шквал несся», «нахмуясь», «прилив бежал» [7, с. 42]. Весь лексико-семантический ряд объединен значением непрерывной динамики. Даже эпитеты выражены отглагольными прилагательными и причастиями. Создается картина, разворачивающаяся во всем видимом пространстве – вода в своем бесконечном препятственном движении заполняет все. Водная стихия в ревностном порыве достает до бесконечного неба и рождается единое безбрежное пространство:

Лишь там, вдаль, с морским простором
Слилась лазури полоса,
И ширь, вся в зыби волн мятежной,
Казалась более безбрежной [7, с. 43].

Изображение бушующего моря перетекает в констатацию могущества стихии, ее власти над человеком:

Ни глыбам каменным, ни плитам
Не покорить морей... Волна

Свободна вечно и вольна! [7, с. 43]

Море властвует не только над отдельным героем поэмы, но и над всеми. Такая сила стихии в ее свободе. Именно поэтому море являлось одним из значимых образов русского романтизма и продолжает эту литературную традицию в эпоху предсимволизма. Повествование о буре на море прерывается лирическим отступлением – одическим обращением к морю:

О, море! Путнику свободу

Напоминаешь ты всегда... [7, с. 43]

Человек чувствует себя счастливым и свободным именно рядом с морем, «беспредельным и гордым».

Баклан осознает, что он не сможет жить без моря. Снова появляется мотив родственной связи – теперь герой является младшим братом стихии:

Баклан любил волну и море.
Высоким духом брат меньшей,
Цепей не ведая, личины,
Он бессознательно душой
Любил простор морской пучины.
Он находил отраду в ней... [7, с. 43]

Анастас убирает парус и отдается «воле волн». Мечты о земном счастье кажутся ему мелкими и ничтожными, им Баклан противопоставляет «родную даль»:

Оставить эту даль и море
Для крошек счастья, для труда...
Оставить море? – Никогда! [7, с. 45]

Несмотря на любовь к Кире и возможность обрести счастье, Баклан не согласен разлучаться с морем. Он, как вольная птица, не сможет жить без моря.

Расставаясь с Кирой, Баклан, подобно байроническому герою, предпочитает спокойной жизни в «клетке» призрачную свободу. И также, подобно пушкинскому Онегину во время проповеди Татьяне, говорит о невозможности быть счастливым вместе («Я счастья не дал бы тебе»), поскольку его душа «с морской волной сходна»,

И ей милее сумрак бурь,
Чем свет, и солнце, и лазурь! [7, с. 49]

Действительно, буря, начавшаяся после расставания некогда влюбленных, не пугает Анастаса. Море и небо сливается в страшном стихийном бедствии: «В прибрежных скалах, молний сноп/ И грохот грома непрерывный –/ Все перепуталось, слилось» [7, с. 52]; «В смятенье, ужас и хаос» [7, с. 53].

Картина морской бури напоминает сцену всемирного потопа, все рушится и сливается воедино. Даже скала с грохотом летит в море. Но именно эта сила прельщает героя. Образ бури здесь традиционен и символизирует разрушение человеческих иллюзий и мечтаний. Однако Анастас испытывает облегчение от бури, от слияния всех природных объектов:

С восторгом, полным чудной муки,
С неизъяснимою тоской
Баклан простер безумно руки
К пучине вод, к волне морской,
И к быстрым молниям летучим,
И к небесам, и к черным тучам... [7, с. 53–54]

Он простирает руки сначала к морю, а потом и к небу (к Богу), взывая к тому, что он считает святым. Его не пугает разыгравшийся вокруг хаос, он чувствует себя частью этой стихии. Между тем море, с которым не смог расстаться герой, становится и его усыпальницей.

Крещенский обряд, имеющий сюжетобразующее значение, дважды в поэме описан подробно, детально, реалистично. Разница лишь в том, что через год холод в день Крещения оставляет только двух желающих нырять

в море за крестом – это главные герои, соперники в любви. Мавромихали, узнавший об измене жены, преследует только одну цель – отомстить Баклану – и убивает соперника под водой.

Такая развязка сюжета, по мнению Г. Шалюгина, свидетельствует о религиозном чувстве самого поэта, наказывающего преступную связь вне брака и показывающего победу законного супруга [6]. Однако здесь имплицитно высказана другая мысль: идея единения человека и моря в стремлении к свободе. Морское дно прельщало молодого пловца, море не отпускает его от себя в другой счастливый, далекий и спокойный мир. Баклан не захотел разлучаться со стихией, поэтому автор оставляет его с ней навек:

И без сознания на дне

Он распростерся в глубине [8, с. 63]

Баклан наказан не за преступную связь, а за порыв уйти от родной колыбели. Напомним, что море изображается как пристанище, взлелеявшее и вскормившее героя.

Выводы

Таким образом, море в поэме имеет сакральное значение. Анастас, подобно морской птице баклану, не может жить без моря, гипотетическая разлука с морем грезится герою равной гибели. И именно море становится местом погребения Анастаса, убитого обманутым мужем.

Море является традиционным символом свободы и одновременно власти над человеком в силу могущества стихии, отсюда вытекает лейтмотив поэмы – единение героя и моря. Кроме того, море у Шуфа приобретает гендерные различия. Даль морская и волна символизируют не просто женское начало, но и саму женщину со всеми ее чувствами и эмоциями: и заботливую женщину-мать, и ревнивую и любящую женщину-жену; вал становится олицетворением ласкового отца и сердечного друга. Многообразие этих маринистических образов создает полноценную картину истории любви и расставания героев, историю жизни и смерти.

Библиографический список

1. К.Р. Критический разбор книги В. Шуфа: «В край иной». СПб.: Тип. императорской академии наук, 1907. 37 с.
2. Ливицкая З.Г. «Останется след души...». О Владимире Шуфе // В поисках Ялты. Записки музейщика. Симферополь: Н. Орлеан, 2013. С. 119–141.
3. Переписка Фета с Вл.С. Соловьевым (1881–1892) (публикация Г.В. Петровой) // А.А. Фет: Материалы и исследования. Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН. № 2. М.; СПб., 2013. С. 359–427.
4. Титова Н.С. В.А. Шуф и Серебряный век русской литературы / Н. С. Титова // Словесное искусство Серебряного века и Русского зарубежья в контексте эпохи («Смирновские чтения»): Сборник статей по итогам III Международной научной конференции, Москва, 29-30 июня 2018 года. М.: Московский государственный областной университет, 2019. С. 195–203.
5. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Письма: В 12 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. М.: Наука, 1974–1983. Т. 5. Письма, Март 1892–1894. М.: Наука, 1977. С. 116–118.
6. Шалюгин Г.А. Крымские реалии в поэме В. Шуфа «Баклан» // 150 лет Керченскому музею древностей. Керчь. 2001. [Электронный ресурс] // Владимир Александрович Шуф: [сайт]. URL: <http://v-shuf.narod.ru/about.htm> (дата обращения: 26.02.2025).
7. Шуф В.А. Баклан: Поэма / Владимир Шуф. СПб: Экон. типо-лит. Панфилова и Палибина, 1895. 64 с.
8. Владимир Александрович Шуф [Электронный ресурс. URL: <http://v-shuf.narod.ru>. Дата обращения: 26.02.2025).

References

1. K.R. Critical analysis of the V. Shuf's book "To another land". St. Petersburg: Type. Imperial Academy of Sciences, 1907. 37 p.
2. Livitskaya Z.G. "A trace of the soul will remain ...". About Vladimir Shuf // In Search of Yalta. Notes of a Museum Worker. Simferopol: N. Orleans, 2013. Pp. 119–141.
3. Correspondence of Fet with V.I. Solov'yov (1881–1892) (published by G.V. Petrova) // A.A. Fet: Materials and Research. Institute of Russian Literature (Pushkin House) of the Russian Academy of Sciences. No. 2. Moscow; St. Petersburg, 2013. Pp. 359–427.
4. Titova N.S. V.A. Shuf and the Silver Age of Russian Literature / N. S. Titova // Literary art of the Silver Age and the Russian Abroad in the context of the era ("Smirnov Readings"): Collection of articles based on the results of the III International Scientific Conference, Moscow, June 29-30, 2018. M.: Moscow State Regional University, 2019. Pp. 195–203.
5. Chekhov A.P. Complete collection of works and letters: In 30 volumes. Letters: In 12 volumes / USSR Academy of Sciences. Institute of World Lit. them. A. M. Gorky. M.: Nauka, 1974–1983. T. 5. Letters, March 1892–1894. M.: Nauka, 1977. Pp. 116–118.
6. Shalyugin G.A. Crimean realities in the V. Shuf's poem "Cormorant" // 150 years of the Kerch Museum of Antiquities. Kerch. 2001. [Electronic resource. URL: <http://v-shuf.narod.ru/about.htm>. Date of access: 02/26/2025].
7. Shuf V.A. Baklan: Poem / Vladimir Shuf. St. Petersburg: Econ. typo-lit. Panfilov and Palibina, 1895. 64 p.
8. Vladimir Aleksandrovich Shuf [Electronic resource. URL: <http://v-shuf.narod.ru>. Date of access: 02/26/2025]

УДК 821.161.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-198-201

СОРИНА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСЕЕВНА

ведущий библиограф Отдела библиографии и краеведения Российской национальной библиотеки, г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: katesorina@gmail.com

SORINA EKATERINA ALEKSEEVNA

The Leading Bibliographer of the Department of Bibliography and Local History of the National Library of Russia, St. Petersburg, Russia
E-mail: katesorina@gmail.com

ДЕМОНОЛОГИЧЕСКАЯ МИФОПОЭТИКА Л. Н. АНДРЕЕВА (НА МАТЕРИАЛЕ МАЛОЙ ПРОЗЫ 1910-х ГОДОВ)

THE DEMONOLOGICAL MYTHOPOETICS OF L. N. ANDREEV (ON THE MATERIAL OF SMALL PROSE OF THE 1910S)

В статье на материале малой прозы Л.Н. Андреева 1910-х гг. («Земля», «Правила добра», «Ночной разговор») рассматриваются особенности авторской мифопоэтики. Утверждается, что на рубеже десятилетий происходит трансформация мировидения писателя. Будучи выразителем идей «переходной» эпохи, писатель транслирует кризис мировоззренческих установок современного ему общества. Глубокий пессимизм автора, отчасти порожденный близкими ему философскими концепциями, предопределил восприятие современности как эпохи тотального Хаоса, который предшествует грядущему «концу времен». Конкретизируется и уточняется принятый в андреевведении концепт «демонического богопознания» (С.Э. Сомов). В контексте становления inferнальной мифопоэтики, которая соответствует авторскому восприятию действительности как Апокалипсиса, рассмотрены семантически амбивалентные демонологические образы.

Ключевые слова: Андреев, демонология, апокалипсис, мифопоэтика, 1910-е, Серебряный век.

The article examines the features of the author's mythopoetics based on the material of L.N. Andreev's short prose of the 1910s («The Earth», «The rules of goodness», «Talk in the Night»). It is argued that at the turn of the decades, the transformation of the writer's worldview is taking place. Being an exponent of the ideas of the «transitional» era, the writer translates the crisis of ideological attitudes of his modern society. The author's deep pessimism, partly generated by philosophical concepts close to him, predetermined the perception of modernity as an era of total Chaos that precedes the coming «end of time». The concept of «demonicknowledge of God» adopted in Andreev's studies (S.E. Somov) is concretized and clarified. Semantically ambivalent demonological images are considered in the context of the formation of infernal mythopoetics, which corresponds to the author's perception of reality as an Apocalypse.

Keywords: Andreev, demonology, apocalypse, mythopoetics, 1910s, Silver Age.

Введение

Цель исследования – целостный анализ демонологической мифопоэтики на материале произведений Л.Н. Андреева 1910-х годов: особенности, вариативность, истоки.

В основе работы – комплексный анализ, синтезирующий герменевтический, мифопоэтический, компаративный подходы.

Новизна определяется выявлением ранее не исследованных аспектов поэтики малоизученных текстов Андреева. Это рассказы и повести 1910-х годов («Правила добра», «Земля» и др.). В работах И.И. Москвиной [8] и С.Э. Сомова [10] уже намечены разные подходы, которые позволяют осмысливать поэтику поздних произведений в контексте становления новых жанровых и тематических тенденций. Наше исследование – попытка представить еще один взгляд на малую прозу 1910-х, учитывающий интерес Андреева к демонологическим образам и мотивам.

Актуальность исследования продиктована необходимостью решения ряда дискуссионных литературоведческих вопросов, среди которых – особенности авторской мифопоэтики поздних произведений.

Изложение основного материала

Выделение 1910-х годов в качестве отдельного периода жизни и творчества Л. Н. Андреева продиктовано рядом

причин. К этому времени писатель окончательно отходит от круга «знаньевцев», что само по себе свидетельствует о методологических и идейных разногласиях с авторами «прогрессивного реализма». Разрушение прежних социальных связей, помимо прочего, – следствие формирования принципиально иного взгляда на литературное творчество. На рубеже десятилетий эта разница стала очевидной, вероятно, и для самого Андреева. Уже в 1908 году в письме к М. Горькому он пишет: «Вот во мне уже с полгода резко намечается какой-то кризис, намечается столь ощутительно, что я не могу писать ничего серьезного: от старого я отошел, а к новому дороги не знаю» [6, с. 303–304].

Не стоит пренебрегать и внелитературными факторами, учитывая, что проблематика произведений писателя ориентирована на злободневные вопросы современности. Катаклизмы эпохи 1910-х становятся, говоря словами самого Андреева, важным «материалом для писанья» [9, с. 177]. Современность все чаще видится писателю в свете апокалипсического «конца времен». Тотальное разочарование в истории, человеке, Боге и культуре, характерное для эсхатологического сознания автора [7], приводит к тому, что к 1910-м гг. изображение противоречивых представлений человека о мире становится самоцелью, приобретая черты трагифарса, злой иронии и абсурда.

Наиболее наглядной иллюстрацией этого тезиса является рассказ «Правила добра» [3], который был впервые опубликован на страницах журнала «Русское слово»

в 1912 году. В произведении Андреева черт, покинувший преисподнюю, впервые возжелал блага. Будучи по своей природе неспособным на безусловное добро, он обратился к священнику за предписаниями. В ходе демонического богопослушания оба осознали относительность христианской морали, на которой зиждется вся европейская культура: «...когда надо – не убий; а когда надо – убий; когда надо – скажи правду; а когда надо – солги; когда надо – отдай; а когда надо – сам возьми, даже отними...» [3, с. 34].

Противоречивые предписания, предназначенные для исправления кающегося черта в «Правилах добра», не новы и для преисподней. В рассказе ад уравнивается с реальностью, а реальность – с адом: «Только начал он проповедовать, а другие черти высказывают вперед его и тоже проповедуют, и даже еще с большей силой, так как свободно лгут. И в одно мгновение вся правда превратилась в ложь, и самые святыя слова, яростно выкликаемые чертовскими глотками, приняли непростой и страшный вид» [3, с. 30]. Разочарование в человеке как носителе разумного начала сменяет разочарование в человечестве как таковом.

Развивая идеи немецкого идеализма, писатель на протяжении всей своей творческой биографии признает, что физическая реальность порождена актом слепой неразумной воли, а потому мир представляет произвольную комбинацию «горестных обстоятельств» [4, с. 281]. Мир, лишенный рациональных оснований, безумен, а значит, в нем возможно все. Это и предопределило появление в качестве главных действующих лиц произведений Андреева – чертей и, наконец, самого Дьявола. На основании авторского интереса к инфернальной проблематике андрееведы провозглашают формирование принципов «демонического богопознания» [10, с. 12]. Исследователи утверждают, что для рассказов 1910-х годов характерен поиск логоса и космоса *in absentia* и *a contrario*, т. е. путем познания и оправдания имманентного миру хаоса.

Последовательный анализ комплекса произведений писателя С. Э. Сомовым позволил также установить, что поиск Бога в условиях краха европейской цивилизации постепенно уступает место обоснованию «этической целесобразности демонизма» [10, с. 13]. Но сам «демонизм», как нам кажется, является следствием неразличимости добра и зла в условиях трансформаций культурной парадигмы рубежа веков. Неслучайно герой рассказа «Ночной разговор» в диалоге с Вильгельмом II, воплощающим собой проект современной истории, ставит между разными полюсами трансцендентного знак равенства:

– ...Да отчего не допустить, что вас охраняет чья-то высшая воля? Очень возможно. Но не думаете ли вы, что это не Бог, а — дьявол?..

– Странно! Очень странно! Вы делаете такую маленькую разницу между тем и другим?

– Точнее — никакой [2, с. 73–74].

С одной стороны, Андреев использует характерные мифологические мотивы и образы; с другой – развивает и дополняет исходный сюжет нехарактерными для оригинальной истории элементами. В рассказах 1910-х годов мифопоэтический метод Андреева зачастую рождается путем синкретизма: на страницах его произведений сталкивается мифологическая реальность и писательская рецепция действительности.

Уже в произведениях конца 1900-х гг. возникают герои с демоническими чертами, а детальный анализ мотивов этих художественных текстов позволяет увидеть неочевидные на первый взгляд библейские пророческие и апокалиптические подтексты. Остановимся подробнее на одной из

«сказочек» Андреева. По утверждению И.И. Московкиной, именно через этот жанр писателю наиболее полно удалось обнажить абсурдность «различных претензий обывателей на истину, мудрость, мораль» [8, с. 219] посредством отстранения трагедии человеческого существования через иронию.

«Сказочка» Андреева «Земля» [1] – исключение. Вместо абсурдистского трагифарса читатель сталкивается с хоррором. Под ним мы понимаем литературный жанр, все средства и приемы которого направлены на создание и поддержание аффективного переживания – ужаса [11]. В основе хоррор-эффекта, как утверждают исследователи жанра, лежит бессознательный страх перед разными фрустрирующими объектами, состояниями и обстоятельствами. Каждая эпоха при этом разрабатывает новые средства их репрезентации как на уровне образов, так и на уровне повествования.

В случае Андреева саспенс рождается посредством игры с нормами фантастического дискурса. Следствием этой игры становится рождение эффекта апокалиптичности. Как утверждает Р. Лахманн, в литературе XX века происходит «инверсия действительного» [5, с. 76]: «реальность», созданная по принципам миметического изображения, подменяется алогичными конструктами: «В текстах неофантастики ни рассказчик, ни герой не являются инстанцией, ставящей под вопрос ирреальные происшествия, феномены, мысли» [5, с. 76]. Все случайное, парадоксальное, странное становится всеобщим. Отсюда — интерес писателей-модернистов к мифологическим источникам.

Так, «Земля» представляет оригинальное осмысление ветхозаветной теофанической мифологии, в рамках которой ангел выступает посланником Бога на земле. Основное событие всех сюжетов богоявления – коммуникация человека и трансцендентного начала. Из неравнозначного диалога человек познает волю Бога, его гнев или благословение. Но в «Земле» этот коммуникативный цикл нарушается, способствуя не столько формированию смехового начала, сколько зарождению саспенса. Известно, что нагнетание аффекта ужаса в литературном произведении рождается из «тщательной проработки темы границы, предела, в первую очередь предела познания» [9, с. 10], что соответствует общим принципам поэтики Андреева.

Согласно сюжету сказочки «Земля», Всеблагий посылает в мир своих вестников, чтобы наставить погрязшее в грехах, боли и страданиях человечество; открыть ему свет божественной красоты и истины. Для создания мифологической рамки писатель обращается к характерным топосам. Так, нисхождение ангела, подобно многим библейским историям, предвещающим появление Бога (в том числе и в «Откровении...»), сопровождается катаклизмами: «В ту ночь на земле была гроза и буря, и много людей погибло под развалинами домов, в морской пучине. И молнии сверкали...» [1, с. 64].

Но Андреев не воспроизводит и не развивает мифологический сюжет, он его трансформирует: ангелы в сказке не возвращаются к Богу после нисхождения; они стыдятся того, что с ними произошло на грешной Земле. Единственный посланник, все же решившийся передать правду Всеблагу, сообщает, что там, внизу, люди не только не стремятся к торжеству христианской добродетели, но и ангел господень «грязью забрызгали и кровью залили, приобщили к грехам своим и преступлениям» [1, с. 65]. Он же оказался бессильным что-либо изменить, поскольку проповедовал, не приобщаясь сам к человеческим страданиям.

Герои сказочки равноудалены от идеала. Это – люди, погрязшие в грехах; ангелы, чей святости не хватило на

противостояние земным порокам; вестник, стремящийся, не запятнав небесной чистоты и не познав «боль земли», провозглашать истину в мире, о котором он ничего не знает. А посредником между человеком и Богом в произведении Андреева оказывается лжепророк и антихрист. Детали, посредством которых характеризуется последний, вернувшийся к Богу ангел и его поведение в сказочке «Земля» («горько и даже ядовито усмехнулся», «хитрые глаза» и т.д.), напоминают читателю историю об отпадении самого Дьявола. Об этом же свидетельствует и реакция Всеблагого на рассказ ангела: «...страшным гневом разгневался Отец и предал чистоплотного ненарушимоу и вечному проклятию» [1, с. 65].

Мотив затерявшегося на земле падшего ангела сопряжен в сказочке с мотивом лжепроповеди в конце времен. Таким образом, теофания оборачивается апокалиптическим царством антихриста: «Горе живущим на земле и на море! потому что к вам сошёл диавол в сильной ярости, зная, что немного ему остаётся времени» (Откр. 12:12). Согласно евангельскому повествованию, отпавший от Бога и погрязший в боли и грехах мир, может надеяться только на покаянное спасение во время второго пришествия Христа. Его чаёт и человечество в сказочке Андреева:

– Так вот какова земля. Вижу я бессилие Моих ангелов и начинаю думать так: не пойти ли Мне самому на землю?

Ангел сказал:

– Они все давно зовут Тебя и ждут. Но прости за дерзость, Отец: если Ты Сам пойдёшь на землю, то Ты и Сам сюда не вернёшься [1, с. 66].

Чуда не происходит. Сюжет с проклятием Богом ангела и его низвержением на Землю сменяет эсхатологическое описание престола: «Тихо догорали праздничные кометы, и в красном свете их уже пустым и мертвым казался трон» [1, с. 67]. В свете интермедийного анализа становится очевидно, что в финале «Земли» представлен перенос характерного дескриптивного визуального образа – этимасии – в художественный нарратив [12]. В богословской традиции пустой трон символизирует ожидание второго пришествия Христа. Красный цвет в этом сюжете напоминает и о высшей власти, которой может быть наделен только Бог, и о страданиях Христа, так как перед своей казнью Иисус был облечен в багряные одежды.

В произведении Андреева все акценты смещены.

Авторская мифопоэтика наделяет красный цвет (свет) исключительно зловещими коннотациями: смерть, кровь, страдания, безумие. Сам же престол Бога в «Земле» оказывается не просто пустым – мертвым. Таким образом, реализуется принцип медиации, совмещающий два антиномичных полюса в одном элементе: божественный и демонический. В соответствии с общим настроением сказочки писатель создает собственный трагедийный образ, призванный провоцировать читателя посредством вовлечения его в переживание хтонической тревоги и ужаса. Изначально связанный с надеждой на явление в мир божества, в авторском прочтении этот образ становится средством передачи метафизического страха перед лицом апокалиптической современности.

Выводы

В 1910-е годы Л. Н. Андреев продолжает постигать противоречивость человеческой личности и истории. Но интерес к антиномиям психологического порядка все чаще уступает место отображению культурологических и социальных парадоксов, которые постигаются через принцип мифологической медиации. Отдельной темой творчества писателя при этом становится амбивалентность христианской морали, непостижимость правил и поведенческих установок, которые на протяжении многих веков служили ориентиром всему человечеству.

Мир, согласно Андрееву, «лежит во зле», и это предопределяет восприятие реальности как прижизненного ада, где добро и зло оказываются неразличимы. И, если логика преисподней имманентна миру, то все происходящее на Земле предстает как царство Антихриста. В рассказах Андреева он принимает формы черта («Земля», «Правила добра», «Черт на свадьбе» и др.) или же лжепророка («День гнева», «Три ночи» и др.).

Демонологические образы и мотивы отображают апокалиптичность истории. Мир, отданный во власть Сатаны, обречен, поскольку явление Христа в нем – лишь иллюзия. Чтобы вовлечь читателя в ощущение безысходности, Андреев вводит в повествование элементы хоррора. Важной компонентой «ужасающей» поэтики автора становится мотив Страшного Суда. В мире, лишенном всех гуманистических оснований, возмездие приводит к неоправданному насилию и разрушению человеческой личности.

Библиографический список

1. Андреев Л. Н. Земля // Полное собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4 / [сост. и подгот. текстов И. Г. Андреевой; коммент. М. В. Козьменко, В. Н. Чувакова]. Москва: Художественная литература, 1994. С. 63–67.
2. Андреев Л. Н. Ночной разговор // Полное собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 5 / [сост. и подгот. текстов В. А. Александрова и Е. М. Жезловой; коммент. М. В. Козьменко]. Москва: Художественная литература, 1995. С. 49–75.
3. Андреев Л. Н. Правила добра // Полное собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4 / [сост. и подгот. текстов И. Г. Андреевой; коммент. М. В. Козьменко, В. Н. Чувакова]. Москва: Художественная литература, 1994. С. 13–35.
4. Гартман Э. Сущность мирового процесса, или Философия Бессознательного / пер. с нем., предисл. А. А. Козлова. Изд. 2-е, испр. Москва: URSS, 2010. [Т. 2]: Метафизика бессознательного. 430 с.
5. Лахманн Р. Дискурсы фантастического = Erzähltephantastik: [пер. с нем.]. Москва: Новое литературное обозрение, 2009. 379, [2] с. (Новое литературное обозрение: научное приложение; вып. 79).
6. Литературное наследство. Т. 72: Горький и Леонид Андреев: неизданная переписка / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького; [ред. И. С. Зильберштейн]. Москва: Наука, 1965. 630 с.
7. Михеичева Е. А. Леонид Андреев – Даниил Андреев: оппозиция и диалог эсхатологического и утопического сознаний // Утопия и эсхатология в культуре русского модернизма. Москва: Индрик, 2016. С. 634–643.
8. Московкина И. И. Между «про» и «contra»: координаты художественного мира Леонида Андреева: монография. Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2005. 288 с.
9. Неизвестное письмо Леонида Андреева к Максиму Горькому / публ. Р. Д. Дэвис, М. В. Козьменко // Литературный факт. 2018. № 10. С. 173–183.
10. Самов С. Э. «Человек» и «Бог» в художественном мире Леонида Андреева: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1999. 20 с.
11. Сорочан А. Ю. Дискурсы ужасного: к постановке проблемы // Все страхи мира: hotlog в литературе и искусстве. Санкт-

Петербург ; Тверь : Издательство Марины Батасовой, 2015. С. 5–20.

12. Ханзен-Лёве О. А. Интермедиальность в русской культуре. От символизма к авангарду / [пер. с нем. Б. М. Скуратова, Е. Ю. Смотряцкого]. — Москва : РГГУ, 2016. 503 с. : ил. (Россика. Русистика. Россиеведение ; IV).

References

1. Andreev L. N. The Earth // Collected works in six volumes. Volume 4. Moscow : Fiction, 1995. Pp. 63–67.
 2. Andreev L. N. Talk in the Night // Collected works in six volumes. Volume 5. Moscow : Fiction, 1994. Pp. 49–75.
 3. Andreev L. N. The rules of goodness // Collected works in six volumes. Volume 4. Moscow : Fiction, 1995. Pp. 13–35.
 4. Hartmann E. The essence of the world process, or the Philosophy of the unconscious. 2nd edition. Moscow : URRS, 2010. Volume 2: Philosophy of the Unconscious. 430 p.
 5. Lachmann R. Discourses of the fantastic. Moscow : New literary review, 2009. 379, [2]p. (New literary review: scientific appendix ; volume 79).
 6. Literary heritage. Volume 72 :Gorky and Leonid Andreev : unpublished correspondence / USSR Academy of Sciences. A.M. Gorky Institute of World Literature ; [ed. by I. S. Zilberstein]. Moscow : Nauka, 1965. 630 p.
 7. Mikheicheva E. A. Leonid Andreev Daniil Andreev: opposition and dialogue of eschatological and utopian consciousness // Utopia and eschatology in the culture of Russian Modernism. Moscow : Indrik Publ., 2016. Pp. 634–643.
 8. Moskovkina I. I. Between «pro» and «contra» : coordinates of the artistic world of Leonid Andreev : monograph. Kharkiv : V. N. Karazin KhNU, 2005. 288 p.
 9. An unknown letter from Leonid Andreev to Maxim Gorky / publication by Richard Davis, M. V. Kozmenko // Literary Fact. 2018. № 10. Pp. 173–183.
 10. Somov S. E. «Man» and «God» in the artistic world of Leonid Andreev : abstract for the degree of candidate of philological sciences. Minsk, 1999. 20 p.
 11. Sorochan A. Y. Discourses of the terrible: towards the formulation of the problem // All the fears of the world : horror in literature and art. St. Petersburg ; Tver : Marina Batasova Publishing House, 2015. Pp. 5–20.
 12. Hansen-Levet O. A. Intermediality in Russian culture : from symbolism to the Avant-Garde / [translated from the German by B.M. Skuratov, E. Y. Smotrisky]. Moscow : RSUH, 2016. 503 p. : ill. (Rossica. Russian philology. Russian studies; IV).
-

УДК 821.161.1ГОРЬКИЙ–6:82.01

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-202-207

СТЕПАНОВА НАДЕЖДА СЕРГЕЕВНА

доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», г. Курск, Россия
E-mail: ns-kursk@yandex.ru

STEPANOVA NADEZHDA SERGEEVNA

Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Russian Language and General Educational Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russia
E-mail: ns-kursk@yandex.ru

**М. ГОРЬКИЙ О КУЛЬТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СЛОВА
В ПЕРЕПИСКЕ С ПИСАТЕЛЯМИ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ**

**M. GORKY ABOUT THE CULTURE OF ARTISTIC WORDS IN CORRESPONDENCE
WITH WRITERS OF THE RUSSIAN EMIGRATION**

В статье рассмотрены основные темы переписки М. Горького с некоторыми писателями первой волны русской эмиграции (М. Осоргиным, Г. Газдановым, В.С. Яновским), которая посвящена проблемам художественного творчества и отражает философско-мировоззренческие взгляды собеседников, а также их личные взаимоотношения, выразившиеся в структурно-стилистических особенностях писем. Рассмотренные письма позволяют составить впечатление о диапазоне литературных бесед М. Горького и его корреспондентов, о дискуссии, возникшей в ходе взаимного обмена мнениями о литературной ситуации «на двух берегах». Работа над культурой художественного слова, с точки зрения М. Горького, заключается не только в создании совершенного с эстетической точки зрения текста, но и в следовании писателем нравственным идеалам. В своей переписке М. Горький раскрывается как литературный наставник талантливых писателей русской эмиграции, пекущийся о культуре русского слова, о будущем русской литературы.

Ключевые слова: М. Горький, М. Осоргин, Г. Газданов, В.С. Яновский, первая волна русской эмиграции, культура художественного слова, переписка, эпистолярное наследие.

The article examines the main issues of the correspondence between M. Gorky and some writers of the first wave of Russian emigration (M. Osorgin, G. Gazdanov, V.S. Yanovsky), which is devoted to the problems of artistic creativity and reflects the philosophical and ideological views of the interlocutors, as well as their personal relationships, expressed in the structural and stylistic features of the letters. The letters examined allow us to form an impression of the range of literary conversations between M. Gorky and his correspondents, reflect the discussion that arises in the course of a mutual exchange of opinions on the literary situation «on both banks». The work on the culture of artistic words, from the point of view of M. Gorky, consists not only in the creation of a text that is perfect from an aesthetic point of view, but also in the writer's adherence to moral ideals. In his correspondence, M. Gorky reveals himself as a literary mentor of talented writers of the Russian emigration, caring about the culture of the Russian word, about the future of Russian literature.

Keywords: M. Gorky, M. Osorgin, G. Gazdanov, V.S. Yanovsky, the first wave of Russian emigration, the culture of artistic words, correspondence, epistolary heritage.

Введение

Культуру серебряного века отличало особенное отношение к переписке, навеянное «культом дружества» литераторов пушкинской эпохи, при котором сознательно отвергался «городской» язык XX в.: телефонные разговоры, записки; даже машинопись воспринималась как неуважение к собеседнику. Понимая историческую ценность письма, многие литераторы собирали и хранили в своих архивах письма деловые и личные, поздравительные, анонимные, письма, не им адресованные.

М. Горький вёл обширную переписку и эпистолярному общению посвящал огромное количество времени. Письма М. Горького и его оценки «отражали широту кругозора их автора, его пристальный интерес к разного рода печатным изданиям, умение выбрать из массы публикаций наиболее важные» [4, с. 140]. Особый интерес вызывают его литературные беседы в письмах с писателями русской эмиграции – как состоявшимися, так и начинающими. Эпистолярными источниками нашего исследования (источниками лично-го происхождения) стали материалы частной переписки

(письма и черновики) М. Горького и М. Осоргина, а также Г. Газданова и В.С. Яновского, которые стали доступными для изучения благодаря стараниям, исследованиям и трудам И.А. Бочаровой, О.В. Быстровой, Н.Н. Примочкиной, Л.А. Спиридоновой и др. [3, 5, 10, 11].

По воспоминаниям В.Ф. Ходасевича, М. Горький получал «несметное количество рукописей», «прочитывал их с поразительным вниманием», «делая пометки и исправляя ошибки», а «свои мнения излагал в подробнейших письмах к авторам»: «На своем веку он прочел колоссальное количество книг и запомнил все, что в них было написано», «на рукописях он не только делал пометки, но и тщательно исправлял красным карандашом опiski и расставлял пропущенные знаки препинания» [14, с. 129–130].

Цель нашего исследования – изучение взглядов М. Горького на культуру художественного слова и литературного творчества, отраженных в переписке с писателями русской эмиграции.

Актуальность исследования. Мысли о предназначении писателя, проблемах мастерства, требованиях к искусству слова, изложенные в письмах М. Горького, актуальны

и сегодня. Работа над культурой художественного слова, с точки зрения М. Горького, заключается не только в создании совершенного с эстетической точки зрения текста, но и в следовании писателем нравственным идеалам. Сегодня подобные вопросы вновь оказываются в центре обсуждений и дискуссий, так как искусство снова становится площадкой острых общественных споров.

Научная новизна исследования. Настоящее исследование позволяет по-новому взглянуть на роль М. Горького в российском литературном процессе первой трети XX века, на его участие в диалоге с писателями первой волны русской эмиграции, углубить понимание сложнейших явлений отечественной культуры и предложить практические подходы к изучению эпистолярного наследия великого мастера. В качестве материала исследования привлечены редко цитируемые письма, многие из которых содержат интересные замечания М. Горького относительно эстетических норм, особенностей творческого метода и требований к художнику слова.

Методы исследования. Изучение переписки писателей – важная область литературоведения, позволяющая проникнуть в творческий процесс, личную жизнь и профессиональные отношения авторов. Исследование базируется на комплексном подходе, включающем применение биографического, историко-литературного, культурно-исторического методов, метода контекстуального анализа, которые помогают понять исторические обстоятельства эпохи и раскрыть авторские интенции.

Изложение основного материала

Переписка М. Горького с М. Осоргиным (если не считать двух небольших писем 1910 года) началась в 1913 году и продолжалась почти до конца его жизни. По подсчетам И.А. Бочаровой, фонд переписки составляют: 1910 – 2 письма, 1913 – 5 писем, 1924–1936 – 49 писем [2, с. 387]. «В конце 20-х – начале 30-х годов литературные контакты Горького с писателями-эмигрантами значительно сужаются, но с М. Осоргиным «писатель сохраняет прежние связи почти до конца жизни» [10, с. 25, 26].

Архив М. Осоргина в 1940 г. был конфискован в его парижской квартире немецкими оккупантами [2, с. 421]. По данным Н.Н. Примочкиной, «письма Горького Осоргину, за исключением нескольких случайно сохранившихся черновиков, погибли во время войны. Но, судя по многочисленным ответам адресата, с осени 1924 г. и почти до самого конца жизни Горького между ними велась регулярная переписка» [10, с. 201–202].

Особенность этой переписки в том, что она была единственной столь длительной и постоянной горьковской перепиской с писателем, находившимся в эмиграции [2, с. 387]. В ней были затронуты многие важнейшие вопросы современного состояния русской культуры и литературы «на двух берегах»: отношение к амнистии по случаю празднования в 1913 году трехсотлетия дома Романовых; обсуждение волновавших обоих писателей жизненных и творческих проблем талантливой литературной молодежи русского зарубежья; предполагаемое участие М. Осоргина в издании журнала «Беседа» (а также стремление писателя печататься в России); обсуждение вопросов публикации глав романа «Сивцев Вражек»; усилия по восстановлению связи, «наведению мостов» между писателями Советской России и эмиграции; рассмотрение проблем культуры художественного слова.

Переписка М. Горького и М. Осоргина началась в 1913 году, когда по случаю празднования трехсотлетия дома Романовых было объявлено об амнистии лиц, привлекав-

шихся за «преступные деяния, учиненные посредством печати», которая распространялась и на писателей, покинувших Россию после 1905–1906 гг. «По этому случаю Осоргин приехал к Горькому [на Капри – Н.С.] в качестве корреспондента газеты «Русские ведомости», чтобы взять интервью, планируя с него как с писателя “с огромным литературным именем” начать собирать мнения выдающихся эмигрантов об их отношении к объявленной амнистии» [2, с. 389].

Что произошло дальше, достаточно хорошо известно: беседа состоялась, и, уезжая, М. Осоргин оставил М. Горькому её запись для просмотра. Однако вскоре он получил от него довольно прохладный ответ с просьбой не упоминать в статье его имени: «Вообще же, хотя мне неприятно огорчать Вас, но я все-таки желал бы, чтоб Вы позабыли обо мне в статье Вашей, и даже прошу Вас – забудьте. Право же, у меня есть основания остаться в тени при обсуждении этого вопроса, и поверьте, что эти основания – не личного характера, они внушены мне отнюдь не наблюдением личных моих удобств. Итак, Михаил Андреевич, выкиньте меня из статьи Вашей. Очень прошу об этом» (М. Горький – М. Осоргину, 3 (16) марта 1913 года, Капри) [6, с. 426–427].

В ответном письме М. Осоргин поблагодарил М. Горького за «внимательные пометки» и сообщил о своем решении отказаться от публикации этого и намеченного ряда очерков, продиктованном настоятельной просьбой М. Горького: «Благодарю вас за внимательные пометки в моем черновике, которому, к моему глубокому сожалению, так и суждено остаться только черновиком, без надежды увидеть свет. Как мне ни печально, но Вашу просьбу “позабыть о Вас в моей статье” я должен, конечно, рассматривать как прямое запрещение ознакомить читателей газеты с Вашим взглядом на вопрос» (М. Осоргин – М. Горькому, 5 (18) марта 1913 года, Рим) [6, с. 427].

Это ответное письмо – большое по объему, и М. Осоргин объяснил свою многословность не стремлением переубедить М. Горького, а желанием прояснить свою позицию и договорить то, что осталось недоговоренным (поскольку личная беседа на Капри оказалась прервана приходом И.А. Бунина). М. Осоргин, «художник и публицист, человек, характеризовавшийся справедливостью и взвешенностью суждений; эмоциональностью, но и трезвостью взглядов и оценок» [13, с. 61], писал о том, как он решает для себя вопрос: как вообще, в принципе, должна относиться эмиграция к возможности возвращения? Имеет ли право рядовой эмигрант «воспользоваться “милостью”, да еще явившейся в результате династических торжеств?» [6, с. 426–427]. Он наметил три возможные точки зрения, которые он назвал «течениями», сформулировал и прокомментировал их.

В «раздраженном» ответном письме (середина марта 1913, Капри), обусловленном не в последнюю очередь тем, «что ему не понравился пренебрежительный тон Осоргина по отношению к Бунину, невольно прервавшему беседу Горького с Осоргиным на Капри» [1, с. 534], М. Горький сделал «три возражения» на «неожиданное» письмо М. Осоргина. Во-первых, он подчеркнул, что сам он «не “космополит” и в русский “космополитизм” не верит, а говорил во время беседы “об отсутствии у русских чувства родины <...> Тоска по привычному месту знакома и животным: собакам, кошкам». Во-вторых, указал на то, что М. Осоргин «совершенно произвольно» приписал ему «драматические колебания и раздвоения», поскольку он «совершенно определенно сказал», что, когда ему будет нужно, он поедет в Россию. В-третьих, он выразил «реше-

тельный протест» против оценки М. Осоргина трудов и значения И.А. Бунина: «Извините меня, но я должен сказать, что эта оценка унижает вас, а многоточие, поставленное вами перед словом “писатель”, оскорбительно для меня, ибо я считаю И.А. Бунина именно писателем не менее талантливым, чем А.П. Чехов, и более культурным, чем последний. Можете быть уверены, что в близком будущем это мнение станет общим мнением всех, кто умеет любить и ценить литературу» (М. Горький – М. Осоргину, середина марта 1913 года, Капри) [6, с. 432].

В ответном письме от 12 (25) марта 1913, Рим, М. Осоргин принял два первых возражения, впрочем, с оговоркой: «Я не понимаю, в силу чего русские отличались от всех других народов атрофией такого естественного чувства? Я сам русский, но тоскую так, как не пожелал бы тосковать никому другому» [6, с. 433].

Что же касается вопроса об отношении к И.А. Бунину (в письме М. Осоргина это выглядит так: «беседа наша была нарушена приходом ... писателя, для которого подобных вопросов не существует» [6, с. 432]), то М. Осоргин высказался совершенно определенно: «Облечение Вашего протеста в форму выговора не только для меня неприемлемо, но попросту меня удивляет. Я полагаю, что в своих оценках я так же свободен, как и Вы, как и всякий другой», «искренно прошу Вас извинить меня, если я нечаянно Вас чем-нибудь оскорбил; я Вас глубоко уважаю, и обидеть Вас мне очень горько. Хотя тоном письма Вы и отплатили мне за это мнимое оскорбление» [6, с. 433, 434]. М. Осоргин закончил свое письмо следующим образом: «От души желаю, чтобы другие Ваши корреспонденты оказались более счастливыми в этом отношении, и на свои, вылившиеся от души обращения к Вам, не получили в ответ суровых и лаконичных нотаций» [6, с. 434].

На этом переписка оборвалась и возобновилась только в 1924 г. Можно назвать разные причины. 22 июня 1913 г. М. Горький получил от Российского генерального консульства в Неаполе визу на въезд в Россию, и в «Русских ведомостях» (1913, № 145, 25 июня, с. 3) за подписью «наш. корр.» (считают, что это был М. Осоргин) появилась заметка «Отъезд Горького в Россию», перепечатанная почти во всех российских газетах, что вызвало настоящий переполох, и М. Горький был вынужден отвечать на многочисленные вопросы своих корреспондентов о достоверности сообщенных сведений [1, с. 534].

Несомненно одно: эта неоднозначная ситуация показывает, насколько болезненным для эмигрантов был вопрос о возвращении в Россию, как трудно было (не будучи достаточно хорошо знакомыми) правильно понять друг друга по одной встрече, обнаружившей к тому же значительную дистанцию «в миропонимании и психологической настроенности при первом же обсуждении серьезной общественной проблемы» [2, с. 392], или по переписке, поскольку каждый знак препинания может быть корректным или некорректным и истолкованным адекватно или неадекватно (многоточие в письме М. Осоргина перед словом «писатель»). При этом И.А. Бочарова считала, что всё же именно «своим прямым и сильным письмом Осоргин установил контакт, отозвавшийся в будущем» [2, с. 392].

Возобновление переписки в 1924 году связано с предполагаемым участием М. Осоргина в издании журнала «Беседа» [10, с. 198], на предложение которого писатель откликнулся «с огромной радостью» прежде всего потому, что планировалось, что журнал будет издаваться в России, а «перспектива читаться в России – лучший бодритель» [6, с. 436]. 3 октября 1924 года из Парижа М. Осоргин написал М. Горькому: «Конечно, я с особой радостью готов быть

сотрудником “Беседы”, и именно потому, что она будет допускаться в Россию. Писать для эмигрантского потребления я не вижу ни смысла, ни удовольствия» [6, с. 434].

В октябре 1924 года М. Осоргин послал М. Горькому начальные главы романа «Сивцев Вражек», которые он назвал «вступлением», с просьбой посмотреть и оценить присланное: «Я очень прошу Вас посмотреть присланное, просто высказать мнение – ибо я понятлив и не самоуверен» (М. Осоргин – М. Горькому, 14 октября 1924 года, Париж) [6, с. 435]. М. Горький ответил М. Осоргину подробным письмом, о содержании которого мы можем судить по двум вариантам черновика этого письма, что свидетельствует о значении, которое М. Горький придавал этой теме переписки; к сожалению, неизвестно, какой именно вариант был отослан М. Осоргину, при этом обращает на себя внимание изменение тона переписки.

М. Горький писал: «Очень боюсь как-либо неосторожно задеть Вас, боюсь и насмешить», «как-либо задеть Ваше самолюбие»; «мне очень трудно писать всё это, я ведь знаю, что пишу человеку большого житейского опыта <...> Но я глубоко заинтересован Вашей работой, искренно желаю Вам удачи, и меня сильно волнует Ваше начинание, значительность коего, кажется, я понимаю»; «а ежели в письме моем Вы усмотрите некоторые неловкости и неуклюжести – извините мне их» (М. Горький – М. Осоргину, середина октября 1924 года, Сорренто) [6, с. 438, 442].

На это письмо М. Осоргин ответил корректно и достойно: «Многоуважаемый Алексей Максимович, я Вам очень признателен за письмо, и лишь об одном пожалел – об излишней мягкости и осторожности Вашей критики», «во мне нет никаких сомнений, и относиться к своим писаниям я привык сурово-критически» (М. Осоргин – М. Горькому, 23 октября 1924 года, Париж) [6, с. 440, 441].

В указанном письме М. Горький обратил внимание М. Осоргина на следующие моменты.

По мнению Горького, содержание *повести* (М. Осоргин к тому времени еще не определился с жанром) «внушительно и огромно», и М. Осоргин взялся за тему, «непосильную и гениям»: «Это очень соблазнительная и человечески дерзкая задача: взять нашу, русскую трагедию, как частицу непрерывного вселенского террора, как одну из недоступных вниманию нашему и столь мучительных для нас шуточек некоего таинственного Химика, – а, вернее, Алхимика, – которого, пожалуй, можно окрестить именем Вселенского Инквизитора» [6, с. 438]. Будучи «старым человекопоклонником», М. Горький предупредил о том, что «в теме этой скрыта опасность умаления и унижения человека, т.е. – самоунижения, ибо на фоне драм “космических” наши человеческие драмы как будто теряют свое значение» [6, с. 438]. Чтение *повести* М. Осоргина «побудило его еще раз продумать и сформулировать свою антропоцентрическую <...> концепцию мироздания с Человеком как центром Вселенной и конечной целью миропорядка» [2, с. 400].

М. Осоргин понял суть написанного М. Горьким, но ответил, что как-то не боится этого, ведь «человек то центр мира, то ничтожная песчинка», и нужно «поймать какую-то любовную ноту, которая должна эту “песчинку” возводить внезапно в высокое достоинство Человека» [6, с. 440–441].

М. Горький уловил основную интонацию М. Осоргина (шутливо-ироничную, иногда иронично-скептическую, которая по сути своей является формой внесубъектного присутствия в тексте автора с его независимостью в суждениях и оценках – 12, с. 38). Эта интонация ему не то чтобы не понравилась, но показалась неуместной: «О стиле повести я сказал бы так: тема требует слов спокойных,

точных и суровых <...> Вы пишете кружевно, бисерно и мягко, сквозь Вашу лирику проблескивает скепсис и делает слова Ваши кисленькими» [6, с. 437]. Он посоветовал М. Осоргину держаться другого тона, найденного им в тех местах, «где едет ломовик, в балке дома лопнула от сотрясения некая ворсинка, упала капля воды, началось гниение», поскольку этот прием открывает «выгоднейшие для художника возможности <...> писать картину борьбы материи сложно-организованной, одухотворенной против материи “неживой”» [6, с. 439].

Кроме того, М. Горький заметил некое противоречие в тональности повести, обусловленное двумя источниками вдохновения М. Осоргина: «чувством» и «умом», взглядами «лирика и художника» и «рассуждающего пессимиста». Он предупредил М. Осоргина об опасности «несоединимо расколоть повесть», «если не заставить себя забыть о пессимизме и всяческом догматизме» [6, с. 442].

М. Осоргин признал справедливость замечания и объяснил эту интонацию влиянием многолетней журналистской, публицистической работы, которая наложила свой отпечаток на стиль: «Я знаю, что капля литературных возможностей, которая мне отведена, залита ведрами вынужденной публицистической газетной трюфадной работы, губительной для всякого, кто мечтал раскопать в себе художника» (М. Осоргин – М. Горькому, 23 октября 1924 года, Париж) [6, с. 441].

Стоит отметить, что эту же мысль М. Горький высказал позже и в одном из писем к Гайто Газданову (М. Горький – Г. Газданову, <Конец февраля 1930>), с которыми они начали переписываться благодаря М. Осоргину, приславшему М. Горькому дебютный роман Г. Газданова «Вечер у Клэр» с таким сопроводительным текстом: «Понастоящему даровит <...> В числе немногих “подающих надежды” он мне представляется первым в зарубежье. Умница» [6, с. 471]. М. Горький прочитал роман и отправил Г. Газданову большое письмо, в котором рассказал о своих впечатлениях, дал несколько советов и выразил надежду, что книга выйдет в СССР. М. Горький предостерег Г. Газданова от вторжения «разума» «в область инстинкта, интуиции», от подчинения «чужой виртуозности словесной» и посоветовал: «Будьте проще, – Вам будет легче, будьте свободней и сильнее» [9, с. 39]. В качестве аргумента М. Горький привел «наивный» конец рассказа Г. Газданова «Гавайские гитары», который показался ему «сделанным “от разума”». Разум – прекрасная и благотворительная сила в науке, технике, но Лев Толстой и многие были разрезаны им, как пилюю» [9, с. 39]. Пораженный Г. Газданов не сделал ни одного возражения; в ответном письме он написал: «Я особенно благодарен Вам за сердечность Вашего отзыва, за то, что вы так внимательно прочли мою книгу, и за Ваши замечания, которые я всегда буду помнить», «признаться, я не думал, что вы столько читаете и помните, что можете упоминать даже “Гавайские гитары”»; «И когда мне говорил М. Слоним: “О, вы не знаете, Горький всё читает”, – я думал, что “всё” это значительные новости литературы, но не мелкие рассказы молодых и неизвестных авторов, особенно печатающихся в не распространенном журнале» (Г. Газданов – М. Горькому, 30 марта 1930 года, Париж) [9, с. 40].

В письме М. Осоргину (середина октября 1924 года, Сорренто) М. Горький указал ему также на некоторые фрагменты (битва муравьев, перелет ласточек, о паровозе), которые, по его мнению, должны быть проведены «сквозь сознание одного из героев повести», но не автора, что, с одной стороны, уберет «излишнюю многословность», будет выглядеть «лучше, “художественнее” – правдивей и

убедительней». А с другой – позволит автору занимать определенное (предпочтительное, по мнению Горького) положение в тексте: «везде, где автор действует от себя, он воспринимается читателем как человек умный, много знающий, о многом хорошо подумавший, но – он вне связи с повестью, с ее героями, он “взвешен” в повести, как в воздухе» [6, с. 441, с. 437].

На особенности присутствия автора в художественном тексте он обратил внимание и в переписке с Г. Газдановым: М. Горький заметил, что писатель рассказывает «в определенном направлении – к женщине. Тут, разумеется, действует возраст. Но большой художник говорит в направлении “вообще”, куда-то к человеку, который воображается им как интимнейший и умный друг» (М. Горький – Г. Газданову, конец февраля 1930 года) [9, с. 39–40]. Это замечание поразило Г. Газданова: «Многие <ваши замечания> показались мне сначала удивительными – в частности, замечание о том, что рассказ ведется в одном направлении – к женщине – и что это неправильно. Я не понимал этого до сих пор, вернее не знал – а теперь внезапно почувствовал, насколько это верно» (Г. Газданов – М. Горькому, 30 марта 1930 года, Париж) [9, с. 41].

Одна из ведущих тем в переписке М. Горького и М. Осоргина 1929–1931 гг. – «новое поколение молодых писателей и его судьба в эмиграции на фоне неотвратимого разрушения единого организма национальной литературы» [2, с. 411].

По воспоминаниям В.Ф. Ходасевича, М. Горький «в особенностях любил писателей молодых, начинающих: ему нравилась их надежда на будущее, их мечта о славе. Даже совсем плохих, заведомо безнадежных он не обескураживал: разрушать какие бы то ни было иллюзии он считал кощунством. Главное же – в начинающем писателе (опять-таки – в очень даже малообещающем) он лелеял свою собственную мечту и рад был обманывать самого себя вместе с ним» [14, с. 139].

Примером может служить переписка с В.С. Яновским по поводу его повести «Колесо». В.С. Яновский послал свою книгу М. Горькому по совету М. Осоргина, и М. Горький не проигнорировал ее, но внимательно прочитал и высказал свое мнение: «При неоспоримом наличии литературного дарования книгу-то Вы написали непродуманно и небрежно», мысли Сашки «приписаны автором мальчугану – обыжно», «Вы изображаете Сашку так, что на одной стр. ему – 8 лет, на другой – 18. Столь широкая “амплитуда” колебаний психики неестественна и неубедительна» (М. Горький – В. Яновскому, конец января 1930 года, Сорренто) [8, с. 494, 495].

В.С. Яновский был «удручен» мнением М. Горького, и в ответном письме привел свои доводы: «Духовная жизнь подростков гораздо богаче взрослых, – больше времени у них!», «А если Вы вспомните о том времени, так, может, станет понятнее, почему Сашка – вытянувшись в длинную струну – часто в ином измерении недоразвит» (В.С. Яновский – М. Горькому, 11 февраля 1930 года, Париж) [8, с. 496].

Далее М. Горький написал: «Кстати: не верю, что столбы – дубовые. И пекарь не мог нуждаться в них: булочную печь сырым дубом не натопить до Т°, требуемой тестом», «сырое тесто и сырой картофель не “горьки”. “Простокваша”, если снять с нее творог, оставит не “кислую водицу”, как у Вас, а – сыворотку» (М. Горький – В. Яновскому, конец января 1930 года, Сорренто) [8, с. 495].

В.С. Яновский объяснился, привел свои доводы: «В то время топили печи не чем нужно, а чем Бог послал; “не-

выпеченный хлеб» – тогда не знали. И пекли-то, – тонкие лепешки с соломой и отрубями», «сырое тесто, погруженное в горячую, соленую воду, дает ощущение горечи. Сырой картофель: холоден, скользкий, сладковат... но, проглоченный, оставляет ощущение горечи, – здесь, разумеется, назвать мое определение в книге точным нельзя» (В. Яновский – М. Горькому, 11 февраля 1930 года, Париж) [8, с. 497].

Думается, что вряд ли В.С. Яновскому удалось переубедить М. Горького, поскольку писатель требовательно относился к фактической точности и достоверности. В подтверждение этого приведем воспоминания В.Ф. Ходасевича о том, как М. Горький три дня читал книгу И.Ф. Наживина о Распутине и наконец объявил, что «книга мерзкая», хотя бы потому, что «у Наживина герои романа, живя в Нижнем Новгороде, отправляются обедать на пароход, пришедший из Астрахани. Я сначала не понял, что его возмутило, и сказал, что мне самому случалось обедать на волжских пароходах, стоящих у пристани. “Да ведь это же перед рейсом, а не после рейса! – закричал он. – После рейса буфет не работает! Такие вещи знать надо!”» [14, с. 130].

М. Горький также указал В.С. Яновскому на фальшивость звучания междометия «О»: «Весьма раздражает, а, местами, и смешит немножко, – обильное употребление междометия “О”. “О, ему”, “О, Сашка”, “О, Оля” и т.д. Это лирическое “О”, как попытка автора углубить настроение читателя, удается крайне редко, вообще же оно звучит фальшиво» (М. Горький – В. Яновскому, конец января 1930 года, Сорренто) [8, с. 495], и В.С. Яновский пообещал эти междометия «вымести метлой» (В. Яновский – М. Горькому, 11 февраля 1930 года, Париж) [8, с. 497].

Выводы

Письмо, как никакой другой источник, способно остановить мгновение, показать человека со всеми его личными заботами и общественными связями в определенный момент жизни. Письма писателей, кроме того, представляют собой «важнейшую форму выражения писательской индивидуальности», обусловленную «расчетом на восприятие адресата» [7, с. 124], при этом очень существенно изучение как того, о чем автор высказался, так и того, о чем он умолчал в своем сообщении. Это требует внима-

тельнейшего исследования всех материалов, касающихся обстоятельств, указанных в письме.

Эпистолярное наследие М. Горького – историко-литературный феномен, в котором отразились как черты личности писателя, его взгляды на проблемы художественного творчества, так и историческая эпоха начала XX столетия. Переписка М. Горького и писателей русской эмиграции дает представление об их личных и творческих отношениях, характер и объем которых до публикации писем было трудно представить.

Коммуникативные особенности эпистолярного текста М. Горького напрямую обусловлены конкретной социально-исторической и персональной ситуацией, в которой находился каждый из участников переписки, личностью адресата, содержанием обсуждаемых вопросов, временем и местом написания каждого из писем.

Отдельные, наиболее существенные темы писем позволяют составить впечатление о диапазоне литературных бесед М. Горького и его корреспондентов, о причинах их взаимозаинтересованности в эпистолярных контактах; отражают процесс дискуссии собеседников, возникающей в ходе взаимного обмена мнениями о литературной ситуации «на двух берегах». М. Горький раскрывается как литературный наставник талантливых писателей русской эмиграции, пекущийся о будущем русской литературы и о культуре русского слова.

Конкретные рекомендации М. Горького по редактированию и совершенствованию присланных ему художественных произведений, основные идеи о цели и смысле художественного творчества, высказанные участниками переписки, отражали взгляды М. Горького на сущность художественного творчества, способствовали творческому росту писателей и совершенствованию их мастерства.

В переписке М. Горького и писателей русской эмиграции высказаны взгляды на культуру как объединяющий общественный элемент во времена раскола и разъединения. Отношение к культуре как к фундаментальной основе преобразования жизни и человека, нашедшее отражение в эпистолярном наследии писателя, является одним из важнейших положений историософской и социокультурной парадигмы горьковской эстетики, не потерявших своей актуальности и в наши дни.

Библиографический список

1. «Литература последних годов – не прогрессивное, а регрессивное явление во всех отношениях...»: Иван Бунин в русской периодической печати (1902–1917). Предисловие, подготовка текста и примечания Даниила Риникера // И.А. Бунин: Новые материалы. Вып. I / Сост., ред. О. Коростелева и Р. Дэвиса. Москва: Русский путь, 2004. С. 402–563.
2. Бочарова И.А. М. Горький и М.А. Осоргин. Переписка: Вступительная статья // С двух берегов. Русская литература XX века в России и за рубежом. Москва: ИМЛИ РАН, 2002. С. 387–539.
3. Горький и его корреспонденты. Серия «М. Горький. Материалы и исследования». Вып. 7. Москва: ИМЛИ РАН, 2005. 680 с.
4. Лаптенков В.Г. Жанровая специфика библиографической заметки в публицистике М. Горького (на материале газеты «Нижегородский листок» 1898–1899 гг.) // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 4(97). С. 140–143.
5. М. Горький и его адресаты. Материалы и исследования. Вып. 11. Москва: ИМЛИ РАН, 2016. 488 с.
6. М. Горький и М.А. Осоргин. Переписка // С двух берегов. Русская литература XX века в России и за рубежом. Москва: ИМЛИ РАН, 2002. С. 387–539.
7. Мануйлова Ю.А. Функции прецедентных текстов и имен в письмах М. Горького к А.П. Чехову (1899–1900 г.) // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. № 1(102). С. 124–129. – DOI 10.33979/1998-2720-2024-102-1-124-129.
8. Переписка Горького с В.С. Яновским // Горький и его корреспонденты. Серия «М. Горький. Материалы и исследования». Вып. 7. Москва: ИМЛИ РАН, 2005. С. 493–500.
9. Переписка М. Горького и Г. Газданова // Газданов Гайто. Собрание сочинений: В 5 т. Т. 5. Письма. Полемика. Современники о Газданове / Гайто Газданов; под. общ. ред. Т.Н. Красавченко; состав., подгот. текста, коммент. Л. Диденеша, Т.Н. Красавченко, С.С. Никоненко. Москва: Эллис Лак, 2009. С. 39–45.
10. Примочкина Н.Н. Горький и писатели русского зарубежья. Москва: ИМЛИ РАН, 2003. 364 с.
11. С двух берегов. Русская литература XX века в России и за рубежом. Москва: ИМЛИ РАН, 2002. 824 с.
12. Степанова Н. С. Формы выражения авторского сознания в автобиографической прозе М. Осоргина // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2015. № 3(16). С. 34–39.

13. Степанова Н.С. Творческая личность в автобиографической прозе первой волны русской эмиграции: монография. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2022. 164 с.
14. Ходасевич В.Ф. Горький // Максим Горький: pro et contra. Санкт-Петербург: Издательство РХГА, 1997. С. 124–151.

References

1. «The literature of recent years is not a progressive, but a regressive phenomenon in all respects...»: Ivan Bunin in the Russian periodical press (1902-1917). Preface, text preparation and notes by Daniel Riniker // I.A. Bunin: New materials. Issue I / Comp., ed. O. Korostelev and R. Davis. Moscow: Russkiy put, 2004. Pp. 402-563.
2. Bocharova I.A. M. Gorky and M.A. Osorgin. Correspondence: Introductory article // From two banks. Russian literature of the twentieth century in Russia and abroad. Moscow: A.M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences, 2002. Pp. 387-539.
3. Gorky and his correspondents. Series “M. Gorky. Materials and Research”. Issue 7. Moscow: A.M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences, 2005. 680 p.
4. Laptin V. G. The Features of the Genre of M. Gorky’s Bibliographical Notes (Based on the Materials Published in “The Nizhny Novgorod Leaf” in 1898–1899) // Scientific notes of the Oryol State University. 2022. No. 4 (97). Pp. 140-143.
5. M. Gorky and his addressees. Materials and Research. Issue 11. Moscow: A.M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences, 2016. 488 p.
6. M. Gorky and M.A. Osorgin. Correspondence // From Both Banks. Russian Literature of the 20th Century in Russia and Abroad. Moscow: A.M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences, 2002. Pp. 387–539.
7. Manuilova Yu.A. Functions of Precedent Texts and Names in M.Gorky’s Letters to A.P. Chekhov (1899–1900) // Scientific Notes of Oryol State University. 2024. No. 1(102). Pp. 124–129. – DOI 10.33979/1998-2720-2024-102-1-124-129.
8. Correspondence between Gorky and V.S. Yanovsky // Gorky and his correspondents. Series “M. Gorky. Materials and research”. Issue 7. Moscow: A.M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences, 2005. Pp. 493–500.
9. Correspondence between M. Gorky and G. Gazdanov // Gazdanov Gaito. Collected Works: In 5 volumes. Vol. 5. Letters. Polemics. Contemporaries about Gazdanov / Gaito Gazdanov; under. general. editorship T.N. Krasavchenko; composition., preparation. text, comments. L. Dienesh, T.N. Krasavchenko, S.S. Nikonenko. Moscow: Ellis Luck, 2009. Pp. 39–45.
10. Primockina N.N. Gorky and writers of the Russian diaspora. Moscow: A.M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences, 2003. 364 p.
11. From Both Banks. Russian Literature of the 20th Century in Russia and Abroad. Moscow: A.M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences, 2002. 824 p.
12. Stepanova N.S. The Forms of Expression of the Author’s Consciousness in the Autobiographical Prose of M. Osorgin // Proceedings of the Southwest State University. Series Linguistics and Pedagogical. 2015. No. 3(16). P. 34–39.
13. Stepanova N.S. Creative Personality in The Autobiographical Prose of The First Wave of Russian Emigration: Monograph. Kursk: Publishing House of SWSU, 2022. 164 p.
14. Khodasevich V. F. Gorky // Maxim Gorky: pro et contra. St. Petersburg: RCHA Publishing House, 1997. Pp. 124–151.

УДК 821.161.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-208-211

СТРУКОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

доктор филологических наук, сотрудник, Академия ФСО России, профессор кафедры истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: tatynassss@mail.ru

ДУДИНА ЕЛЕНА ФЕДОРОВНА

кандидат филологических наук, исполняющий обязанности заведующего кафедрой русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: L.Dudina-n@yandex.ru

STRUKOVA TATYANA VIKTOROVNA

Doctor of Philology, employee, Academy of FSO of Russia, Professor of the Department of History of Russian Literature of the XI–XIX centuries, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: tatynassss@mail.ru

DUDINA ELENA FEDOROVNA

PhD in Philology, Acting Head of the Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: L.Dudina-n@yandex.r

МОНОГРАММА КАК ЖАНРОВАЯ РАЗНОВИДНОСТЬ ЭНИГМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА РУССКОЙ ПОЭЗИИ

MONOGRAM AS A GENRE VARIETY OF ENIGMATIC DISCOURSE OF RUSSIAN POETRY

В статье рассмотрены структурно-семантические и композиционные особенности жанра монограммы, а также феномен языковой игры, реализуемый в ней. Ориентированная преимущественно на зрительное восприятие, монограмма может быть отнесена к образцам комбинаторной поэзии. Механизм создания энигматических образов в монограмме базируется на двух уровнях интерпретации: вербальном и когнитивном. Вербализация кодирующей части монограммы предполагает прямое (неметафорическое) преобразование номинативно-предикативных конструкций, что является художественной особенностью жанра.

Ключевые слова: монограмма, интерпретационное поле, кодирующая часть, комбинаторная поэзия, языковая игра, анафорическая композиция, номинативно-предикативная структура, кроссворд.

The article examines the structural-semantic and compositional features of the monogram genre, as well as the phenomenon of language play realized in it. Focused primarily on visual perception, the monogram can be classified as an example of combinatorial poetry. The mechanism for creating enigmatic images in a monogram is based on two levels of interpretation: verbal and cognitive. Verbalization of the coding part of the monogram involves a direct (non-metaphorical) transformation of nominative-predicative constructions, which is an artistic feature of the genre.

Keywords: monogram, interpretative field, coding part, combinatorial poetry, language game, anaphoric composition, nominative-predicative structure, crossword.

Введение

Исследование энигматического дискурса зарубежной поэзии и фольклора, а также русских народных загадок все чаще привлекает внимание современных филологов самого разного профиля. Большое количество работ посвящено рассмотрению немецкоязычных, англоязычных и французскоязычных авторских энигматических текстов, изучению их структурных и функциональных особенностей, субъектно-адресатной организации, способов вербализации и кодирования энигматической специфики заголовочного комплекса (Волкова М.В., Гузь М.Н., Павлова М.А., Кондрашова С.С., Лачугина Е.Н., Новикова К.А., Олейник М.А., Орлова О.С., Селиванова Е.А., Титова Н.Г., Тихонова М.П. и др.). При этом энигматические жанры русской поэзии остаются по-прежнему недостаточно изученными в современной науке. Данным обстоятельством определяется актуальность настоящей статьи.

Наряду с загадками отечественными литераторами были разработаны такие жанры, как загадка-аккидтив, загадка-омоним, загадка-омограф, загадка-омофон, загадка-акростих, шарада, логогриф, анаграмма, метаграмма, монограмма. В отличие от жанра классической загадки, кодирующая часть которой представляет собой иноска-

зательное, намеренно трансформированное описание художественного образа посредством называния его семантического аналога или метафорического эквивалента, в кодирующей части логогрифа, метаграммы, анаграммы, монограммы зашифровано вербальное (буквенное) обозначение имплицитных образов. Обращение к рассмотрению художественных особенностей монограммы как разновидности комбинаторной поэзии составляет научную новизну данной статьи, в которой впервые анализируются тексты монограмм, опубликованные на страницах периодических изданий, а также авторских сборников XIX–XX веков.

Цель статьи – рассмотреть структурно-семантические особенности жанра монограммы, а также феномен языковой игры, реализуемый в ней.

В процессе анализа содержательного и композиционного построения монограммы использован структурно-семантический метод исследования, а также историко-литературный подход.

Изложение основного материала

В первой половине XIX века в русской поэзии наряду с такими энигматическими жанрами, как шарада, логогриф, анаграмма, метаграмма возникает новый вид загадки, который впоследствии получил название монограммы.

Впервые он был апробирован одним из авторов журнала «Благонамеренный» в 1820 году. Интерпретационное поле монограммы, опубликованной в этом издании, включает пояснительные и императивные конструкции, указывающие на необходимость перестановки начальных букв в зашифрованных словах, посредством чего образуются новые лексические единицы. Обязательным компонентом имплицативной части монограммы является указание заглавной буквы во всех закодированных словах, что служит определенной графической подсказкой и существенно упрощает процесс преобразования описательной части:

Сам по себе, так я предлог простой,
И при словах имею лишь значенье;
Но буквы разные поставь передо мной,
И смыслы разные получишь в награжденье:
Б например – и по реке катись,
В или Г – и укажи любое,
Л – и мелей средь моря не страшись,
Ч – и дели число мое на двое,
К – и воюй на крыс и на мышей,
Р – и со мной во здравие ешь и пей,
М – и гляди, кто деньги сором губит,
Щ – и припомни то, что деньга любит,
С – и на труд прилежных пчел смотри,
П – ты устал? – ну так меня отри! [1, с. 136–137].

Приведенный пример представляет собой текст диалогической структуры: в зачине присутствует апелляция к адресату (собеседнику), что указывает на наличие в нем элементов языковой игры. Прием синтаксического параллелизма, применяемый анонимным автором, отражает процесс поэтапного образования новых слов посредством изменения первой буквы. Следует отметить, что в тексте монограммы находят отражение языковая и когнитивная картины мира. В зачине поэт также указывает, что буквенный компонент, который нужно подставить к приведенным начальным буквам зашифрованных им слов, является предлогом. Далее следуют стереотипные описания закодированных образов и понятий: кот – тот, кто воюет с крысами и мышами; мот – тот, кто сорит деньгами; сот – место, где трудятся пчелы; пот – атрибут усталости и т.д. Очевидно, что адресант, апеллируя к образному и языковому мышлению адресата, ориентируется на наличие у них общей когнитивной базы, что обусловлено двусторонней направленностью языковой игры.

Наряду со стереотипными формулами и описаниями в тексте монограмм, опубликованных в журнале «Благонамеренный» присутствует прецедентная образность и перифрастическая номинация зашифрованного образа. В частности, анонимный автор упоминает имя древнегреческого бога насмешки и злословия Мома, а напиток ром описывает посредством указания на его характерные признаки и качества (способность оказывать воздействие на поведение человека):

М сначала – бог веселий;
Д – и ты во мне живешь;
Р – источник утешений;
Т – и книгою зовешь;
Если Л – колю, ломаю;
Если С – и рыба я;
Если ж К – тогда бываю
Снег, песок или земля [2, с. 150].

В конце XIX столетия к жанру монограммы обраща-

ется детский поэт и писатель И.П. Деркачев, автор книги «Забава всему приправа» (1889 г.). В предисловии составитель сборника поясняет отличие монограммы от шарады, логогрифа, анаграммы и других энигматических жанров так: «...в монограмме изменяется только первая буква или голова (фунт – бунт)» [5, с. 3]. Монограммы И.П. Деркачева представляют собой энигматические тексты с анафорической композицией и номинативно-предикативной структурой. В них зашифровано несколько слов (от двух до шести), состоящих из одинакового количества букв и отличающихся по своему написанию только начальной буквой. Слова-отгадки служат обозначением реалий предметно-вещного мира, окружающих адресата в повседневной жизни:

С с – я являюсь вам рыбою,
С к – незначительной глыбою.
С д – я лишь часть поселения,
С т – только часть сочиненья.
С л – я снаряд разрушительный,
С р – я напиток целительный [5, с. 20].

Как видно из приведенного примера, от метаграммы монограмма отличается наличием в кодирующей части букв-подсказок, что существенно упрощает процесс преобразования зашифрованного описания. Тем самым автор побуждает читателя принять участие в увлекательной языковой игре, основанной на соотношении имплицитных образов с их вербальным обозначением.

С точки зрения цельности стихового метра монограмма представляет собой уникальный пример прочтения иррациональных гласных, изменяющих метрическую природу текста: вместо 2-ст. анапеста – 3-ст. дактиль («С [эс] – я являюсь вам рыбою, / С [ка] – незначительной глыбою...») и т.д. Увеличение ритмического профиля строк на один принудительный икт можно назвать отличительным формальным признаком амебейной структуры жанра.

Ориентированная преимущественно на зрительное восприятие, монограмма может быть отнесена к образцам комбинаторной литературы, в основе которой лежит «формальное комбинирование определенных элементов текста». К ним относятся «сочетания», «выделения», «повторения», а также – «перестановки букв или слогов в слове» или «слов или букв во фразе» [3]. Данный механизм лежит в основе ряда жанровых модификаций комбинаторной поэзии, которые подразделяются на «буквенные, слоговые, словесные, строчные» и реализуются в таких формах, как «акrostих, акрограмма, тавтограмма, липограмма, гиперлипограмма, палиндром, метаграмма, логогриф, анагриф, омограмма, миниграмма» и пр. [14, с. 8].

Следует отметить, что монограмма, как и другие энигматические жанры, имеет двухсоставную структуру (кодирующую часть и слова-отгадки), обладает коммуникативной направленностью (наличие адресата и адресанта), информационной самодостаточностью и содержательной завершенностью. Механизм создания энигматических образов в ней базируется на двух уровнях интерпретации: вербальном и когнитивном. Вербальный уровень в монограмме представлен языковым оформлением задания, на основе которого адресат подбирает соответствующее слово. При этом вербальная форма имплицитной направленности (наличие адресата и адресанта) непосредственно связана с когнитивным уровнем мышления адресата и адресанта и является определяющей для расшифровки кодирующей части. Экспликация зашифрованного описания предполагает апелляцию к стереотипным знаниям, имеющимся у адресата.

Примеры монограмм встречаются в книге

А.А. Федорова-Давыдова «В досужий час» (1904 г.):

С с – я буду нота,
С б – с тобой в болезни,
С т – я крою крыши,
С м – съедаю платье,
С р – я в каждой пьесе,
С н – скажите цифру [13, с.188].

Как и в монограмме И.П. Деркачева, для того чтобы распознать смысл зашифрованного описания, адресат должен обладать общей когнитивной базой и общим уровнем языкового мышления с адресантом. Вербализация кодирующей части предполагает прямое преобразование номинативно-предикативных конструкций. Семантическая одноплановость монограммы достигается благодаря употреблению образности, имеющей конкретно-предметное значение: нота – соль, болезнь – боль, кровля крыши – толь, пьеса – роль, цифра – ноль.

В начале XX века к жанру монограммы обращаются поэты, сотрудничавшие с журналами «Для наших детей» и «Незабудка». Для их текстов также свойственна анафорическая композиция и номинативно-предикативная структура:

С «Б» – часть леса составляет,
С «В» – ночную любит тьму,
С «Х» – слух пеньем улаживает,
С «С» – не нужно никому [6, с. 15].

С «Д» – жилище означаю.
С «К» – из снега я бываю,
С «Л» – оружием зовут,
С «С» – в реке меня найдут,
С «Р» – охотно выпивают,
Часто с «Т» меня читают [7, с.16].

Механизм языковой игры, реализуемый в монограммах, а также их графическая когерентность (составление слов и расположение их в горизонтальном положении) указывают на сходство данной модификации жанра комбинаторной поэзии с энigmatическим дискурсом кроссворда. В современной науке кроссворд понимается как модифицированный тип текста загадки (гипертекст), игровой тип текста, «создающий особый режим коммуникативного взаимодействия в виде диалога» [4]; разновидность игр-задач, «в которых с помощью дескрипций зашифрованы определенные номинации» [8]. Функциональным назначением кроссворда, как отмечают исследователи, является проверка общего уровня эрудированности, интеллектуальный тренинг, а также развлекательная направленность. При отгадывании кроссворда, как и загадки, важную роль играет семантика использованных слов, при помощи которых описывается зашифрованный предмет (объект), который не должен быть назван прямо.

Когнитивный механизм монограммы, имеющий как логическую, так и прототипическую основу, зависит от специфики мировосприятия адресата и его внутреннего рефлексивного опыта. Тексты монограмм отражают знания и представления человека об окружающем мире, репрезентируя повседневное (обыденное) сознание.

Отдельные примеры монограмм встречаются в сборнике Клавдии Лукашевич «Кузовок» (1912 г.), предназначенном для чтения детьми младшего возраста. В книгу автора вошли разнообразные задачи, ребусы, загадки, шарады, омонимы, метаграммы, среди которых встретился такой текст:

С б – плыву я по волнам,
С в – указываю вам,
С к – несчастье мышам,
С л – принадлежу весам,
С п же свойственен жарам,
С буквой р – сосед щекам,
С с – принадлежу сладостям,
С т – к местоимениям [9, с.80].

В монограмме К. Лукашевич представлена как прямая номинация слов-энigmatов (вербальные единицы, получая значение, становятся предметами замещения реальных объектов и явлений материального мира), так и косвенная, в основе которой лежит прием перифрастического описания: рот – сосед щекам.

Познавательнo-эвристическая направленность монограммы, связанная с поиском новой информации, игровое начало, основанное на смекалке и сообразительности, сделало ее довольно популярной среди детской аудитории. В первой половине XX века в газете «Пионерская правда» печатались загадки, логогрифы, анаграммы, метаграммы, а также – монограммы, придуманные читателями:

С «Т» у ситца, кумача,
С «М» у каждого в плечах;
С «Д» есть близкая родня,
С «Н» идет на смену дня [10, с. 4].

С «Д» – я буду род деревьев,
С «З» – же частью рта,
С «К» – я буду вид посуды,
Налита во мне вода [11, с. 4].

С «д» – из года в год встречаем,
С «т» – за нами ходит вслед,
С «п» – в лесу мы замечаем,
С «л» – труду приносит вред [12, с.4].

Слова-энigmatеры, введенные в интерпретационное поле монограмм, отражают не только стереотипные знания, но и национальную концептосферу: близкая родня – дочь, дерево – дуб, лес – пень. Наряду с познавательнo-эвристической направленностью в монограммах газеты «Пионерская правда» присутствует воспитательный аспект (мочь – «у каждого в плечах»; лень – «труду приносит вред»), что обусловлено, по-видимому, общей тенденцией печатного издания.

Как видно из приведенных примеров, в монограмме синтезированы представления людей об объектах материально-бытовой сферы. Процесс расшифровки кодирующей части монограммы предполагает вербализацию имплицитных понятий посредством привлечения образно-ассоциативного мышления и базовой системы знаний. К художественным особенностям монограммы, как и других энigmatических жанров, относятся стереотипность, ассоциативность, смысловая завершенность, прямое (неметафорическое) преобразование смысла, семантическая одноплановость.

Выводы

Зародившись в первой четверти XIX века на страницах периодической печати, жанр монограммы уже к концу столетия полностью закрепляется в поэзии для детского чтения. Обусловлено это присутствием в ней, с одной стороны, механизма языковой игры, а с другой – семантической одноплановости и познавательнo-эвристической направленности, связанной с поиском новой информации,

умением выстраивать образно-ассоциативные параллели. Игровое начало, основанное на смекалке и сообразитель-

ности, сделало ее довольно популярной среди детской аудитории.

Библиографический список

1. Благонамеренный. 1820. Ч. 11.
2. Благонамеренный. 1820. Ч. 10.
3. *Бонч-Осмоловская Т.Б.* Лекция 2 // Курс лекций по комбинаторной литературе. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.ashtray.ru/main/texts/bonch_course/12.htm
4. *Волкова М.В.* Загадка и кроссворд как типы текста: семантический и прагматический аспекты (на материале немецкого языка): автореф. дис...канд. филол. наук. Смоленск, 2011. 24 с.
5. *Деркачев И.П.* Забава всему приправа. М.: Изд-е А.Д. Ступина, 1889.
6. Для наших детей. 1913. №8.
7. Для наших детей. 1914. №5.
8. *Кравченко М.А.* Дистрибутивные интерпретанты в метаязыке кроссворда [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/distributivnye-interpretanty-v-metazyke-krossvorda?ysclid=m97dg2fq4x240640971>
9. *Лукашевич К.* Кузовок. Сборник рассказов, сказок, стихотворений, работ, занятий, игр, загадок, шарад, задач, песен и т.п. М., 1912.
10. Пионерская правда. 1925. №4.
11. Пионерская правда. 1925. № 22.
12. Пионерская правда. 1939. №072
13. *Федоров-Давыдов А.А.* В досужий час. Детский альманах. М.: Изд-е книжного магазина Лидерт, 1904.
14. *Чудасов И.В.* Эволюция форм русской комбинаторной поэзии XX века: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2009.

Reference

1. Blagonamerenny. 1820. CH. 11.
2. Blagonamerenny. 1820. CH.10.
3. *Bonch-Osmolovskaya T.B.* Lecture 2 // Lecture course on combinatorial literature. [Electronic resource] Access mode: http://www.ashtray.ru/main/texts/bonch_course/12.htm
4. *Volkova M.V.* Riddle and crossword as types of text: semantic and pragmatic aspects (based on the German language): author's abstract. diss... candidate of philological sciences. Smolensk, 2011. 24 p.
5. *Derkachev I.P.* Zabava vsemu priprava. Moscow: A. D. Stupin Publishing House, 1889.
6. Dlya nashikh detey. 1913. №8.
7. Dlya nashikh detey. 1914. №5.
8. *Kravchenko M.A.* Distributive interpretants in the crossword metalanguage [Electronic resource] Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/distributivnye-interpretanty-v-metazyke-krossvorda?ysclid=m97dg2fq4x240640971>
9. *Lukashevich K.* Kuzovok. Collection of stories, fairy tales, poems, works, activities, games, riddles, charades, problems, songs, etc. M., 1912.
10. Pionerskaya Pravda. 1925. No. 4.
11. Pionerskaya Pravda. 1925. No. 22.
12. Pionerskaya Pravda. 1939. №072
13. *Fedorov-Davydov A.A.* In my spare time. Children's almanac. M.: Publishing house of the bookstore Lidert, 1904.
14. *Chudasov I.V.* Evolution of forms of Russian combinatorial poetry of the 20th century: author's abstract of dis. ... candidate of philological sciences. – Astrakhan, 2009.

УДК 82-995

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-212-219

ФЕДОРЧУК МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, старший преподаватель, специалист по УМР, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: mari-korobok2009@yandex.ru

FEDORCHUK MARIYA ALEKSANDROVNA

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Specialist in Educational and Methodical Work, Department of History of Russian Literature of XI–XIX Centuries, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: mari-korobok2009@yandex.ru

АДЕКВАТНЫЕ ДУРСЛИ, ИЛИ СПЕЦИФИКА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ВТОРОСТЕПЕННЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ В ФАНДОМЕ «ГАРРИ ПОТТЕР»

ADEQUATE DURSLEYS, OR THE SPECIFICS OF THE INTERPRETATION OF MINOR CHARACTERS IN THE FANDOM «HARRY POTTER»

В статье рассматривается специфика интерпретации образов членов семьи Дурслей в творчестве фанатов. Отмечается, что фикрайтеры избирают одну из стратегий интерпретации образов Петунии, Вернона и Дадли: мотивация их канонного поведения, исправление или трансформация в волшебников. Дурсли не эволюционируют в фаноне до героев, но в отличие от ложной нормы в каноне их система ценностей в фанфикшн приобретает черты адекватности и истинной нормальности.

Ключевые слова: канон, фанон, фанфикшн, Дурсли, «Гарри Поттер».

The article examines the specifics of interpreting the image of the Dursley family in the works of fans. It is noted that fiction writers choose one of the strategies for interpreting the images of Petunia, Vernon and Dudley: motivation of their canonical behavior, correction or transformation into wizards. The Dursleys do not evolve into heroes in fanon, but unlike the false norm in canon, their value system in fanfiction acquires the features of adequacy and true normality.

Keywords: canon, fanon, fanfiction, Dursley, «Harry Potter».

Введение

В фанфикшн авторские стратегии, связанные с романтизацией или дегероизацией ключевых образов канона, мотивированы во многом степенью значимости героя в оригинальном тексте. «Стратегия как автора, так и читателя вполне ясна: с одной стороны, удовлетворить потребность в творческом акте, донести свое видение текста и расширить круг читателей; с другой, отобразить тексты, удовлетворяющие потребность в продолжении или альтернативном развитии каноничных событий, и тем самым закрыть эмоциональный гештальт» [20, с. 40–41; см. также: 19, с. 200; 21, с. 146]. Однако фикрайтеры не обходят стороной и второстепенных персонажей, которым было уделено мало авторского внимания в прецедентном тексте. Восполнение биографии и сюжетной роли героев второго (или даже третьего) плана совершается уже не в рамках оригинального повествования, а в фанатских интерпретациях, наделяя персонажей подчас такими характеристиками, которые никак не обоснованы каноном.

Изучение фанфикшн на современном этапе базируется на работах К.А. Прасоловой и Н.И. Васильевой, первоначально рассмотревших особенности поэтики фанфикшн в целом и специфику рецепции образной системы в фанатском творчестве [2; 9]. Лингвостилистические особенности словесно-творческих практик стали объектом исследования в диссертации С.Н. Поповой [8]. Языковая репрезентация концептов «любовь-ненависть-равнодушие» рассматривается в диссертационном исследовании Ю.В. Демичевой [5]. С течением времени фанфикшн начинает привлекать внимание исследователей-методистов, рассматривающих творчество фанатов как инструмент приобщения современных школьников к чтению классиче-

ской литературы и механизм развития читательской активности молодежи [6; 16]. Одним из направлений изучения фанфикшн является исследование авторских стратегий создания и трансформации текстов в творчестве фикрайтеров [7]. Кроме того, фанфикшн как словесно-творческая практика рассматривается в ряде статей, посвященных анализу художественных трансформации образной системы [3; 4] и пространственных характеристик, особенностей сюжетного и жанрового планов и т.д. [17]. Перспективным представляется исследование фанфикшн в аспекте анализа авторских и читательских стратегий [22]. Несмотря на неослабевающий интерес исследователей к специфике функционирования фанфикшн, аспекты авторской стратегии в фанатском творчестве представляются недостаточно разработанными в современной науке.

Ранее нами отмечалось, что специфической особенностью фанфикшн является неотделимость создателя фанфика от общения с читателем: «он [автор] оказывает влияние на потребителей текста и в свою очередь принимает от них ответное воздействие. Читатель активно вовлекается в создание текста и выражает свой взгляд на развитие событий в художественном произведении. <...> Творческий процесс становится двунаправленным» [18, с. 115]. Именно возможность амбивалентного подхода к тексту в рамках фанфикшн позволяет читателю стать писателем и рассказать свою версию тех или иных событий оригинального текста. Вектор читательской рецепции смещен, как правило, на персонажей, которые имеют интересную предысторию и качественно прописанный лор, но и второстепенные герои становятся объектом фикрайтерского творчества.

Цель исследования – изучение авторских стратегий при формировании фанонных образов членов семьи Дурслей,

которые представлены в популярном фандоме «Гарри Поттер», оформившемся на ресурсе fanfics.me (<https://fanfics.me/>). На момент исследования 28.02.2025 в сообществе насчитывается более 24 тысяч текстов.

Поставленная цель предполагает отбор и сопоставление текстового материала с оригинальными романами Дж.К.Роулинг в аспекте интерпретации образов членов семьи Дурсль в творчестве фанатов.

Актуальность предлагаемой работы обусловлена тем, что трансформация образов второстепенных персонажей оригинальных романов Дж.К.Роулинг, в частности Петунии, Вернона и Дадли Дурслей, в фанатских словесно-творческих практиках являются отражением разнообразия авторских стратегий. Фикрайтеры через процессы демонизации, героизации, нормализации и т.п. меняют художественную роль персонажей, в том числе второстепенных, для воплощения авторского замысла. Активное развитие словесно-творческих практик в аспекте интерпретации образов членов семьи Дурсль свидетельствует о формировании определенных стратегий восприятия персонажей как значимых и влияющих на развитие сюжета и характер Гарри в фаноне.

Новизна исследования. Впервые выявляется своеобразие авторских стратегий при интерпретации семьи Дурсль в сопоставлении с оригинальными романами Дж.К. Роулинг «Гарри Поттер».

Методы исследования. В работе использованы сравнительно-сопоставительный и описательно-функциональный методы исследования, а также методики корпусного анализа текстов и сплошной выборки, что способствует достижению репрезентативности исследования.

Материалом исследования являются тексты романов Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере и фанфики, в которых образы членов семьи Дурсль претерпели значительные изменения по сравнению с авторским оригиналом (145 фанфиков).

Изложение основного материала

В оригинальных романах Джоан Роулинг семейство Дурслей очевидно представлено в сатирическом ключе: высмеиваются ценности и убеждения Петунии и Вернона, осуждается эгоистичность и жадность Дадли. Вся история семьи показана как антитеза миру волшебства. Дурсли ненавидят магию и всё, что с ней связано. Истоки такого отношения обнаруживаются в детстве Петунии: в отличие от своей сестры она не родилась волшебницей, отсюда чувство зависти и бессильной злобы. Попытки стать частью мира Хогвартса оказываются безуспешными, и Петуния убеждает себя в том, что Лили, её избранник и все волшебники – ненормальные и опасные. Эти убеждения Петуния передает и своему жениху, Вернону, который и до встречи с невестой не отличался терпимостью к недостаткам. Их «нормальность» (если не сказать филистерство) отмечаются уже на первых страницах романа: «*Мистер и миссис Дурсль проживали в доме номер четыре по Тисовой улице и всегда с гордостью заявляли, что они, слава богу, абсолютно нормальные люди. Уж от кого-кого, а от них никак нельзя было ожидать, чтобы они попали в какую-нибудь странную или загадочную ситуацию*» [14, с. 3]. Дурсли гордятся своей «нормальностью», которая понимается как отсутствие чудесного и необъяснимого рядом с ними.

Так складывается семья, основной ценностью которой становится абсолютная «нормальность» и отстранение от волшебства. В этой атмосфере воспитывается единственный и долгожданный сын Дадли, который полностью пере-

нимает семейные убеждения.

В одном из интервью Джоан Роулинг отмечала: «*Петуниями я всегда называла неприятных мне персонажей женского пола, которых я выдумывала во время игр со своей сестрой Ди в раннем детстве*» [15]. Портрет Петунии в оригинальном романе отражает авторское отношение к героине: «*Что же касается миссис Дурсль, она была тощей блондинкой с шеей почти вдвое длиннее, чем положено при её росте*» [14, с. 3]. Описание внешности Петунии помогают читателю понять отрицательные черты характера персонажа. Героиня проявляет излишнее любопытство к жизни посторонних людей, поэтому чересчур длинная шея в этом случае оказывается полезна: «*Однако этот недостаток пришелся ей весьма кстати, поскольку большую часть времени миссис Дурсль следила за соседями и подслушивала их разговоры. А с такой шеей, как у неё, было очень удобно заглядывать за чужие заборы*» [14, с. 3].

О детстве Петунии читатель узнает не столько от самой героини, сколько из воспоминаний Снейпа. Она была старшей дочерью в семье Эванс, являлась родной сестрой Лили (матери Гарри) и до определенного момента была дружна и близка с ней. Отношения с сестрой ухудшаются, когда обнаруживается, что Лили волшебница. Будучи старшей, Петуния испытывает чувство зависти и втайне мечтает тоже стать частью мира магии: «*Петуния медленно двинулась к ней, явно разрываясь между любопытством и неодобрением...> – Как ты это делаешь? – спросила она с явной завистью в голосе*» [10, с. 284]. Старшая сестра даже искала способы попасть в школу Хогвартс: «*– Вряд ли ты думала, что это школа для уродов, когда писала директору и кланчила, чтобы тебя приняли*» [10, с. 286]. В этом аспекте отстаивание «нормальности», оппозиционности миру магии можно трактовать как лицемерие со стороны Петунии. Зависть героини говорит о том, что она мечтала быть особенной, но, когда ее мечта не осуществляется, героиня становится на сторону отрицания и упрямого утверждения обыденности: «*– Туда-то ты и едешь, – с наслаждением повторила Петуния. – В спецшколу для уродов. Ты и этот снеговский мальчишка... вы оба натуральные уроды. Хорошо, что вас будут держать отдельно от нормальных людей. Это делается для нашей безопасности*» [10, с. 286. Выделено автором. – М.Ф.]. Несбывшиеся мечты и ощущение того, что сестра превзошла ее, порождают в Петунию зависть, она с удовольствием произносит обидные слова, стараясь сильнее задеть Лили. Страдания сестры приносят злое удовлетворение Петунии. В дальнейшем она успешно убеждает себя и супруга, что истинное счастье – в стабильности. Магия же – это дестабилизирующий элемент, который приравнивается Петунией к опасному и безобразному: «*– Думаешь, я хочу стать...уродкой?*» [10, с. 286. Выделено автором. – М.Ф.].

Показательно, что каждый раз с появлением магии в жизни Петунии случаются резкие изменения: сначала сестра, научившаяся колдовать, оживляла предметы быта, полностью завладела родительским вниманием и стала их гордостью; затем появление Гарри, которое перевернуло с ног на голову жизнь семьи Дурслей. Злость и зависть, испытываемые Петунией к сестре, после смерти Лили перешли на Гарри, который был совершенно не виноват в ее чувствах.

В оригинальных романах Джоан Роулинг не дает Петунии сюжетного искупления, героиня не меняет своих взглядов даже перед лицом опасности. Известие о смерти Лили от рук Темного Лорда не расстраивает миссис Дурсль, в то время как осознание неизбежного патронажа

над маленьким Гарри еще больше озлобляет ее. Покидая дом на Тисовой улице в седьмой книге серии, Петунья будто сожалеет не об упущенном времени, которое она могла провести с сестрой или племянником, а о том, что больше не увидит свой квадратный домик, наполненный милыми ее сердцу вещами, которые не парят в воздухе и внезапно не оживают. В режиссерской версии экранизации была сцена, в которой Петунья проявляет человечность, однако в финальную версию этот эпизод не был включен. Только после смерти Петуньи (за рамками основного повествования) Роулинг отмечает, что в ее вещах нашли детское одеяльце, в котором на порог дома на Тисовой улице принесли маленького Поттера. Писательница дает читателям возможность увидеть в Петунье человека, не лишённого сентиментальности. Однако образ миссис Дурсль так и остался символом филистерства, «абсолютной нормальности», отрицающей сострадание и сожаление.

Что касается образа отца семейства, то в одном из интервью Роулинг замечает: ««Вернон» – это просто имя, я никогда не думала о его значении» [15]. С образом мистера Дурсля автор работала, очевидно, значительно меньше, чем с образом его супруги. С молодости Вернон не отличался терпением, имел привычку высказываться излишне резко и не принимал мнений, отличных от его собственных. Приняв позицию Петуньи относительно волшебников и магии, мистер Дурсль испытывает одновременно страх перед Гарри, который мог в любой момент начать колдовать, и чувство превосходства, ограничивая жизнь племянника излишне строгими рамками. Вернон ощущает себя главой семьи, гордится своим положением на работе и дома, хотя, с точки зрения мира волшебников, и не добился особых высот. Если Петунья приходит к «нормальности – отрицанию чудесного» через разочарование в себе и родных, то мистер Дурсль просто перенимает эту стратегию, желая быть непререкаемым авторитетом дисциплинатором для Гарри. За счет маленького мальчика Вернон Дурсль самодовольствуется.

В то время как Петунья проходит путь от родственных чувств к зависти, вынужденной заботе и расставанию с прежним миром, Вернон остается таким же, как и был показан читателям в самом начале истории. Образ мистера Дурсля представляет собой наивысшую точку стабильности: в нем полностью отсутствует желание что-либо менять, он ненавидит все, что вносит диссонанс в устоявшийся мир. Роулинг рисует образ стагнирующего героя, лишённого даже минимальной эмпатии и сопереживания.

Помимо этого, Вернон демонстрирует невежество, когда пытается рассуждать о магии и общаться с Джеймсом Поттером и позже с Гарри. С возрастом мальчик понимает, что мистер Дурсль глуп: «*Вы действительно настолько глупы или просто притворяетесь?*» [10, с. 16], – и глупость его исходит из упрямства и страха перед необъяснимым. В Гарри он, как и его супруга, видит опасность. Чувство превосходства в сочетании с некомпетентностью формируют сатирико-комический образ мистера Дурсля.

В этом, и во многих других чертах, Вернон сближается со своей родной сестрой Марджори. Показательно, что за незаслуженно дурное отношение к Гарри и его погибшим родителям тетушка Мардж наказана. Мистер Дурсль за годы жестокого и сурового отношения к Гарри ежегодно расплачивается пошатнувшейся репутацией («Гарри Поттер и Тайная комната»), финансовыми неудачами («Гарри Поттер и философский камень», удаление поросячьего хвоста Дадли) и психологическими проблемами.

Вернон Дурсль – образ бесперспективный в аспекте эволюции и художественной динамики. Это герой, который

призван отражать радикальную маггловскую позицию.

Марджори Дурсль – второстепенный персонаж, о котором в первой части саги только упоминается, а в сюжетное действие она включается только в третьей книге «Гарри Поттер и узник Азкабана». Марджори «Мардж» Эйлин Дурсль (англ. Marjorie «Marge» Eileen Dursley) – старшая сестра Вернона Дурсля, незамужняя и бездетная, обожающая родного племянника Дадли и своих двенадцать собак, особенно бульдога Злыдня [15]. Описание Мардж, как и всех Дурслей, достаточно отталкивающее: одинокая толстая, вспыльчивая женщина средних лет, любительница выпить, позлословить, обидеть слабого.

Кроме Вернона и Дадли, единокровных родственников у Мардж нет, поэтому только к ним она испытывает теплые чувства и некоторое уважение. Петунью Мардж «терпит» как жену брата, скрывая свое презрение за маской вежливости: «*Ничего не хочу сказать плохого о твоих родных, Петунья...но сестра у тебя была нукудышная! Всю семью опозорила!*» [13, с. 35]. Героиня груба, резка и категорична в своих высказываниях о семье Поттеров и самом Гарри. На поведение Мардж также влияет безответное чувство: она тайно влюблена в своего соседа, но тот никогда не ответит ей взаимностью, поскольку у нее «прескверный» характер. Эта невзаимная страсть провоцирует отвратительное отношение к другим людям [15]. Все те эмоциональные силы и чувства, которые она могла бы направить на личностные изменения и достижение собственного счастья, героиня реализует в деструктивном ключе: грубит, жестоко обращается с Гарри, испытывает злое удовлетворение от страданий слабых. Так, читатель узнает, что Мардж ненавидит Гарри даже больше, чем Дурсли, считает нормальным и даже необходимым применение телесных наказаний в целях воспитания детей, но только не Дадли. Младший Дурсль – любимец Мардж, она балует его дорогими подарками, в то время как Гарри достаются только тычки, оскорбления и пренебрежение.

Теплые чувства у тетушки вызывают собаки, в которых она также воспитывает нездоровую злость; агрессивное поведение животных умиляет героиню. Идеологически и по характеру Марджори – тот же Вернон. Разница лишь в том, что мужчине известно о волшебном мире, и он его опасается. В свою очередь Мардж не знает о магии и волшебниках и совершенно не ощущает границ дозволенного. В третьей части саги она оскорбляет память покойных родителей Гарри и вызывает вспышку гнева у мальчика.

Очевидно, что Мардж, как типичный представитель семьи Дурсль, больше всего напоминает Вернона, но без тех опасений и страхов перед чудесным, который есть у мистера Дурсля. В каком-то смысле Вернон сообразительнее Мардж, когда дело доходит до осторожности и волшебства.

Интересным в аспекте личностных изменений становится образ Дадли. Младший Дурсль в начале романа и в конце – это два разных героя. Первоначально избалованный и «залюбленный» мальчик, выражающий свое превосходство над Гарри, в финале цикла показан как юноша, понимающий роль и значение двоюродного брата в разворачивающейся войне, переживающий за него и благодарный ему.

С раннего детства Дадли отличался скверным характером и непомерным эгоизмом. Его мать и отец взлелеяли в нём уверенность в собственной исключительности и вседозволенности: «*Тетя Петунья часто твердила, что Дадли похож на маленького ангела, а Гарри говорил про себя, что Дадли похож на свинью в парике*» [14, с. 28]. Почти ни в чём Дадли не ведал ни запрета, ни ограничений.

На первых страницах романа Дадли Дурсль предстает

перед читателем сыном, унаследовавшим взгляды и ценности своих родителей. Видя, как обращается с Гарри отец и как презрительно на него смотрит мать, Дадли формирует собственное отношение к двоюродному брату. Как и Вернон, за счет Гарри Дадли самоутверждается, хвастаясь дорогими подарками, новыми и красивыми вещами. От Вернона же мальчик перенимает манеру общения и откровенно хамский тон. Жадность Дадли наказывается магически (как и хамство тетушки Мардж): у героя вырастает пороссячий хвостик, символически указывая на степень ненасытности героя.

Перелом в характере Дадли читатель видит в пятой части Поттерианы, когда на него и Гарри нападают дементоры. Нарушив запрет Министерства, Поттер применяет мощное заклинание, спасая тем самым жизнь кузену. Несмотря на невменяемое состояние после нападения дементоров, Дадли осознает, что Гарри спас его. Для сына Дурслей наступает этап переоценки жизненных ценностей и осознания, что его отношение к брату было неверным.

Мысль о нравственных изменениях в Дадли подтверждается и в интервью с автором: «Я думаю, что, когда на Дадли напали дементоры, он впервые увидел себя со стороны, таким, каков он есть. Этот урок оказался для него очень болезненным, но чрезвычайно полезным, и именно с тех пор Дадли начал меняться» [15]. Дадли осознает, что он не «ангелочек», не центр Вселенной, не самый талантливый и замечательный. Принятие этих откровений дается ему не сразу, только спустя два года после нападения дементоров он признает в Гарри героя, спасшего его от ужасной участи: «...Я не думаю, что ты зря занимаешь тут место. <...> Ты спас мне жизнь...» [10, с. 20]. В этом эпизоде Роулинг описывает эмоциональную реакцию Дадли на собственные слова: герой краснеет от осознания того, насколько для него оказался значим Гарри. Герой перерос стереотипы родителей и проявил уважение и сопереживание, которые семье Дурсль были не свойственны. После основных событий Поттерианы Роулинг в дополнениях и сиквелах рассказывает о теплых взаимоотношениях между семьями Дадли и Гарри. Герои смогли преодолеть предубеждения семьи Дурслей и примириться.

Очевидно, что, не дав искупления и развития Петунье и Вернону, Роулинг в седьмой части Поттерианы перекладывает эти функции именно на Дадли. В его образе показано движение от отрицательной «нормы» к норме человеческой.

По замечанию Дж.К.Роулинг, «Дурсли противодействующие, предвзятые, легкомысленные, невежественные и нетерпимые» [15]. В оригинальном романе это представители радикальной нормальности, отличающиеся от Пожирателей смерти только неспособностью довести свою нетерпимость до непоправимого конца.

Фанатские интерпретации членов семьи Дурсль, по большей своей части, следуют заложенным Роулинг стратегиям: Петунья, Вернон и Дадли (Мардж, как правило, оказывается за пределами фанатского восприятия) остаются такими же «нормальными», как и в каноне. Встречаются тексты, когда их озлобленность переходит в маниакальность, тогда Дурсли интерпретируются как психопаты с жаждой причинять боль другим (как уже отмечалось ранее, это сближает их с Пожирателями смерти). Однако в фаноне есть совокупность текстов, в которых образы членов семьи переосмысливаются полностью, вектор их развития изменяется на противоположный. Данные фанфики публикуются с меткой «Адекватные Дурсли» (126 текстов) – «Дурсли в фанфике изображены не гротескными “мачехами Золушки”, а совершенно обычными людьми,

адекватно воспринимающими окружающую реальность» (<https://fanfics.me/fandom2/keywords/>), и здесь понятие адекватности уже соответствует человеческой норме.

В фаноне внимание читателей концентрируется на Петунье, что вполне соответствует стратегиям канона, где образ миссис Дурсль был прописан детальнее. Иногда меняется ее сюжетная роль, она тайно постигает волшебство и оказывается умелой волшебницей (в каноне есть намеки). В целом характер героини претерпевает радикальные изменения, что позволяет маркировать тексты меткой ООС (OutOfCharacter – персонаж в фанфике отличается по характеру и поведению от канонного).

Так, например, в фанфике «На языке цветов» упрямство, которое свойственно и каноничному образу Петуньи, получает позитивный вектор развития, она идет наперекор судьбе, которая, казалось бы, программируется её именем: «Раздражение, негодование, гнев... Всё это на языке цветов олицетворяет собой петунья. Значит ли это, что я должна быть полна негативных эмоций? О чём только думали родители, когда давали мне имя?

Нет, не дожидетесь! Я не стану вечно недовольной женщиной, что полна гнева и злобы. Обещаю!» («На языке цветов» SaltatioTenko и Aust, https://fanfics.me/read.php?id=216093#start_read. Выделено автором. – М.Ф.). Отношение Петуньи к Гарри и Лили в этом тексте показано в свете крепких родственных чувств, глубокой эмпатии и заботы: «И пусть я не смогла спасти свою сестру, я пыталась защитить своего племянника» («На языке цветов» SaltatioTenko и Aust, https://fanfics.me/read.php?id=216093#start_read).

Стремление уберечь, защитить любой ценой становится частым способом характеристики фан-Петуньи. В этом смысле фанонный образ существенно трансформируется и раскрывается в рамках архетипа Матери. Перед читателем уже не та мать, которая не видит недостатков своего родного сына и слепо исполняет любые капризы Дадли. В фанфиках Петунья не балует сына и добросовестно выполняет материнские обязанности: «Пока мистер Дурсль разговаривал с представителем закона, Петунья успела покормить, помыть племянника и поменять ему памперс, благо те были запряжаны по всему дому, только вот переодеть его было не во что. Она сама не могла объяснить или понять ни свое спокойствие, ни непонятно откуда взявшуюся привязанность к чужому малышу и полную апатию к собственному ребенку, ни четкое исполнение материнских обязанностей» («Подкидыш» Angel-Dyavol, https://fanfics.me/read.php?id=190500&chapter=2#start_read). Рутинность материнства не уменьшает любви Петуньи к маленькому Гарри, в фанатских интерпретациях героиня принимает на себя заботы о младенце как естественное решение и воспитывает его наравне с Дадли: «Гарри — мой племянник. Я его воспитую, как нормального человека» («Волшебство Петуньи Дурсль» GreyStingrey, шамсена, https://fanfics.me/read.php?id=181957&chapter=0#start_read; авторская пунктуация сохранена). В фаноне Петунья становится настоящей нормальной, лишенной ненависти и зависти. Вероятно, на подобное восприятие Петуньи в сообществе «Гарри Поттер» повлиял эпизод из режиссерской версии экранизации, о котором упоминалось ранее. В любви к племяннику она находит утешение от горя, вызванного потерей сестры, мужа или сына («Волшебство Петуньи Дурсль» Grey Stingrey, шамсена; «Похороны Вернона Дурсли» Том Ричардсон).

Претерпевает изменения и уровень осведомленности Петуньи о магии, и отношение к ней. Зачастую героиня сама оказывается либо скрытым волшебником, либо слу-

жащим некой структуры, связанной с волшебным миром: «Петунья не могла себе простить, что уйдя на работу в Контору, пережала с конспирацией и отрезала от себя сестру. Хотела обезопасить. А получилось.... Не успела, не увидела, не поняла, не спасла. Лили не рассказала ей, что происходит, а потом стало поздно. А ведь в силах Петунии было спрятать семью сестры так, что никакие террористы не нашли бы! Психологи Конторы свой хлеб ели не зря, и чувство вины держалось под контролем. Но террориста Волдеморта Петунья желала уничтожить с редкой для себя яростью» («Все не так, как на самом деле» Taisin, https://fanfics.me/read.php?id=210976#start_read). Именно в интерпретациях фанатов Петунья испытывает горе отпирательства сестры, проявляет искреннюю заботу о Гарри и жаждет отомстить убийце Лили. Показательно, что в фаноне Петунья обретает внутреннюю силу и стойкость, готовность сражаться за то, что ей дорого (в реалиях фанатских интерпретаций это семья, в том числе и Гарри). Зачастую именно Петунье принадлежит идея разрушить «большую игру Дамблдора». В таком случае благодаря действиям миссис Дурсль в фаноне Гарри не становится Избранным, не следует судьбе, которую приготовил для него директор Хогвартса, не вынужден умирать ради победы над Темным Лордом. В этих текстах Петунья часто вступает в союз с Северусом Снейпом, чтобы противостоять Дамблдору и защитить Гарри. Именно влияние Дамблдора на жизнь Гарри заставляет Петунью проявить характер и силу воли, стать защитницей для мальчика и всеми доступными способами оградить его от предсказанной судьбы.

Образ Вернона в фанатских произведениях также претерпевает ряд изменений. В первую очередь, вместо упрямства и невежественности он проявляет смелость и уверенность: «Вернон Дурсль – образцовый семьянин, преданный дому и семье. Он не употребляет алкоголь и не курит, но всегда готов прийти на помощь близким. Даже в самый опасный момент, когда великан Хагрид выбил дверь хижины, где они прятались от писем, у Вернона не дрогнула рука, и он выстрелил из ружья, защищая своих близких» («Самое дорогое» Александра 24, <https://fanfics.me/fic213751>). В фанонном образе Вернона подчеркивается самоотверженность. Зачастую фикрайтеры лишают героя-безапелляционности в суждениях и хвастовства, он прислушивается к супруге и принимает ее решения. Фикрайтеры подчеркивают его беспокойство о Гарри и стремление дать племяннику ценные жизненные советы: «Великая сила предполагает великую ответственность, — наставлял маленького Гарри дядя Вернон. — Используй ее только во имя добра!» («Во имя добра» Arandomork, https://fanfics.me/read.php?id=184723#start_read). Вернону не безразлична судьба Гарри, в этом варианте художественной вселенной он любит его как родного сына.

Однако заметим, что Вернон, будучи статичным в каноне, в интерпретациях фанатов значительно реже, чем Петунья, проходит процесс «нормализации». Герой, конечно, изображается не так радикально, как в каноне, он принимает магическую сторону сущности Гарри, но при этом не упускает своей выгоды. В таких текстах Вернон показан как делец и практик, делающий все ради достижения своих целей. Как правило, речь идет о бизнесе мистера Дурсля, которому Гарри помогает заключать выгодные сделки с помощью своих магических талантов: «Если Гарри уедет учиться куда-то в Шотландию, Вернон останется без него как без рук. Он просто лишится опоры. Гарри — курица, несущая золотые яйца, и он не может отпустить его.

С того памятного лета, четыре года назад, он не провёл ни одной крупной сделки без Гарри» («Встреча

с чудом неизбежна» Мартыня, https://fanfics.me/read.php?id=119509&chapter=0#start_read). Цитируемый фанфик входит в сборник и имеет продолжение, в котором, несмотря на корыстные планы, к финалу Вернон обнаруживает, что его отношение к Гарри с делового меняется на родственное: «Вернон Дурсль был далеко не дурак, он почти сразу просёк, в чём заключается волшебный талант племянника, и мог гордиться тем, что смог извлечь выгоду из весьма необычных обстоятельств, да ещё получить дополнительный бонус в виде тёплых объятий чудного мальчишки» («Каждый ищет свою выгоду» Мартыня, https://fanfics.me/read.php?id=118143#start_read). Зак мы уже отметили, указанные тексты включены в сборник под названием «Командует парадом Вернон Дурсль», это говорит о тенденции у фикрайтеров превращать мистера Дурсля в одного из центральных героев.

Показательно и отношение Гарри к Вернону в фаноне. В фанфиках Поттер иногда испытывает благодарность к дяде и облегчение от того, что он рядом: «...приехал дядя Вернон. Такой же пузатый и красный, как и всегда, с пыльными моржовыми усами и маленькими бесцветными глазками. Но — господи ты боже мой! — каким же родным он сейчас оказался, самым-самым близким, самым родным и нужным человеком» («Дядя Вернон» Таня Белозерцева, https://fanfics.me/read.php?id=157330&chapter=1#start_read).

Встречаются тексты, где Вернон лишь упоминается, в ряде фанфиков авторы и вовсе выводят его из повествования: супруги разводятся; герой умирает; Петунья и Вернон никогда и не были вместе и т.д. («Перекрёсток судеб» Chiarra, «На языке цветов» Saltatio Tenko и Aust, «Перевернутая жизнь» black_samhain и др.).

В целом поведение мистера и миссис Дурсль в фанфиках мотивируется ситуацией, в которой они оказались. Фикрайтеры сопереживают героям, чья мирная и спокойная жизнь была вероломно нарушена внезапным появлением волшебства. Если в каноне с чудесным у Дурслей связаны только проблемы и неприятности, то в фаноне герои научились с этим жить и сопротивляться проявлениям магического: «Петунья Дурсль приняла в свой дом племянника-мага, а вместе с ним — кучу проблем, с которыми магглы не в силах справиться. Но что, если она найдет тех, кто сможет и захочет помочь? У Гарри Поттера будет нормальное детство, тетя и дядя, которые заботятся о его благополучии, и настоящий брат» («Родная кровь — не водица» Дора Лайт, <https://fanfics.me/fic97968>). Очевидно, что меняется художественная роль семьи Дурсль: теперь в их задачу входит искренняя забота о племяннике, а не стремление отгородиться от мира волшебства. Проявляется адекватность их поведения, подчеркивается понимание ситуации, в которой оказался Гарри и они сами.

Художественные функции семьи в целом также изменяются: теперь это любящие и заботливые люди, которые воспитывают родного сына и племянника, прививая им правильные нормы: «...его воспитывали тетя Петунья и дядя Вернон. Это были очень добрые люди, которые старались ни с кем не спорить, не конфликтовать, а также любили хорошо покушать. Гарри и его кузен Дадли был одинаково плотные, с круглыми лицами и животиками, только один блондин, а другой — брюнет. В школе их любили за мирный нрав и усидчивость» («Во имя добра» Arandomork, https://fanfics.me/read.php?id=184723#start_read). Именно проблема воспитания так или иначе затрагивается в фанфиках, где изменяются образы членов семьи Дурсль. По сути, фикрайтеры проводят мысль о том, что именно

окружающее общество оказывает прямое влияние на характер человека («Кадет Поттер» optemus, https://fanfics.me/read.php?id=181109&chapter=0#start_read). В этом аспекте интересными представляются стратегии пересоздания образа Дадли в фаноне. С одной стороны, он может игнорироваться фикрайтерами или претерпевать незначительные изменения. Однако, с другой стороны, есть ряд текстов, в которых трансформации в мировоззрении героя, наметившиеся в каноне, переносятся авторами фанфиков в фанон, утверждая тем самым идею эволюционирующего образа. В качестве примера можно обратиться к фанфику «Это»: *«Когда Дадли впервые взял на руки свою дочь, пришло осознание, что всё, что он делал раньше, было неправильно, теперь началась совсем другая жизнь, в которой он – не малолетний хулиган и задира, а большой и сильный папа, который должен сделать всё возможное, чтобы защитить и осчастливить свою семью»* («Это» Hazell, https://fanfics.me/read.php?id=115555#start_read). Новое отношение к миру укрепляется со сменой статуса Дадли: теперь он отец семейства, на нем лежит ответственность за жену и детей, ради которых он готов переступить через предрассудки, сформированные в детстве. Фикрайтер формирует вокруг взрослого Дадли конфликт: у него, долгое время придерживающегося философии своих родителей и отрицающего чудесное, рождается дочь-волшебница. Отцовские чувства оказываются сильнее надуманных стереотипов, и Дадли окончательно меняет свой взгляд на мир волшебства (и на отношения с Гарри, соответственно): *«Во-первых, мы все нормальные люди, и в том, что кто-то обладает большими возможностями, чем другие, нет ничего предосудительного и уж тем более «ненормального», — отчеканил он, отчётливо выговаривая каждое слово. – Во-вторых, если вы ещё хоть раз назовёте Гарри уродом, я посчитаю это личным оскорблением»* («Это» Hazell, https://fanfics.me/read.php?id=115555#start_read). Именно Дадли в этом фанфике принадлежит мысль о границах нормальности, которые расширяются с момента сближения с Гарри и устанавливаются на новых отметках с пробуждением у дочери волшебного дара.

Отношения с Гарри становятся маркером адекватности фанонного Дадли: *«Гарри, я есть хочу... – тихо пожаловался когда-то ненавистному кузену, а сейчас самому близкому человеку, изрядно отоцавший до торчавших рёбер Дадли»* («Кузены» moraiia, https://fanfics.me/read.php?id=121022&chapter=0#start_read). В фанфике «Кузены» эволюция младшего Дурсля является результатом психологической травмы, вызванной гибелью родных, и смены социального статуса (братья становятся беспризорными). Его сближение с Гарри обусловлено тем, что в мире больше не осталось близких людей. Именно в этот момент приходит осознание того, что прежние отношения к Поттеру было необоснованно жестоким. Все меняется, когда Дадли приходится взять на себя определенную ответственность: *«Они научились прикрывать друг друга и работать в команде»* («Кузены» moraiia, https://fanfics.me/read.php?id=121022&chapter=0#start_read).

В ряде текстов Дадли и Гарри воспитываются в любящей и заботливой семье, поэтому у младшего Дурсля не проявляются подчеркнутые в каноне жадность и жестокость. Очевидно, что в семье, где мать и отец занимаются воспитанием сына, Дадли не мог вырасти грубым и ограниченным. Фикрайтеры усиливают изменения в герое, следуя заложенной в каноне стратегии (эволюция образа от зашоренного «простеца» к понимающему и принимающему человеку, т.е. стратегия нормализации персонажа). Главным принципом в этой стратегии становится под-

черкнутая адекватность Дадли по отношению к миру магии в целом и к Гарри Поттеру в частности («Все не так, как на самом деле» Taisin, «Новая жизнь» Джей Эшер, «Подкидыш» Angel-Dyavol и др.).

Иногда Дадли под пером фикрайтера оказывается сквибом и при этом его дружба с Гарри несомненна: *«Руфус помнил этого мальчика, Дадли Дурсля, брата Гарри Поттера. Светловолосый крепкий со взглядом взятого драчуна, сын магглов. Они с Гарри очень дружны, да...»* («Палочка для Дадли Дурсля» Дора Лайт, https://fanfics.me/read.php?id=104194#start_read). Несмотря на невозможность стать волшебником, Дадли не испытывает зависти к кузену, наоборот, дорожит его дружбой.

Нельзя обойти вниманием совокупность фанфиков, в которых преодолевается художественная функция семьи Дурслей в каноне. В фаноне в 22 текстах члены семьи показаны волшебниками. При этом иногда встречается характерное для канона противопоставление «нормальные люди – волшебники»: *«– Выходит, ты тоже волшебница? – заговорически прошептал он.*

– Нет, этого просто не может быть, – отрезала Петунья, все еще сидя на полу и сжимая в руках вновь сросшуюся чашку. – Я не могу быть волшебницей! Никак! Я просто Петунья Дурсль, и я – нормальная!» («Волшебство Петуньи Дурсль» GreyStingrey, шамсена, https://fanfics.me/read.php?id=181957&chapter=0#start_read). Парадоксально, но чем сильнее Петунья отрицает свою принадлежность к магическому миру, тем ближе она становится с Гарри.

Иногда в фанфиках мотивацией странного поведения Дурслей по отношению к Гарри становится их тайная миссия. Выше уже отмечалось, что Петунья в работе Taisin «Все не так, как на самом деле» оказывается членом секретной организации. В другом тексте уже Вернон является служащим в некой тайной конторе: *«После Победы Вернон подал в отставку – ему до смерти надоело изображать мерзкого злобного маггла, весь смысл жизни которого состоял в том, чтобы превратить жизнь племянника в ад. Дурсль безмерно гордился им и больше не хотел этого скрывать, тем более, что и для Петуньи такая жизнь была не в радость: ей нужно было держать в тайне свою и сына магию, и любовь к сестре и племяннику»* («Приобретение» NannyMEOW, https://fanfics.me/read.php?id=196164#start_read). В подобных текстах каждый член семьи является частью магического мира, но в силу сложившихся обстоятельств скрывает это. И Вернон, и Петунья гордятся племянником, поскольку им как волшебникам хорошо известно, какую опасность представляет Волан-де-Морт. Дурсли становятся важным звеном в борьбе с Темным Лордом, раскрываясь как умелые волшебники.

Как частный случай мотивации поведения Дурслей и их отношения к Гарри можно отметить их искреннее беспокойство о здоровье мальчика, что подчеркивается, например, в фанфике «О вреде волшебства»: *«<...>мы – колдуны. Не волшебники, как сказал тот недоумок, а именно колдуны. Предвосхищая твои, Гарри, возмущения, поясню: до тринадцати лет колдун не должен соприкасаться с магией – это опасно. Именно по этой причине мы тебя, Гарри, ругали и запирали в чулан, а тебе, Дадли, позволяли увлекаться всякой дрянью. Целью было не допустить интереса ко внутренней силе. К сожалению, нам с Петуньей также пришлось отказаться от силы, ведь рядом с вами магии должно быть как можно меньше»* [«О вреде волшебства» Хэлен, https://fanfics.me/read.php?id=92886#start_read]. Забота Дурслей в данном случае проявляется через жесткие запреты по отношению к Гарри и через вседозволенность для Дадли. Подобные различия

в подходе к детям обусловлены личностными различиями мальчиков: одного оказалось проще запретить, второго – отвлечь. Так фикрайтер подчеркивает одновременно и индивидуальность Гарри и Дадли, и родственные чувства старших Дурслей к сыну Поттеров.

Интересно, что в фаноне конфликт между маглами и волшебниками выражен менее ярко, чем в каноне, и, безусловно, приобретает специфическое значение. В фанатских интерпретациях вектор нормальности смещен в пользу Дурслей. Неадекватными выглядят именно волшебники, в то время как семья магглов проявляется человеческие качества. В версиях фанатов «адекватные Дурсли» противостоят «Дамбигаду», выступают как защитники Гарри, любящие родственники. При этом Петунья обладает острым умом, Вернон – смелостью, а Дадли – сопереживанием.

Выводы

Второстепенные образы оригинального романа Дж.К. Роулинг в современном литературоведении обделены вниманием исследователей. Как правило, они рассматриваются как часть сюжетной схемы становления Героя и в связи с этим выполняют определенные функции. Семья Дурслей явно противопоставлена миру волшебников, яростно отрицает чудесное и отстаивает «нормаль-

ность», сближаясь в своей радикальности с Пожирателями Смерти. Однако фанон интерпретирует образы членов семьи совершенно иначе. Фанатская рецепция раскрывает грани характеров Дурслей, показывая, что они не настолько примитивны, как их описывала Роулинг в оригинальном романе. Опираясь на концепции семьи и эмпатии, фикрайтеры сочувствуют Дурслям и мотивируют их «странное» отношение к волшебству в целом и к Гарри в частности. Как одну из стратегий авторы фанфиков выбирают «исправление» Дурслей, на смену зависти и эгоизму приходят любовь и понимание. Изменение мировоззренческих установок семьи влияет и на развитие сюжета: Дурсли оказываются не просто нормальными, но одаренными магически, противопоставят Дамблдору в его стремлении использовать Гарри и защищают Поттера. Дурсли не эволюционируют в фаноне до героев, но в отличие от ложной нормы в каноне их система ценностей в фанфикшн приобретает черты адекватности и истинной нормальности. Можно заметить, что фикрайтеры идут двумя путями, возвращая образу семьи Дурслей человечность: во-первых, противопоставляя их миру магии (как и в каноне), но обосновывая это не ненавистью и завистью, а любовью к Гарри и заботой о нем; во-вторых, открывают для них мир Хогвартса (герои оказываются волшебниками).

Библиографический список:

1. Fanfics.me. [Электронный ресурс]. URL: <https://fanfics.me/> (дата обращения 03.04.2025).
2. Васильева Н.И. Фольклорные архетипы в современной массовой литературе: романы Дж. К. Роулинг и их интерпретация в молодежной субкультуре: дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2005. 243 с.
3. Васина М.П. Рецепция образа Джинни в творчестве фанатов (на материале фандома «Гарри Поттер») // Всероссийская очно-заочная научная конференция студентов и аспирантов высших учебных заведений «Слово и текст в культурном и политическом пространстве». – Сыктывкар, 2024. С.77–79.
4. Гасанян Т.Г. Цветы для Лили, или Флоросемантика имени в фандоме «Гарри Поттер» // Мировая литература глазами современной молодежи. Цифровая эпоха [Электронный ресурс]: сборник материалов X международной молодежной научно-практической конференции, 23–24 октября 2024 г. Магнитогорск: ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2024. С. 350–356.
5. Демичева Ю.В. Семантическое единство «любовь-равнодушие-ненависть» в фанфикшн (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук: 5.9.8. Краснодар, 2023. 228 с.
6. Мокишина Ю.Л. Фанфикшн как инструмент приобщения современных школьников к чтению классической литературы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2018. 455 с.
7. Пейгина Л.В. Воздушные замки, построенные в граните: соединение исследовательской и художественной стратегий в практиках фаномного творчества // Вестник Томского государственного университета. 2018. №32. С. 236–246.
8. Попова С.Н. Лингвостилистика фанфикшн: на материале англоязычных сайтов, посвященных творчеству Дж.Р.Р.Толкина. Автореферат дис. канд. филол. наук. Москва, 2009. 23 с.
9. Прасолова К.А. Фанфикшн: литературный феномен конца XX-начала XXI века (творчество поклонников Дж.К.Роулинг): дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. Москва, 2008. 258 с.
10. Роулинг Дж.К. Гарри Поттер и Дары смерти. Москва: ООО «Издательство РОСМЭН-ПРЕСС», 2007. 637 с.
11. Роулинг Дж.К. Гарри Поттер и Орден Феникса. Москва: ООО «Издательство РОСМЭН-ПРЕСС», 2004. 827 с.
12. Роулинг Дж.К. Гарри Поттер и тайная комната. Москва: ООО «Издательство РОСМЭН-ПРЕСС», 2002. 473с.
13. Роулинг Дж.К. Гарри Поттер и узник Азкабана. Москва: ООО «Издательство РОСМЭН-ПРЕСС», 2002. 509 с.
14. Роулинг Дж.К. Гарри Поттер и философский камень. Москва: ООО «Издательство РОСМЭН-ПРЕСС», 1998. 432 с.
15. Семья Дурсль. Энциклопедия. / [Электронный ресурс]. URL: <https://harrypotter.fandom.com/ru/wiki/Дурсли> (дата обращения 03.04.2025).
16. Солина А.В. Фанфикшн как феномен современной культуры: творческие практики развития читательской активности молодежи: дис. ... канд. культурологии: 5.10.1. Челябинск, 2024. 194 с.
17. Троицкая А.Г. Мальчик-который-искал-себя: специфика интерпретации образа Драко Малфоя в фандоме «Гарри Поттер» // Через тернии к звездам: литературный ландшафт третьего тысячелетия. Материалы Девятого Международных научных чтений «Калуга на литературной карте России». Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2024. С. 232–241.
18. Федорчук М.А. «За мной, мой читатель»: авторская стратегия в романтическом фэнтези // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 2(91). С. 115–119.
19. Федорчук М.А. Как писать фанфики, или Публицистическая стратегия в фанфикшн // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 4 (101). С.200–203.
20. Федорчук М.А. Читательская стратегия в фанфикшн: к постановке вопроса // Интернет-литература Казахстана: основные художественные тенденции. – Алматы: КазНПУ имени Абая, 2023. С.37–41.
21. Федорчук М.А. Что скрывает профессор Дамблдор, или Специфика дегероизации в фандоме «Гарри Поттер» // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. № 2 (103). С.146–150.
22. Фомина А.А., Федорчук М.А. Падение героя: специфика дегероизации в фандоме «Гарри Поттер» // НАУКА РОССИИ – БУДУЩЕЕ СТРАНЫ: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение (ИП

Гуляев Г.Ю.), 2022. С.111–114.

References

1. Fanfics.me. [Electronic resource]. URL: <https://fanfics.me/> (accessed 04/03/2025).
2. *Vasilyeva N.I.* Folklore archetypes in modern mass literature: novels by J. K. Rowling and their interpretation in the youth subculture: dis. ... Candidate of Philological Sciences. – N. Novgorod, 2005. 243 p.
3. *Vasina M.P.* Reception of the image of Ginny in the work of fans (based on the material of the Harry Potter fandom) // All-Russian full-time and part-time scientific conference of students and postgraduates of higher educational institutions “Word and text in cultural and political space”. Syktyvkar, 2024. Pp. 77–79.
4. *Hasanyan T.G.* Flowers for Lily, or the Florosemantics of a name in the Harry Potter fandom // World literature through the eyes of modern youth. The Digital Age [Electronic resource]: collection of materials of the X International Youth Scientific and Practical Conference, October 23–24, 2024. Magnitogorsk: Nosov Moscow State Technical University, 2024. Pp. 350–356.
5. *Demicheva Yu.V.* Semantic unity «love-indifference-hatred» in fanfiction (based on the material Russian and English languages): dis. ... Candidate of Philology: 5.9.8. Krasnodar, 2023. 228 p.
6. *Mokshina Yu.L.* Fanfiction as a tool for introducing modern schoolchildren to reading classical literature: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. St. Petersburg, 2018. 455 p.
7. *Peygina L.V.* Castles in the air, built in granite: combining research and artistic strategies in the practice of fandom creativity // Bulletin of Tomsk State University. 2018. No. 32. Pp. 236–246.
8. *Popova S.N.* Linguistics of fanfiction: based on the material of English-language websites dedicated to the work of J.R.R. Tolkien. Abstract of the dissertation of the Candidate of Philology. Moscow, 2009. 23 p.
9. *Prasolova K.A.* Fanfiction: a literary phenomenon of the late XX-early XXI century (the work of fans of J.K. Rowling) : dissertation ... Candidate of Philological Sciences: 10.01.01. Moscow, 2008. 258 p.
10. *Rowling J.K.* Harry Potter and the Deathly Hallows. Moscow : OOO «ROSMAN-PRESS Publishing House», 2007. 637 p.
11. *Rowling J.K.* Harry Potter and the Order of the Phoenix. – Moscow : OOO «ROSMAN-PRESS Publishing House», 2004. 827 p.
12. *Rowling J.K.* Harry Potter and the Chamber of Secrets. – Moscow : OOO «ROSMAN-PRESS Publishing House», 2002. 473p.
13. *J.K. Rowling*, Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. Moscow : ROSMAN–PRESS Publishing House, 2002. 509 p.
14. *Rowling J.K.* Harry Potter and the Philosopher’s Stone. Moscow : ROSMAN-PRESS Publishing House, 1998. 432 p.
15. The Dursley family. Encyclopedia. / [Electronic resource]. URL: <https://harrypotter.fandom.com/ru/wiki/Dursley> (accessed 04/03/2025).
16. *Solina A.V.* Fanfiction as a phenomenon of modern culture: creative practices for the development of youth reading activity: dis. ... Candidate of Culturology: 5.10.1. Chelyabinsk, 2024. 194 p.
17. *Troitskaya A.G.* The Boy-who-was-looking-for-himself: the specifics of interpreting the image of Draco Malfoy in the Harry Potter fandom // Through thorns to the Stars: the Literary Landscape of the third Millennium. Materials of the Ninth International Scientific Readings “Kaluga on the literary map of Russia”. – Kaluga: K.E. Tsiolkovsky Moscow State University, 2024. Pp. 232–241.
18. *Fedorchuk M.A.* “Follow me, my reader”: an author’s strategy in romantic fantasy // Scientific Notes of the Orel State University.– 2021. No. 2(91). Pp. 115–119.
19. *Fedorchuk M.A.* How to write fanfiction, or a journalistic strategy in fanfiction // Scientific Notes of the Orel State University. – 2023. № 4 (101). Pp. 200–203.
20. *Fedorchuk M.A.* Reader’s strategy in fanfiction: towards a question // Online literature of Kazakhstan: the main artistic trends. – Almaty: Abai KazNPU, 2023. Pp. 37–41.
21. *Fedorchuk M.A.* What is Professor Dumbledore hiding, or the specifics of deheroization in the Harry Potter fandom // Scientific Notes of the Orel State University. 2024. № 2 (103). Pp.146–150.
22. *Fomina A.A., Fedorchuk M.A.* The fall of a hero: the specifics of deheroization in the Harry Potter fandom // SCIENCE OF RUSSIA – THE FUTURE OF THE COUNTRY : collection of articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference. – Penza: Science and Education (IP Gulyaev G.Yu.), 2022. Pp. 111–114.

УДК821.133.1-31

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-220-223

ЧЕЧИЛЬ ЕКАТЕРИНА АЛЕКСЕЕВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail:ktchetchil@inbox.ru

CHECHIL EKATERINA ALEKSEEVNA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Russian as Foreign Language and intercultural communication, Orel State University, Orel, Russia
E-mail:ktchetchil@inbox.ru

«Я ОБВИНЯЮ» ЭМИЛЯ ЗОЛЯ И ФРЕДЕРИКА БЕГБЕДЕРА: К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ

«J'ACCUSE» BY EMILE ZOLA AND FREDERIC BEIGBEDER: ON THE QUESTION OF INTERTEXTUALITY

В статье рассматриваются тексты письма Э.Золя «Я обвиняю» и фрагмент романа Ф.Бегбедера «Windows on the World» с позиций интертекстуальности, проводится структурно-семантический анализ произведений на языке оригинала, отмечаются сходства и различия исследуемых текстов, делается вывод о влиянии творчества писателя-натуралиста на идиостиль Ф. Бегбедера.

Ключевые слова: Э.Золя, Ф.Бегбедер, интертекстуальность, прецедентный текст, я обвиняю.

The article examines the texts of E. Zola's letter «J'accuse» and a fragment of F. Begbeder's novel «Windows on the World» from the standpoint of intertextuality, conducts a structural and semantic analysis of the works in the original language, notes the similarities and differences of the texts under study, and draws a conclusion about the influence of the work of the naturalist writer on the idiosyncrasy of F. Begbeder.

Keywords: E. Zola, F. Begbeder, intertextuality, precedent text, I accuse.

Введение

Исследование интертекстуальности представляет собой одно из актуальных направлений в современном литературоведении. Цель статьи – рассмотреть письмо «Я обвиняю» Эмиля Золя как прецедентный текст для творчества Фредерика Бегбедера, в частности для романа «Windows on the World». Избранные для изучения тексты не подвергались ранее сравнительному анализу с точки зрения интертекстуальности, что позволяет говорить об актуальности и новизне данной работы. В статье используются сравнительно-исторический метод исследования и структурно-семантический анализ оригинальных текстов французских писателей.

Изложение основного материала

Как известно, определение интертекстуальности было сформулировано в трудах французских постструктуралистов Р. Барта и Ю. Кристевой. Однако не вызывает сомнения тот факт, что истоки теории интертекстуальности прослеживаются в учениях Платона и Аристотеля, в теории М.М. Бахтина о диалоге и полифоничности художественных произведений, в исторической теории А.Н. Веселовского, в исследованиях Б.В. Шкловского, Ю.Н. Тынянова, Ю.М. Лотмана, Ю.Н. Левина и др. В нашем исследовании мы основываемся на определении Ролана Барта, который писал, что «каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат» [1, с. 417]. С позиций интертекстуальности мы рассматриваем текст письма Эмиля Золя «Я обвиняю» как прецедентный текст к фрагменту романа Фредерика Бегбедера «Windows on the World».

13 января 1898 г. на первой странице газеты «Аврора»

было опубликовано открытое письмо писателя Эмиля Золя президенту Французской Республики Господину Феликсу Форю, получившее название «Я обвиняю ...!». В предисловии к следующему изданию письма Золя объяснил, что планировал напечатать свое послание в виде брошюры, но в последний момент передумал и решил сделать своему тексту более широкую и звучную рекламу (une publicité plus large, plus retentissante), напечатав его в газете. Именно «Аврора» в те сложные времена стала для писателя «трибуной свободы и правды» (la tribune de liberté et de vérité). Тираж в 300 тысяч экземпляров был быстро распродан, а на Эмиля Золя завели уголовное дело, что вынудило писателя уехать на несколько месяцев в Англию.

В тексте письма, обращаясь к президенту, Золя с присущей ему образностью раскрывает подробности юридического дела, в ходе которого молодой офицер Альфред Дрейфус был ложно обвинен в шпионаже и предательстве родины. Для того, чтобы спасти невинного человека, отправленного в ссылку за преступление, которого он не совершал, Эмиль Золя решает не просто написать правду о деле Дрейфуса, а, как он сам пишет, «прокричать эту правду» (je la crierai, cette vérité) [7, с. 9].

Письмо построено на антитезе грязи и чистоты. В первой части своего послания французский писатель противопоставляет блестящие во всех смыслах достижения Франции того времени (альянс с Россией в войне с Пруссией, Международную выставку) и дело Дрейфуса, называя его «нестираемым пятном» (la plus ineffaçable des taches), «грязным пятном на имени президента и его правлении» (tache de boue sur votre nom – j'allais dire sur votre règne), грязью на щеке Франции (la France a sur la joue cette souillure), воплощением желания некоторых офицеров топтать сапогами нацию (quelques galonnés mettant leurs bottes sur la nation) [7, с. 15].

При этом капитан Дрейфус, которого считают пре-

дателем и «грязным евреем» («sale juif») получает у Золя характеристику человека с незапятнанной репутацией (un homme à la vie sans tache), честного человека, которого очернили (запачкали грязью) (les honnêtes gens salis). По мнению романиста несправедливое и продажное «дело Дрейфуса» – это признак болезни судебной системы (l'éprouvable déni de justice dont la France est malade) и разложения французского общества (Quand une société en est là, elle tombe en décomposition) [7, с. 27].

Интересна также сквозная метафора фиктивности судебного процесса. Писатель сравнивает расследование военной полиции с бульварными романами, печатавшимися частями в газетах (romans-feuilletons), в которых присутствуют украденные бумаги, анонимные письма, встречи (свидания) в тайных местах, загадочные женщины, которые приносят под покровом ночи неопровержимые доказательства (les papiers volés, les lettres anonymes, les rendez-vous dans les endroits déserts, les femmes mystérieuses qui colportent, de nuit, des preuves accablantes). При описании деталей дела у Золя превалируют эпитеты с данной семантикой: романские интриги (d'intrigues romanesques), романное воображение (les imaginations romanesques), самый нелепый бульварный роман (le plus saugrenu des romans-feuilletons). Попытка пересмотреть результаты первого процесса также представлена писателем как крах, печальный финал бульварного романа (l'écroulement du roman-feuilleton). Главный «романист» дела Дрейфуса – полковник ди Пати де Клам – обладает богатым (плодородным) воображением (son imagination fertile) и хочет защитить свое творение (défendre son œuvre). Судебный процесс сравнивается Золя с отвратительным, гнусным спектаклем (ce spectacle infâme) [7, с. 21].

Примечательно использование прилагательного *чуждоподобный* (monstrueux) применительно к воображению судебных следователей (les imaginations monstrueuses), к предательству некоторых офицеров штаба (de ces trahisons monstrueuses), к фрагментарности проведенного расследования (une enquête de la plus monstrueuse partialité) [7, с. 25].

При этом Золя надеется на торжество справедливости и предупреждает президента, а в его лице всю страну, что правда, которую скрывают под землей, растет, набирает взрывную силу, и однажды она прорывается и поднимает на воздух все вокруг (quand on enferme la vérité sous terre, elle s'y amasse, elle y prend une force telle d'explosion, que, le jour où elle éclate, elle fait tout sauter avec elle) [7, с. 33]. Здесь автор снова обращается к антитезе света и тьмы, земли (грязи) и солнца, т.к. французский глагол «*éclater*» помимо значения «взрываться» может переводиться как «блистать, сверкать, вспыхивать».

В заключительной части письма писатель переходит к непосредственным обвинениям, состоящим из восьми абзацев, каждый из которых начинается со слов «Я обвиняю». Золя называет по именам непосредственных участников судебного разбирательства и объясняет их преступления: пятерых военных, троих экспертов по почерку, военное министерство, военный трибунал. Все абзацы имеют одинаковую грамматическую структуру: это сложноподчиненные предложения с инфинитивными оборотами прошедшего времени; некоторые предложения осложнены деепричастными оборотами. Золя использует прилагательные в превосходной степени, чтобы показать размах и беспрецедентность дела Дрейфуса, называя его преступлением против всего человечества, против справедливости (ce crime de lèse-humanité et de lèse-justice) [7, с. 19].

Открытое письмо Золя «Я обвиняю» оказало большое

влияние не только на современников писателя и его потомков, но и на литературу в целом, в том числе на творчество современных французских писателей. Сравним использование данного приема выдвижения обвинений обществу в творчестве современного французского писателя, публициста Фредерика Бегбедера.

Бегбедер пишет роман «Windows on the World» в ответ на события, произошедшие 11 сентября в Нью-Йорке. Герой романа – успешный американский бизнесмен Картю Йорстон. В тот трагический день он оказывается в одной из башен-близнецов на экскурсии со своими сыновьями Джерри и Дэвидом и становится очевидцем ужасающих последствий масштабного террористического акта. Вынужденный оставаться в ресторане под названием «Windows on the World», рассказчик наблюдает за происходящим вокруг ужасом.

В «Windows on the World» грубо и натуралистично показаны атмосфера разрушающего здания и страдания людей, оказавшихся отрезанными от мира и не имеющих возможности спастись: барбекю из людей (Ici, le barbecue, c'est nous) [6, с. 179], падающие куски людей, фонтаны крови, сталь, плоть и пластик спаянные вместе (les morceaux de gens qui tombaient, les fontaines de sang, l'acier, la chair et le plastique soudés ensemble) [6, с. 268]. Рассказчик, понимая неизбежность смерти, размышляет о мире, предпосылках трагедии, нравах современной Америки, и, перекликаясь с Золя, сравнивает ночные клубы с мясными лавками, в которых «модели пляшут, как куски протухшего мяса на крюках (Les mannequins dansent comme des bouts de barbaque suspendus à des crochets) [6, с. 234].

Как отмечают исследователи, Бегбедер использует структуру текста в тексте и соединяет различные стилистические конструкции, совмещает романное и репортажное начала, «которые одеваются в формы эссе, очерка, публицистического выступления» [3, с. 93]. Именно публицистичность повествования является одной из точек соприкосновения с идиостилем Эмиля Золя.

Рассказчик анализирует свою жизнь и приходит к выводу о том, что он не способен к созиданию, лишен чувств, он – сердечный инвалид («handicapé du cœur»), калека в любви («infirmé de l'amour») [6, с. 182]. Именно в этот момент он цитирует имя Эмиля Золя и упоминает его знаменитое письмо «Я обвиняю». Вслед за отцом натурализма Бегбедер устами своего персонажа выдвигает ряд обвинений. Нарциссический герой постмодернизма сосредоточен на себе, он не ищет правду с целью защитить невиновного, он обвиняет мир в своих собственных недостатках: общество потребления – в том, что оно сделало его жадным, ненасытным (J'accuse la société de consommation de m'avoir fait comme je suis: insatiable), родителей – в его «несобранности» (J'accuse mes parents de m'avoir fait comme je suis : déstructuré) [6, с. 183]. Он обвиняет других, чтобы не обвинять себя (J'accuse beaucoup les autres pour éviter de m'accuser moi-même). С точки зрения синтаксиса данные обвинения у Бегбедера выстроены как у Золя: это сложноподчиненные предложения с инфинитивными оборотами прошедшего времени.

Эмиль Золя, подводя итог в письме «Я обвиняю», замечал, что его текст – это революционный способ ускорить торжество правды и справедливости (moyen révolutionnaire pour hâter l'explosion de la vérité et de la justice). Бегбедер, напротив, высказывает идею о невозможности изменить систему, и настоящая революция – это исчезновение. (La vraie révolution, c'est la disparition). Следовательно, бессмысленно обвинять других, как это делал теоретик натурализма, пришло время обвинить себя [6, с. 210]. «Я обвиняю»

(J'accuse) Эмиля Золя, состоящее из восьми развернутых абзацев, превращается в заявление «Я обвиняю себя» (Je m'accuse), включающее 40 обвинений. Обращение героя к самому себе не похоже на обличительный памфлет Золя, внутренний монолог рассказчика Картью Йорстона скорее напоминает исповедь человека перед смертью, в которой он озвучивает незримому собеседнику свои слабости и грехи.

Основываясь на количественном анализе фрагмента «Я обвиняю себя», можем констатировать, что самым главным недостатком, в котором раскрывается рассказчик, является эгоизм и связанные с ним самовлюбленность, желание нравиться, и при этом полное отсутствие эмпатии. Этому посвящены 16 строк из 40. Так, персонаж обвиняет себя в самолюбовании и нарциссизме (*complaisance dans le narcissisme*), болезненной привлекательности (*séduction malade*), любви к популярности (*d'adorer la notoriété*), самодовольстве, замаскированном под самобичевание (*autosatisfaction déguisée en autodénigrement*), желании получить одобрение у женщин (*ne chercher que l'approbation des femmes*), эстетике без этики (*esthétique sans éthique*), наплевательском отношении ко всем, кроме себя (*me foutre de tout sauf de moi*), индивидуализме и мании величия (*l'individualisme et la mégalomanie*), неумении любить (*ne pas savoir aimer*), отказе от детей (*abandon d'enfant*), неумелом отцовстве (*paternité malhabile*), отсутствии друзей (*de ne pas avoir d'amis*) [6, с. 211–212].

Далее по частотности употребления пороков следует назвать трусость – строки 13, 16 и 37. Рассказчик обвиняет себя в тотальном отсутствии смелости (*absence totale de courage*) и онтологической трусости (*lâcheté ontologique*). В начале романа, герой, оказавшись в башне, отрезанной от нижних этажей и от всего мира, вспоминает нелюбимые им голливудские блокбастеры – фильмы-катастрофы, в которых повторяется один и тот же сюжет, присутствуют типичные персонажи и «трус становится смелым» (*le lâche qui devient courageux*). Но его не изменить, он не превращается в супергероя, он играет роль смелого отца (*en interprétant le rôle du père courage*) [6, с. 80]. Вынося себе обвинения, рассказчик открыто признается в своей слабости, не случаен эпитет «онтологическая» трусость, качество, данное ему природой, отражающее его сущность.

Алчность, зависть и лень – пороки, которым также отведено значительное место в монологе «Я обвиняю себя». Персонаж перечисляет карьеризм и продажность (*aggravisme et dévaléité*), любовь к деньгам (*d'adorer l'argent*); горделивую лень (*paresse orgueilleuse*), не делать ничего, чтобы изменить то, что не нравится в себе (*de ne rien faire pour changer ce qui ne va pas chez moi*), ревность (*jalousie*), зависть – обвинять других, потому что я им завидую (*d'accuser les autres parce que je les envie*) [6, с. 212].

Раскаивается ли персонаж Бегбедера, обвиняя себя? Метафора фальшивой, притворной искренности (*feinte sincérité*) проходит через исследуемый текст, поскольку автор строк, с одной стороны, предъявляет себе обвинения, с другой – продолжает быть самовлюбленным эгоистом и даже этим своим поступком хочет понравиться, ищет одобрения у публики. При этом герой дистанцирует себя от окружающих, вменяя себе в вину желание приписать свои собственные ему недостатки всем представителям своего по-

коления (*Je m'accuse d'imputer à ma génération des défauts qui me sont propres*) [6, с. 212]. Назвав свои пороки, рассказчик выносит себе вердикт и приговаривает себя к вечному одиночеству (*Je me condamne à la solitude à perpétuité*) [6, с. 213].

Исследователи отмечают доминирование графических средств в текстах Ф. Бегбедера как характерную черту идиостиля писателя [2, с.150]. С этой точки зрения, графическое расположение абзацев в письме «Я обвиняю» Эмиля Золя (визуальная равномерность, идентичное начало каждого абзаца) и графическая реприза у Бегбедера плавно вписываются в норму художественных средств последнего. Похожий прием повтора автор «*Windows on the World*» использует в романе «Каникулы в коме», в котором повторяется строка «Я забыл...» [4, с. 111] и в романе «Романтический эгоист» с репризами строки «Он хочет...» [5, с.144].

Важно подчеркнуть не только визуальную, графическую привлекательность письма Золя для Бегбедера, но и идейную, смысловую значимость. В исследуемом романе в главе «10 часов 14 минут» Бегбедер, ссылаясь на историка французской литературы Альбера Тибоде, высказывает мысль о том, что каждое поколение переживает некое значимое событие, которое остается навсегда в памяти и которое определяет дальнейшее отношение представителей данного поколения к окружающему миру. «Для него (Тибоде родился в 1874 г.) это было дело Дрейфуса. Для следующих поколений были две мировые войны, война в Алжире, затем Май 68» (*Dans son cas (Thibaudet est né en 1874), ce fut l'affaire Dreyfus. Pour les générations suivantes, il y eut les deux guerres mondiales, la guerre d'Algérie, puis Mai 68*) [6, с. 286]. Не случайно автор «*Windows on the World*» прямо цитирует дело Дрейфуса, разделившее Францию на два лагеря и оставившее огромный след на французской национальной самоидентичности. Так и разрушение башен Всемирного торгового центра, по мнению автора, стало разделительной чертой эпох, после которой новое поколение изменит свои приоритеты. Крушение башен для Бегбедера – это символ крушения материального, алчного и циничного миропорядка.

Выводы

Структурно-семантический анализ исследуемых текстов позволяет утверждать, что письмо Золя «Я обвиняю» является прецедентным текстом к фрагменту романа Ф. Бегбедера «*Windows on the World*» – «Я обвиняю себя». Вслед за Р. Бартом считаем, что созданный Бегбедером текст – это «новая ткань, созданная из старых цитат», при этом цитируются не только дело Дрейфуса в освещении Э. Золя, но и более ранние произведения самого Бегбедера.

Анализируемые фрагменты близки структурно, однако у автора «*Windows on the World*» увеличивается количество «обвинений», фразы становятся короче, напоминая рекламные слоганы, номинативные конструкции доминируют над вербальными. Смещение объекта обвинений, переход от обвинения общества у Золя к самообвинению у Бегбедера превращают революционный призыв отца натурализма к торжеству справедливости во внутренний монолог рассказчика, обращенный к самому себе.

Библиографический список

1. Барт Р. От произведения к тексту // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
2. Султанова А.Н. Графические средства в системе стилистических приемов. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 5(59). С. 150–152.
3. Таганов А.Н. Роман Фредерика Бегбедера «*Windows on the World*»: утопия языка, язык утопии. // Вестник Ивановского

государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009 г. С. 92-96.

4. *Beigbeder Fr.* Vacances dans le coma. Paris: Editions Grasset, 1994. 233 p.
5. *Beigbeder Fr.* Egoiste romantique. Paris: Editions Grasset, 2005. 397 p.
6. *Beigbeder Fr.* Windows on the World. Paris: Editions Folio, 2004. 316 p.
7. *Zola E.* J'accuse. Paris: Bordas, 2022. 48 p.

References

1. *Barthes R.* From the work to the text // Selected works: Semiotics. Poetics. Moscow: Progress, 1989. 616 p.
 2. *Sultanova A.N.* Graphic means in the system of stylistic devices. // Philological sciences. Theoretical and Practical Issues. Tambov: Gramota, 2016. No. 5 (59). Pp. 150–152.
 3. *Taganov A.N.* Frederic Beigbeder's novel «Windows on the World»: a utopia of language, the language of utopia. // Bulletin of Ivanovo State University. Series: Humanities. 2009. Pp. 92–96.
 4. *Beigbeder Fr.* Vacances dans le coma. Paris: Editions Grasset, 1994. 233 p.
 5. *Beigbeder Fr.* Egoiste romantique. Paris: Editions Grasset, 2005. 397 p.
 6. *Beigbeder Fr.* Windows on the World. Paris: Editions Folio, 2004. 316 p.
 7. *Zola E.* J'accuse. Paris: Bordas, 2022. 48 p.
-
-

УДК 82.091

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-224-227

ШАЛЫГИНА ПОЛИНА ИГОРЕВНА

аспирант кафедры истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: shalyginapolina@mail.ru

АНТОНОВА МАРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

доктор филологических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: gavrila05@yandex.ru

SHAYGINA POLINA IGOREVNA

Postgraduate Student of the Department of the History of Russian Literature of the XI–XIX Centuries, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: shalyginapolina@mail.ru

ANTONOVA MARIA VLADIMIROVNA

Doctor of Philology, Professor, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: gavrila05@yandex.ru

**РОМАН ФРАНСУА РАБЛЕ «ГАГРАНТЮА И ПАНТАГРЮЭЛЬ»
В ОБРАБОТКЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ НИКОЛАЯ ЗАБОЛОЦКОГО**

**FRANCOIS RABELAIS'S NOVEL «GAGRANTUA AND PANTAGRUEL»
ADAPTED FOR CHILDREN BY NIKOLAI ZABOLOTSKY**

Рассмотрение принципов переработки романа Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль» Николаем Заболоцким показало, что при обработке романа для детского чтения были сокращены длинные описания и диалоги, а также события, замедляющие развитие сюжета, однако в переложении для детей не нарушен основной сюжет. В переложении романа отсутствуют непристойные эпизоды и непонятный для юных читателей юмор. Из переложения «Гаргантюа и Пантагрюэля» почти полностью убрана иностранная речь. Все это способствовало повышению доступности и привлекательности текста для детей.

Ключевые слова: Франсуа Рабле, Николай Заболоцкий, «Гаргантюа и Пантагрюэль», адаптация, переложение, обработка для детского чтения.

A review of the principles of processing Francois Rabelais's novel "Gargantua and Pantagruel" by Nikolai Zabolotsky showed that when processing the novel for children's reading, long descriptions and dialogues were shortened, as well as events that slow down the development of the plot, but the main plot was not violated in the translation for children. There are no obscene episodes and humor incomprehensible to young readers in the novel's translation. The translation of "Gargantua and Pantagruel" has almost completely removed the foreign language. All this has helped to increase the accessibility and attractiveness of the text for children.

Keywords: Francois Rabelais, Nikolai Zabolotsky, "Gargantua and Pantagruel", adaptation, arrangement, processing for children's reading.

Введение

Наука о детской литературе зародилась в 30-е годы XIX века, а затем формировалась в XX веке, объединив в себе знания из нескольких научных дисциплин: литературоведения, искусствоведения, книговедения, а также психолого-педагогические знания и сведения из библиографии и текстологии. Именно эта наука решает проблемы перевода, пересказа и адаптации произведений для детского чтения.

Адаптированная для детского чтения литература является сложным продуктом коллективного творчества, поскольку между ребенком и книгой появляются посредники, которые анализируют, преобразуют и доносят до адресата детскую литературу.

В книге «Не для взрослых. Время читать!» М. Чудакова говорит о трёх законах чтения: «Первый: нет книг, которые читать – рано. Второй: есть книги, которые читать – поздно. И третий: именно в отрочестве следует составить список книг, которые в жизни надо обязательно успеть прочесть» [5, с.11].

Безусловно, своё место в таком списке занимает «Гаргантюа и Пантагрюэль» в пересказе Н. Заболоцкого. Полная версия романа не по силам подросткам. Кроме

того, там много недетского, позабытого и непонятного. Заболоцкий в переложении всё это убрал, сделав роман доступным и увлекательным для юных читателей, ничего при этом не разрушив.

Цель статьи – выявить особенности переожения для русского детского чтения произведения иноязычной «взрослой» литературы на материале переложения Н. Заболоцким романа Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль».

Актуальность данной статьи определяется недостаточной изученностью принципов адаптации «взрослых» произведений для детского чтения. Новизна заключается в том, что в работе впервые анализируется переложение Н. Заболоцкого романа Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль».

Методы исследования. Работа базируется на системном подходе и сочетает типологический и историко-сравнительный методы.

Изложение основного материала

Сам Н. Заболоцкий в заметке «Рабле – детям» объясняет, почему для переложения им был выбран именно роман «Гаргантюа и Пантагрюэль». Во-первых, это объясняется тем, что «книга Рабле – одна из самых значительных во

французской литературе и одна из наименее известных у нас». Во-вторых, советскому читателю близка своей революционностью сатира над старой королевской Францией и католичеством. В-третьих, Заболоцкий отмечает оптимизм эпохи Возрождения. И, наконец, «книга сама по себе представляет широкие возможности для детской обработки» [1, с. 525–526].

По мнению Н. Заболоцкого, несмотря на то что Рабле взял за основу романа бродячий народный сюжет, выполненную для детей адаптацию нельзя сводить к сказке. Советская детская литература умеет разговаривать с детьми серьезно. Важно сохранить в романе сатиру. При этом нужно помочь читателю-подростку усвоить сатирическую сторону книги.

Автор переложения даёт подробный ответ на резонно возникший вопрос «если Рабле должен был остаться самим собой, нужно ли было вообще его обрабатывать?». Переработка была необходимой. Он напоминает о том, что Рабле написал свой роман 400 лет назад «для передового читателя XVI века, читателя, образованного на энциклопедический лад во вкусе Возрождения, набитого латинской, греческой и еврейской премудростью, только что оттолкнувшегося от Сорбонны с ее богословской школьной наукой и провозгласившего Здравый Смысл своим единственным учителем <...> То, что доставляет специалисту массу тонких удовольствий, для среднего читателя является непреодолимым затруднением» [1, с. 526].

Роман Рабле состоит из пяти книг: первая посвящена рождению и взрослению великана Гаргантюа, следующие четыре повествуют о Пантагрюэле, сыне Гаргантюа, и его приближенных. В переложении Заболоцкого в романе выделены две части: «Повесть об удивительных подвигах великого Гаргантюа, отца Пантагрюэля» и «Повесть об удивительной жизни доброго Пантагрюэля, сына Гаргантюа».

Как пишет сам Заболоцкий, в процессе обработки «Гаргантюа и Пантагрюэля» его «интересовала не формальная точность, а внутренняя близость к Рабле» [1, с. 527]. Детское издание сократилось примерно в три раза в сравнении с полной версией романа. При этом Заболоцкий почти полностью сохранил сюжет книги, ускорив его, убрав сложные для подросткового восприятия моменты и опустив (либо заменив) непристойные эпизоды.

И полная, и сокращенная версия романа Рабле начинается с предисловия автора (в переложении Н. Заболоцкого оно озаглавлено как «Пролог»). Здесь Франсуа Рабле обращается к читателям и подсказывает им, как следует воспринимать юмор произведения: «Если вы даже найдете, что буквальный смысл книги весьма забавен и вполне соответствует ее названию, то и тогда не увлекайтесь этим, словно пением сирен, а постарайтесь истолковать в высшем смысле то, что кажется вам сказанным в простоте сердца» [3, с. 10].

В предисловии Заболоцкий прежде всего меняет обращение, поскольку его переложение адресовано другой аудитории. У Рабле мы читаем: «Блистательнейшие пьяницы и вы, изысканнейшие венерики (ибо вам, а не кому другому посвящаются мои писания)» [3, с. 9]. Заболоцкий же обращается к юным читателям со словами «друзья мои».

Далее в переложении пролог содержит наиболее яркие иллюстрации для наилучшего понимания юмора произведения. Речь идет о «силенках» – коробочках для хранения небольших, но ценных предметов. Такие коробочки имели забавный вид и вызывали смех у окружающих. Сохраняется пример с собакой, нашедшей мозговую кость. При этом Заболоцкий убирает упоминания об алкоголе и древнегреческих писателях и философах, не считая Сократа.

В первых главах романа Рабле рассказывается о том, как Гаргантюа «одиннадцать месяцев пребывал во чреве матери», и о других чудесах, предшествовавших рождению героя. В переложении Заболоцкого эти события опущены. Первая глава обработки для детей посвящена рождению Гаргантюа. События следующих глав Заболоцкий сокращает, сохранив при этом сведения о том, что юный герой ел, во что одевался, в какие игрушки играл и как проводил своё время.

Автор переложения стремится избавиться от непристойных эпизодов, однако есть среди них немало тех, которые являются важной частью сюжета. Так, например, нельзя опустить фрагмент, в котором Грангузье, отец Гаргантюа, узнает об уме своего сына. Трудность заключалась в том, что в полной версии романа Гаргантюа подробно рассказывает о способах подтирки. Заболоцкий был вынужден добавить в обработку собственный вариант, который бы сгладил непристойности, не нарушив основного сюжета. В результате в пересказе для детей Гаргантюа описывает различные способы «вытирать себе нос»: «Однажды я высморкался в шарф одной барышни, и это было очень приятно, так как шелк, из которого сделан шарф, очень мягкий. В другой раз я хотел вытереть нос шляпой, но золотые шарики, нашитые на шляпу, расцарапали мне щеки. Зато приятно было высморкаться в другую шляпу, которая была отделана мягкими перышками» [4, с. 14].

У Рабле в главе XVII первой части романа есть момент, когда Гаргантюа взобрался на собор Богоматери, чтобы быть поближе к назойливым парижан, а затем «отстегнул свой прекрасный гюльфик и сверху так обильно полил их, что утопил 260 418 человек, не считая женщин и детей» [3, с. 39]. В версии Заболоцкого же «Гаргантюа набрал в легкие воздух и так сильно дунул вниз, что в городе поднялся невиданный ураган. Ураган повалил с ног 260 418 человек, не считая женщин и детей» [4, с. 22].

Изменения того же рода Заболоцкий вносит в рассказ о возникновении карликов из второй части «Гаргантюа и Пантагрюэля». В полной версии романа говорится о том, «как Пантагрюэль породил из своих ветров маленьких мужчин, а из газов – маленьких женщин» [3, с. 200]. У Заболоцкого карлики обязаны своим происхождением Гаргантюа, который «чихнул, и так оглушительно, что вся земля вокруг задрожала и вместе с богатырским чихом появилось на свет 53 000 кривобоких карликов и столько же карлиц» [4, с. 74].

В переложении для детей мы не встретим избытка иностранной речи, характерной для многих персонажей Рабле. Так, например, магистр Янотус, явившийся к Гаргантюа с просьбой вернуть колокола, активно использует латынь даже там, где это не уместно: «Domine, прошу вас in nomine Patris et Filii et Spiritus Sancti, Amen, верните нам колокола; и да сохранят вас от болезни Бог и Дева Мария, qui vivit et regnat per omnia secula seculorum, Amen...» [3, с. 43]. Заболоцкий в этой главе полностью убирает латынь, заменяя её тавтологией: «Сейчас я вам докажу, что вы должны возвратить нам наши колокола. Слушайте! Каждый звонко звонящий на колокольне колокол, звоня своим языком, заставляет звонящих звонко звонить. Ха-ха-ха! Надеюсь, это убедительно» [4, с. 25].

Говоря о жизни и творчестве Франсуа Рабле, мы уже упоминали, что писатель неоднократно обращается к теме испражнений. Главы, описывающие распорядок дня Гаргантюа, также не обходят эту тему стороной: «Затем он облегался сзади и спереди, прочищал гортань, харкал, пукал, зевал, плевал, кашлял, икал, чихал, сморкался, как архидиако́н» [3, с. 47]. В переложении Заболоцкого наи-

более нелюбимые детали опускаются: «После этого Гаргантюа зевал, плевал, кашлял, чихал, сморкался, точно архидиакон» [4, с. 27].

Из сокращенной версии романа убраны многочисленные обмены ругательствами. Например: пекари бранили сборщиков винограда, «обзывая их пустомелями, зубоскалами, пачкунами, тупицами, чурбанами, глухарями, тетерьями, бездельниками, обжорами, пьяницами, фанфаронами, негодьями, бараньими башками, щелкунами, собаками, петухами, жадинами, флюгарками, тюфяками, дубинами, оборванцами, лохмачами, сквернословыми, скрипунами, петухами и другими, еще худшими словами» [3, с. 59]. Мы можем лишь предположить, что Заболоцкий убрал такие фрагменты, посчитав, что они не двигают сюжет, либо не желая обогащать запас бранной лексики у юных читателей.

Важное место в первой части романа занимает война, последовавшая за ссорой между пекарями и сборщиками винограда. В переложении Заболоцкого бои не превращаются в игру, и сведения об убитых не опускаются. Однако из детской версии романа убрана чрезмерная жестокость. Сравним, как выглядит фрагмент сражения брата Жана (защитника садов аббатства) с противниками у Рабле и Заболоцкого. Вот, как об этом говорится в полной версии романа: «Если кто хотел спрятаться в гуще виноградных лоз, тому он перебивал крестец и ломал поясницу, как собакам. Если кто хотел спастись бегством, тому разбивал голову в куски, ударяя сзади по «ламбдовидному» шву. Если кто лез на дерево, думая, что там он останется в безопасности, – того он сажал на свое древко, как на кол» [3, с. 64]. В пересказе Заболоцкого читаем следующее: «Тому, кто хотел спрятаться в гуще виноградника, он давал по шее; кто хотел спастись бегством — получал по спине; кто лез на дерево, того он доставал концом палки, и никому не давал пощады» [4, с. 38].

Некоторые эпизоды были, очевидно, опущены Заболоцким не из-за неуместного для подростков содержания, а по причине слишком подробных описаний. Рабле отвёл описанию Телемской обители шесть глав. Здесь читатель узнает о том, кого принимали в аббатство, как строилось здание, как оно было оформлено, как одевались монахи и монахини, какой у них был распорядок дня и многое другое. В пересказе для детей описанию посвящены всего несколько абзацев.

Первая часть «Гаргантюа и Пантагрюэля» в переложении Н. Заболоцкого заканчивается словами: «Сам Гаргантюа не раз навещал Телемское аббатство и признавался потом, что он нигде еще не встречал таких умных и веселых людей, как там». Такой финал кажется вполне логичным. Тем не менее, у Рабле мы его не найдем. Первая часть полной версии романа завершается крайне длинной и сложной загадкой, которую разгадывают главные герои.

Каждая последующая часть «Гаргантюа и Пантагрюэля» у Рабле начинается с пролога автора. Заболоцкий в пересказе романа пролог оставляет только перед первой частью. Напомним, что каждая часть романа Рабле изначально выходила как отдельная книга, поэтому там наличие пролога является закономерным, в то время как адаптация «Гаргантюа и Пантагрюэля», предназначенная для юных читателей, представляет собой одну книгу.

Из второй части романа Заболоцкий вновь убирает события, предшествовавшие рождению главного героя. Рабле же посвятил целую главу описанию родословной Пантагрюэля, пародируя Священное писание: «В числе людей, попавших в Ноев ковчег, великана Гюртали не было; но он сидел верхом на ковчеге <...> Именно он, Гюртали, спас ковчег, так как он управлял этим судном,

действуя ногами вместо руля» [3, с. 128–129]. Если мы вспомним о гонениях на церковь, характерных для советской власти, вопрос об отсутствии фрагмента, ссылающегося на Библию (пусть и в пародийной форме), в версии для детей отпадает сам собой.

Уже взрослый Пантагрюэль встречает Панурга, ставшего впоследствии его неизменным спутником. Во время первой встречи Панург хвастает знанием самых разных языков, среди которых баскский, голландский, испанский, стародатский, еврейский, греческий, латинский и даже несуществующие фонарный и утопийский, причём на каждом из языков герой произносит достаточно длинную речь. Заболоцкий сильно сокращает реплики Панурга, заменив латиницу кириллицей: «Юнкер, готт геб эйх – глюк унд хейль, – отвечал незнакомец по-немецки» [4, с. 92].

Сатира Рабле не обошла стороной женщин. В их адрес автор неоднократно посылает шутки и упрёки: «А бывают ли на свете добрые женщины? Что-то я их не вижу» [2, с. 123]. Особенно злой и гадкой выглядит шутка, которую Панург сыграл с одной парижанкой. В отличие от современников Рабле, представитель XX и XXI века едва ли найдёт смешным фрагмент, в котором собаки обмочили даме всё платье. По понятным причинам автор детского переложения романа опускает такие фрагменты.

В романе Рабле помимо событий, напрямую связанных с главными героями, есть отступления, объясняющие в шутильной форме привычные для представителей XVI века предметы и явления. Так, например, Панург пересказывает Пантагрюэлю историю, поведенную неким монахом Маротусом, о том, почему французские мии такие короткие. По преданию, в давние времена король отправил из Парижа в разные страны сотню юношей и столько же девушек и велел им класть камень в том месте, где они «забавлялись». Чем дальше молодые люди уходили от Парижа, тем реже делали подобные остановки и, соответственно, расстояние между камнями увеличивалось. Впоследствии эти камни стали обозначать мили.

Историю о французских милях крайне затруднительно сделать доступной для детского чтения. Учитывая, что она не является существенной для основного сюжета романа, Заболоцкий убирает её из сокращенной версии, ничем не заменяя.

Напомним, что Рабле писал свой роман под псевдонимом Алькофрибаса. Именно это имя мы встречаем в главе, в которой рассказчик сначала оказывается во рту великана, а затем успешно оттуда выходит: «Заметив меня он спросил:

– Откуда ты, Алькофрибас?

Я ответил:

– Из вашей глотки, государь» [3, с. 224].

Заболоцкий меняет имя рассказчика, чтобы не запутать юных читателей: «Откуда ты взялся, Рабле? — спросил меня Гаргантюа» [4, с. 82].

Из обработки «Гаргантюа и Пантагрюэля» удалена большая часть событий третьей книги Рабле. Как известно, здесь повествуется о многочисленных беседах Панурга с разными предсказателями и мудрецами. Герой не может определиться: стоит ему жениться или нет. По словам Заболоцкого, «эта книга сюжета почти не двигает». В результате из детской книги выпадает «рассуждения о рогоносцах и неверных женах» [1, с. 528].

В заметке «Рабле – детям» Заболоцкий говорит об одном существенном изменении, которое он внёс в свой пересказ романа: «Дело в том, что, по Рабле, и вояка Гаргантюа, и мудрец Пантагрюэль в молодости совершают ряд почти одинаковых воинских подвигов. Это обстоятель-

ство, во-первых, создает досадный параллелизм в сюжете и, во-вторых, разрушает цельность характеров героев». В обработке Заболоцкого все воинские подвиги приписываются Гаргантюа, в то время как Пантагрюэль предстаёт как ученый и путешественник. В результате изменений «характеры стали более цельными, и сюжет выровнялся: дети разберутся в нем без особого затруднения» [1, с. 528].

Существенной обработке подвергся финал романа. Речь идёт о церемонии у «Оракула Волшебной Бутылки». В версии Рабле, вода из волшебного фонтана сравнивается с алкоголем, в результате чего церемония превращается в возлияние. По словам Заболоцкого, глубинный смысл здесь так запытан, что «до него без посторонней помощи среднему читателю, пожалуй, не добраться» [1, с. 529].

Заболоцкий добавляет в переложение толкование оракула: «Я говорю об истинном знании всех вещей, которые существуют в этом мире. Только такое знание выведет вас из бездны невежества, освободит вас от предрассудков и суеверия, раскроет ваши глаза и возродит вас к новой, удивительной жизни. Подобно волшебной воде, которую пили вы из нашего фонтана, истинное знание сделает вас бодрыми и здоровыми; оно развеет усталость и скуку, прогонит болезни и научит вас управлять таинственными и непонятными силами природы» [4, с. 225–226].

Благодаря толкованию, юные читатели способны понять, что, беря в пример Пантагрюэля и его спутников, преодолевших на пути все препятствия, нужно «стремиться к Знанию, к трезвому изучению природы и ее законов – таково в конечном счете мораль Рабле» [1, с. 529]. Добавленный Заболоцким «поучительный аккорд» полностью оправдан, поскольку он адресован подрастающему поколению.

В заметке «Рабле – детям» Заболоцкий признается, что в процессе переработки романа в нём боролись два голоса: «Первый голос ревниво оберегает каждую букву любимого автора; второй голос, голос современного детского писателя, ставит ряд неумолимых требований, которые предъявляются в наше время к любой детской книге» [1, с. 529].

По мнению Заболоцкого, несмотря на всю противоречивость и сложность своего создания, обработки необходимы, поскольку они знакомят юных, а часто и взрослых, читателей с мировой классикой. Отказаться от них – значит «отнять у детей Дон-Кихота, Гулливера, Робинзона и ряд других ценных книг» [1, с. 529].

В завершении заметки, посвященной переработке «Гаргантюа и Пантагрюэля», Заболоцкий говорит о том, что классика не должна превращаться в музейный экспонат. Напротив, она должна «радовать» читателя, «обогащать его жизненный опыт и пополнять его знания». Кроме того, есть надежда, что читатель, познакомившийся с сокращенной классикой в юном возрасте, повзрослев, обратится к полным версиям произведений.

Выводы

Подводя итоги сопоставления полной версии романа «Гаргантюа и Пантагрюэль» и обработки для детей Николая Заболоцкого, мы можем сделать следующие выводы:

1) При переложении романа Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль» Заболоцким были сокращены длинные описания и диалоги, а также события, замедляющие развитие сюжета. В частности, устройство Телемской обители, которому Рабле отвёл шесть глав, в пересказе для детей занимает несколько абзацев. Наибольшему сокращению подверглась третья часть романа. Здесь Панург ведет многочисленные разговоры на тему женитьбы, но сюжет почти не развивается.

2) В переложении романа отсутствуют непристойные эпизоды и непонятный для юных читателей юмор. Неуместные для подросткового чтения фрагменты Заболоцкий либо опускает (шутка, которую Панург сыграл над парижанкой, история про короткие французские мили и др.), либо заменяет (способы подтирки заменяются способами вытирать нос, карлики появляются не из ветров великана, а от его чиха и т.п.).

3) Из переложения «Гаргантюа и Пантагрюэля» почти полностью убрана иностранная речь. Короткие реплики на других языках напечатаны кириллицей, а не латиницей. Ссылки на античных писателей и философов, а также упоминания Священного Писания опускаются. Так, например, в переложении романа отсутствуют чудеса, предшествовавшие рождению Гаргантюа и Пантагрюэля, в которых автор пародирует библейские сюжеты.

Несмотря на сокращения и изменения, внесенные Заболоцким, в «Гаргантюа и Пантагрюэль» в переложении для детей не нарушен основной сюжет. В результате роман стал доступным и увлекательным для юных читателей.

Библиографический список

1. Заболоцкий Н. Собрание сочинений: В 3 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1983. 658 с.
2. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. М.: Правда, 1981. 560 с.
3. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. СПб.: Азбука, 2021. 608 с.
4. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. Обработка для детей. М.: Детиздат, 1940. 243 с.
5. Чудакова М. Не для взрослых. Время читать! М.: Время, 2022. 430 с.

References

1. Zabolotsky N. Collected works: In 3 volumes, vol. 1. Moscow: Fiction, 1983. 658 p.
2. Rabelais F. Gargantua and Pantagruel, Moscow: Pravda, 1981, 560 p.
3. Rabelais F. Gargantua and Pantagruel. St. Petersburg: Abc, 2021. 608 p.
4. Rabelais F. Gargantua and Pantagruel. Treatment for children. M.: Detizdat, 1940. 243 p.
5. Chudakova M. Not for adults. Time to read! Moscow: Vremya, 2022. 430 p.

АБРАМКИНА ОЛЬГА ГЕННАДЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, сотрудник Академии ФСО России, г. Орел, Россия

E-mail: alex-abramkin@yandex.ru

НИКИТИНА АНАСТАСИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, сотрудник Академии ФСО России, г. Орел, Россия

E-mail: stasy_e@mail.ru

ОБРАЗЦОВ ИВАН ПАВЛОВИЧ

сотрудник Академии ФСО России, г. Орел, Россия

E-mail: sverd80@mail.ru

ABRAMKINA OLGA GENNADIEVNA

PhD in of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Employee of FSO Academy of Russia, Orel, Russia

E-mail: alex-abramkin@yandex.ru

NIKITINA ANASTASIA VYACHESLAVOVNA

PhD in of Pedagogical Sciences, Employee of FSO Academy of Russia, Orel, Russia

E-mail: stasy_e@mail.ru

OBRAZTSOV IVAN PAVLOVICH

Employee of FSO Academy of Russia, Orel, Russia

E-mail: sverd80@mail.ru

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» У БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

E-LEARNING AS A WAY TO FORM FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE EDUCATIONAL DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE" FUTURE MILITARY SPECIALISTS.

В данной статье рассматриваются основные подходы и способы формирования профессиональной иноязычной компетенции в военной образовательной организации у будущих офицеров средствами создания локальной электронной искусственной образовательной среды, позволяющей формировать иноязычную компетенцию в максимально естественных образовательных условиях, приближенных к профессиональной деятельности будущих офицеров.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная компетенция, электронное обучение, учебная дисциплина «Иностранный язык», военная образовательная организация, личность ориентированный подход, дидактический комплекс, искусственный интеллект, лингво-информационный подход.

This article deals with the main approaches and ways of forming professional foreign language competence in a military educational organization for future officers by means of creating a local electronic artificial educational environment that allows to form foreign language competence in the most natural educational conditions close to the professional activity of future officers.

Keywords: professional foreign language competence, e-learning, academic discipline "Foreign Language", military educational organization, personality-oriented approach, didactic complex, artificial intelligence, linguo-informational approach.

Введение

Формирование профессиональной иноязычной компетенции в военной образовательной организации является неотъемлемой частью всестороннего образовательного процесса, позволяющего сформировать, отработать и применить на практике профессиональные знания, умения и навыки, необходимые будущему военному специалисту при решении поставленных государством будущим офицерам профессиональных задач.

Актуальность темы обусловлена требованиями государства к военным образовательным организациям с целью повышения качества профессиональной подготовки будущих военных специалистов для выполнения поставленных перед ними задач, как на территории Российской Федерации (РФ) так и за рубежом. Федеральные законы, должностные инструкции и общевоинский устав – определяют порядок и требования к подготовке будущих военных специалистов, их должностные обязанности и порядок их исполнения. Перед будущими офицерами стоят задачи следующего характера:

– обеспечивать внутреннюю и внешнюю национальную безопасность РФ;

- осуществлять обмен опытом с военными специалистами других стран;
- осуществлять контроль и управление внутри и внешнеполитической деятельности;
- организовывать взаимодействия представителей органов государственной власти субъекта РФ с международными представителями государственной власти других государств;
- осуществлять контроль и регулирование за политическими, экономическими, спортивными и культурными мероприятиями;
- участвовать в миротворческих и гуманитарных миссиях;
- осуществлять охрану важных государственных объектов;
- «осуществлять участие в мероприятиях международного сотрудничества с целью борьбы с антитеррористической деятельностью» [4, с. 231].

Цель исследования направлена на формирование профессиональной иноязычной компетенции в военной образовательной организации средствами информационно-технического обеспечения дидактического процесса, с

учетом индивидуальных особенностей и разноуровневого обучения будущих офицеров.

Новизна заключается в методах и формах, применяемых при формировании иноязычной языковой компетенции, а также педагогических технологиях и дидактических средств разрабатываемых и используемых в ведомственных образовательных организациях при обучении дисциплине «Иностранный язык», позволяющих объективно оценивать и при необходимости корректировать учебный процесс, с учетом индивидуальной образовательной парадигмы будущих офицеров.

Методы исследования составили такие научные подходы, как компетентностный, способствующий формированию иноязычной коммуникативной компетенции у будущих офицеров; системный, позволяющий формировать иноязычную коммуникативную компетенцию как единую систему знаний, умений и навыков будущих офицеров; личностно-ориентированный, позволяющий учитывать индивидуальные особенности и разный уровень форсированности иноязычной компетенции у обучающихся.

Изложение основного материала

Высокий уровень сложности современных международных проблем, угроз, в числе которых международный терроризм, экстремизм, требует проведения совместных с международными партнерами тренировок, учений и сборов, в случае участия в таковых от будущих офицеров могут потребоваться «умения читать топографические карты иностранного образца, обмениваться оперативной информацией и опытом, составлять и представлять формализованные донесения, доклады на иностранном языке» [2, с. 501].

Помимо прямых функциональных обязанностей будущие офицеры могут принимать участие в международных культурных и спортивных мероприятиях, выставках, конференциях, круглых столах, семинарах, проводимые с целью обеспечения государственной безопасности с стабильности.

Таким образом, осуществление функциональных обязанностей будущих военных специалистов реализуется посредством обмена информационными потоками, с целью реализации своих профессиональных задач в соответствии с занимаемой должностью.

Исходя из вышесказанного, «эффективность образовательного процесса находится в прямой зависимости от педагогических технологий и дидактических средств» [3, с. 160], которыми осуществляется формирование профессиональной иноязычной компетенции у будущих офицеров, а современная компетентностная парадигма определяет практическую и профессионально ориентированную направленность формирования иноязычной компетенции у будущих офицеров в контексте компетентностного, личностно ориентированного и лингво-информационного подходов, направленную на получение, обмен, а также способность будущего офицера воспринимать иноязычную информацию и применять сформированную иноязычную профессиональную компетенцию устной, письменной и коммуникативной деятельности.

Таким образом, «дидактический процесс выстраивается со смещением акцентов с пассивного формирования иноязычной компетенции на построение индивидуальной образовательной траектории» [7, с. 223], ориентированной на развитие самостоятельности будущих офицеров, а также создании условий для самообразования, саморазвития с учетом индивидуально-психологических особенностей. Применение личностно ориентированного подхода при формировании иноязычной компетенции у будущих офи-

церов в военной образовательной организации позволяет создать условия для всестороннего образовательного и психологического развития потенциала личности будущего специалиста.

Реализация вышеперечисленных подходов: личностно ориентированного и лингво-информационного – являются важным ресурсом организации, управления и контроля дидактического процесса, а также создания искусственной информационной образовательной среды, позволяющей формировать иноязычную компетенцию в максимально естественных образовательных условиях, приближенных к профессиональной деятельности будущих офицеров.

Создание локальной электронной информационной искусственной образовательной среды для формирования иноязычной компетенции в военной образовательной организации как следствие цифровизации дидактического процесса, является эффективным инструментом для приобретения знаний, умений и навыков у будущих офицеров, реализация которых осуществляется в быстро развивающейся и изменяющейся профессиональной информационной среде.

Применение искусственного интеллекта в локальной электронной информационной образовательной среде в военной образовательной организации позволяет «объединить электронные, информационные, образовательные, информационно-телекоммуникационные ресурсы» [9, с. 143], позволяющие самостоятельно осуществлять поиск, обработку, обмен, корректировку, контроль и применение полученной информации на иностранном языке в профессионально-ориентированной среде будущими офицерами.

Образовательные ресурсы, учебно-методические материалы, вспомогательная база дидактических материалов, а также контрольно-диагностирующие тесты структурируются и объединяются в единый дидактический комплекс формирования профессиональной иноязычной компетенции в локальной информационной дидактической среде посредством искусственного интеллекта обеспечивает непрерывный всесторонний обучающий процесс будущих офицеров с использованием искусственного интеллекта в военной образовательной организации.

Использование искусственного интеллекта в дидактическом комплексе формирования иноязычной компетенции позволяет «сформировать индивидуальную образовательную траекторию с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, автоматизировать дидактический процесс, повысить у будущих офицеров мотивацию и осознанный подход» [5, с. 74] к изучению учебной дисциплины «Иностранный язык», а также осуществлять профессорско-преподавательским составом подбор, разработку, замену и дополнение учебно-методического материала в соответствии с направлением подготовки будущих офицеров, а также обеспечивается максимальная автоматизация и мгновенная обратная связь между обучающимися, обучающей программой и преподавателем, позволяя самостоятельно осваивать дисциплину «Иностранный язык» по четко спланированной образовательной траектории.

Реализация дидактического комплекса с применением искусственного интеллекта в условиях его реализации в военной образовательной организации может выступать локализованный в военной организации курс по формированию иноязычной компетенции по дисциплине «Иностранный язык» позволяющий активное развитие профессиональной коммуникативной компетенции, позволяющий преодолеть языковой барьер.

Применение данного курса продиктовано следующими особенностями формирования иноязычной компетенции у будущих офицеров в военной образовательной

организации:

- отсутствием доступа в Интернет у обучающихся;
 - отсутствием обучающих автоматизированных курсов по дисциплине «Иностранный язык» с содержанием соответствующему особенностям направлениям профессиональной подготовки будущих офицеров;
 - необходимостью повышения мотивации при формировании иноязычной компетенции посредством современных обучающих технологий, позволяющих построить индивидуальную образовательную траекторию с учетом личностного ориентированного подхода;
 - возможностью будущим офицерам изучать дисциплину «Иностранный язык» в военной образовательной организации максимально самостоятельно;
 - необходимостью организовать весь обучающий материал на одном портале, с возможностью быстро и без потери общего содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» заменять, усовершенствовать и добавлять обучающий материал по изучаемым темам;
 - особенностью усвоения дидактического материала учебной дисциплины «Иностранный язык» в военной образовательной организации, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся (разноуровневого владения иноязычной компетенцией) и подбора содержания и педагогических технологий, с учетом профессиональной направленности подготовки будущих офицеров;
 - необходимостью формирования самостоятельности будущего офицера в процессе изучения иностранного языка, в качестве основы самоорганизации и готовности осуществлять профессиональную деятельность на иностранном языке в соответствии с профессиональными требованиями;
 - наличием «автоматизированной обратной связи во время взаимодействия «преподаватель-обучающийся» с целью получения и корректировки обучающей информации в процессе лингво-информационной подготовки» [8, с. 102].
- Дидактический процесс формирования иноязычной компетенции осуществляется в условиях аудиторных и внеаудиторных занятий, обеспечивается за счет разнообразного учебно-методического иноязычного материала, разработанного и реализуемого в соответствии с направлениями подготовки будущих офицеров в военной образовательной организации.

Наполнение лингво-информационной среды дидактического курса для формирования иноязычной компетенции с применением искусственного интеллекта включает в себя рабочую программу, методические рекомендации по реализации программы, разработанные и дополненные основные и вспомогательные учебно-методические материалы, фонд оценочных средств, а также дополнительные обучающие материалы и научные работы будущих офицеров, реализуемые в ходе подготовки научно-технических переводов, докладов, рефератов, презентаций, статей.

Искусственный интеллект, являясь неотъемлемой частью дидактического комплекса для формирования иноязычной компетенции в военной образовательной организации способен автоматически корректировать учебный материал, в соответствии с уровнем языковой подготовки будущих офицеров, разрабатывать индивидуально-ориентированные курсы, в соответствии направлением подготовки будущих офицеров.

Таким образом, искусственный интеллект полностью изменил традиционную модель обучения иностранным языкам, а также подходы и методы обучения учебной дисциплины «Иностранный язык» в военной образовательной организации.

«Дидактический курс по формированию иноязычной компетенции включает в себя четыре модуля, включающие в себя теоретическую, практическую, контролируемую часть, а также дополнительные учебные материалы» [1, с. 458].

Оптимизация процесса формирования иноязычной компетенции в военной образовательной организации происходит посредством интеграции будущих офицеров в иноязычную профессиональную виртуальную среду, что позволяет повысить мотивацию к изучению учебной дисциплины «Иностранный язык», развивает самостоятельность в процессе подготовки и поиске дополнительной иноязычной информации, что позволяет сформировать профессиональные и положительные личностные качества офицеров.

Реализация дидактического комплекса с применением искусственного интеллекта при формировании иноязычной компетенции расширяют возможности образовательного процесса, «использование чат-ботов, нейросетей, а также опыт работы Intellias, создавшей набор интеллектуальных приложений для Android, iOS» [6, с. 30] позволяют имитировать поведение преподавателя иностранного языка и предоставлять автоматизированную интеллектуальную обратную связь в образовательном процессе, отслеживать динамику овладения языковым материалом, гарантируют преодоление языкового барьера, индивидуализацию и персонализацию образовательной траектории обучающихся, изменение роли преподавателя в учебном процессе, формируют осознанный подход к учебной дисциплине «Иностранный язык», а также самостоятельности и самоорганизации будущих офицеров.

Формирование иноязычной компетенции реализуется посредством дидактического комплекса с применением искусственного интеллекта создается в локальной сети военной образовательной организации с персональным доступом в конфиденциальную систему обучения.

Искусственный интеллект при формировании иноязычной компетенции в составе дидактического комплекса рассматривается нами как образовательная технология, позволяющая будущим офицерам самообучаться, принимать решения и выполнять поставленные лингвистические задачи в совокупности с обучающим материалом по межпредметным связям изучаемых дисциплин, обеспечивающая вспомогательный дидактический ресурс, который способствует формированию и развитию знаний, умений, навыков и опыта в профессиональной иноязычной коммуникации с целью доведения информации адресату и обеспечения её адекватного восприятия и реализации поставленных задач во всех сферах государственной и общественной систем, как на российском, так и международном уровнях.

Формирование иноязычной компетенции посредством дидактического комплекса с использованием искусственного интеллекта позволяет упростить подготовку к занятиям, подбору, дополнению и замене дидактического материала, контролю, анализу ошибок, применение сформированных компетенций в практической деятельности будущего офицера, а также архивированию учебно-методических материалов, обеспечив всестороннюю военно-профессиональную подготовку офицерского состава.

Выводы

Результатом формирования готовности к профессиональной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции является способность будущих военных специалистов действовать в ситуациях профессиональной реальности, осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями современного мирового сообщества.

Библиографический список

1. *Абрамкина О.Г.* Психолого-педагогические условия формирования иноязычной компетенции будущих военных специалистов на основе метода реферирования в ведомственной образовательной организации / О.Г. Абрамкина, А.В. Никитина, А.А. Аракелян // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции, Орел, 28 марта 2024 года. Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2024. С. 469–475.
2. *Абрамкина О.Г.* Информационно-техническое обеспечение учебного процесса как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих военных специалистов в ведомственной образовательной организации / О. Г. Абрамкина, А. В. Никитина // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации : Сборник материалов III Всероссийской научно-практической онлайн-конференции, Орел, 30 марта 2023 года / Под редакцией О.Ю. Ивановой. Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2023. С. 499–503.
3. *Безукладников К.Э., Прохорова А.А.* Методическая система мультилингвального обучения будущих инженеров: эмпирическое исследование // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 466. С. 158–164.
4. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Вахрушева О.В.* Обучение иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации // Язык и культура. 2018. № 41. С. 217–240.
5. *Вахрушева О.В., Баталов Н.Р., Маяков Д.М.* Ситуации иноязычной профессиональной коммуникативной активности военнослужащих ВНГ РФ // Иностранный язык как средство профессиональной коммуникации : сб. материалов II межвуз. науч.-практ. конф. Пермь : Изд-во ПВИ ВНГ, 2021. С. 73–76.
6. *Загорюлько Л.П., Калимулин С.М.* Возможные области применения иностранного языка военнослужащими войск национальной гвардии Российской Федерации // Академический вестник войск национальной гвардии Российской Федерации. 2019. № 4. С. 30–32.
7. *Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сырманюк Э.Э.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие. М. : МПСИ, 2005. 216 с.
8. *Наливалкин А.Ю.* Анализ понятия информационно-образовательной среды // Вестник Российской международной академии туризма. 2012. № 1. С. 101–103.
9. *Симонова О.Б., Николаева Е.А.* Принципы создания эффективного электронного контента для преподавания иностранного языка в вузе студентам неязыковых специальностей // Казанский педагогический журнал. 2020. № 4 (141). С. 141–150.
10. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования URL: <http://www.fgosvpo.ru> (дата обращения 28.03.2025г.)

References

1. *Abramkina O.G.* Psychological and pedagogical conditions of formation of foreign language competence of future military specialists based on the method of abstracting in the departmental educational organization / O. G. Abramkina, A. V. Nikitina, A. A. Arakelyan // Actual issues of linguistics and linguodidactics in the context of intercultural communication : proceedings of the IV All-Russian scientific-practical conference, Orel, March 28, 2024. Orel: I.S. Turgenev Orel State University, 2024. С. 469–475. – EDN ZUBNMH.
2. *Abramkina O.G.* Information and technical support of the educational process as a means of forming foreign language communicative competence of future military specialists in the departmental educational organization / O. G. Abramkina, A. V. Nikitina // Actual issues of linguistics and linguodidactics in the context of intercultural communication : Proceedings of the III All-Russian scientific and practical online conference, Orel, March 30, 2023 / Edited by O. Y. Ivanova. – Orel: I.S. Turgenev Orel State University, 2023. С. 499–503. – EDN HDMKKE.
3. *Bezukladnikov K.E., Prokhorova A.A.* Methodical system of multilingual training of future engineers: an empirical study // Bulletin of Tomsk State University. 2021. № 466. С. 158–164.
4. *Bezukladnikov K.E., Kruse B.A., Vakhrusheva O.V.* Teaching a foreign language to military university cadets in conditions of self-organization // Language and Culture. 2018. № 41. С. 217–240.
5. *Vakhrusheva O.V., Batalov N.R., Mayakov D.M.* Situations of foreign-language professional communicative activity of military servicemen of VNG RF // Foreign language as a means of professional communication : collection of materials of II interuniversity scientific-practical conference Perm : Izdvo PVI VNG, 2021. С. 73–76.
6. *Zagorulko L.P., Kalimulin S.M.* Possible areas of foreign language application by servicemen of the National Guard Troops of the Russian Federation // Academic Bulletin of the National Guard Troops of the Russian Federation. 2019. № 4. С. 30–32.
7. *Zeer E.F., Pavlova A.M., Syrmanyuk E.E.* Modernization of professional education: competence approach : textbook. M. MPSI, 2005. 216 c.
8. *Nalivalkin A.Y.* Analysis of the concept of information and educational environment // Bulletin of the Russian International Academy of Tourism. 2012. № 1. С. 101–103.
9. *Simonova O.B., Nikolaeva E.A.* Principles of creating effective electronic content for teaching a foreign language at the university to students of non-language specialties // Kazan Pedagogical Journal. 2020. № 4 (141). С. 141–150.
10. Federal State Educational Standards of Higher Education URL: <http://www.fgosvpo.ru> (accessed on 28.03.2025).

УДК 378.016:61

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-232-234

АЙВАЗОВА ДИАННА СЕРГЕЕВНА

кандидат медицинских наук, доцент, доцент, кафедра общей патологии и физиологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: diana.aiwazowa@yandex.ru

РУМЯНЦЕВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

кандидат филологических наук, доцент, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: alex_z.7300@mail.ru

AIVAZOVA DIANNA SERGEEVNA

Candidate of Medicine, Docent, Associate Professor, General Pathology and Physiology Department, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: diana.aiwazowa@yandex.ru

RUMYANTSEVA ELENA NIKOLAEVNA

Candidate of Philology, Docent, Associate Professor, Foreign Languages Department, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: alex_z.7300@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ВУЗЕ

SPECIFICITY OF MEDICAL TERMINOLOGY TEACHING IN HIGH SCHOOL

В статье рассмотрены и проанализированы основные методы повышения эффективности преподавания медицинской терминологии в вузе. Проведён опрос студентов 2–3 курсов на базе медицинского института ОГУ имени И.С. Тургенева, и выполнен анализ статистических данных по результатам опроса. Сделан акцент на действенных подходах, которые помогут обучающимся лучше усвоить материал, необходимый для успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: медицинская терминология, профессиональное общение, методы обучения, опрос студентов.

The article deals with the main methods of upgrading the effectiveness of medical terminology teaching in high school. A survey of 2–3-year students was held at the medical institute named after I.S. Turgenev and statistical data was analyzed due to the results of the survey. The emphasis is done on effective approaches that will help students master material better and this knowledge will be necessary for their successful professional activity.

Keywords: medical terminology, professional communication, methods of teaching, a survey of students.

Введение

В современном здравоохранении медицинская терминология является самым значимым средством коммуникации среди врачебного персонала. С развитием технологий и продвижением науки вперёд появляется всё больше новых терминов в медицине [2]. Навык понимания и правильного использования специализированной лексики очень важен для любого врача. Медицинская терминология включает в себя названия различных патологических процессов, происходящих в организме, а также названия синдромов, методов обследования и многое другое [1, с. 3]. В современном медицинском образовании владение профессиональным языком является ключевым фактором успешной подготовки хорошего специалиста. Медицинская терминология, представляющая собой сложную многоуровневую систему, служит фундаментом для понимания патофизиологических процессов, диагностики заболеваний, проведения лечебных манипуляций и эффективного взаимодействия между медицинскими работниками. Недостаточное владение различными терминами может приводить к ошибкам в интерпретации клинических данных, затруднениям в профессиональном общении и, как следствие, снижению качества оказываемой медицинской помощи. И при этом, конечно же, будет страдать пациент. В условиях быстро меняющихся научных знаний и технологий, а также глобализации медицинской практики, владение специализированным языком становится необходимым условием для успешной профессиональной деятельности.

Важно понимать, что медицинская терминология не

только служит средством коммуникации между специалистами, но и является важным инструментом для понимания и интерпретации медицинской информации. Таким образом, при нехватке знаний в этой области очень часто возникают проблемы в общении между коллегами-медиками.

Традиционные подходы к обучению, ориентированные на механическое запоминание терминов, зачастую оказываются неэффективными и не обеспечивают глубокого понимания структуры и логики медицинской лексики. В связи с этим актуальным является поиск и внедрение инновационных методик, способствующих активному усвоению терминологического аппарата, развитию навыков анализа и синтеза терминов, а также формированию профессиональной лингвистической компетенции у будущих врачей. Сложность и многогранность медицинской терминологии требуют от преподавателей применения инновационных методов и подходов к обучению. Важно учитывать не только лексические и грамматические особенности терминов, но и их контекстуальное использование в клинической практике. Каждый студент медицинского вуза обязан понимать смысл различных терминов в медицине и свободно уметь ими пользоваться в общении. А каждый преподаватель в свою очередь должен как можно доступнее преподнести материал и привлечь внимание студентов с помощью различных инновационных методик обучения.

На самом деле, значимость медицинской терминологии выходит далеко за пределы непосредственно медицинского персонала. Это специфический язык, предназначенный для общения между собой представителей различных областей медицинской науки [2]. Освоив медицинскую терми-

нологию, будущий врач может расширить свои карьерные возможности. Врач, не знающий профессионального языка, не сможет грамотно поставить диагноз, а в лечении пациента будут допущены грубые ошибки. Соответственно, каждый хороший специалист в области здравоохранения обязан знать медицинские термины, понимать их и уметь интерпретировать.

Актуальность выбранной нами темы обусловлена необходимостью формирования у студентов медицинских вузов понимания медицинской терминологии, а также умения правильно ей пользоваться в практической деятельности.

Очень важно, чтобы при обучении будущих специалистов здравоохранения преподаватели выбирали правильные подходы для грамотного объяснения медицинской терминологии. Это очень сложный на сегодняшний день аспект, так как зачастую студенты не придают особого значения данному разделу медицины. Но всегда надо помнить, что плохое освоение терминологии сейчас приводит к непоправимым ошибкам в будущем. В частности, к ошибочным поставленным диагнозам и как следствие – некорректному лечению пациентов, а также к взаимному непониманию коллег.

Новизна данной работы заключается в контент-анализе теоретических и практических результатов современных исследований, а также в проведении непосредственного собственного исследования среди студентов.

Цель исследования – провести анализ особенностей преподавания медицинской терминологии в вузе, а также выявить эффективные методы и подходы, способствующие успешному усвоению студентами учебного материала.

Методы исследования: контент-анализ, синтез, сравнение, обобщение.

Изложение основного материала

При написании статьи нами были проанализированы основные методы, способствующие тому, чтобы студенты лучше усваивали предлагаемую информацию. Данные методы действительно являются современными и относительно доступными при обучении будущих специалистов. Именно поэтому мы бы хотели обратить на них особое внимание.

Во-первых, было бы полезно на занятиях использовать не только один учебник, но и ряд дополнительных учебно-методических пособий наглядных материалов [5]. С их помощью обучающийся понимает, как образовано то или иное слово, как оно склоняется. Многие студенты-медики знают значение медицинских терминов, но скорее всего, не все знают, откуда они берут свое начало, их орфографию. Подойдут различные таблицы, плакаты, графические изображения, муляжи. В таком случае у студентов будет работать зрительная память и им легче будет в дальнейшем понимать материал.

Во-вторых, в современном мире велико значение информационных технологий [5]. Студенты вне учебной деятельности постоянно смотрят различные видео, будь то юмористические или познавательные для учёбы. То есть можно предположить, что, если в преподавании медицинской терминологии будут использоваться различные мультимедийные ресурсы, то обучающимся станет намного интереснее изучать материал. Также, если преподаватель упустил какую-то важную информацию во время объяснения материала, то видео-презентации всегда восполнят этот пробел.

В-третьих, как бы странно это не звучало, но возможно проведение занятий и в игровом формате [4]. В этом случае обучающиеся не будут испытывать страх и напряже-

ние перед преподавателем, а материал будет гораздо легче усваиваться. Например, один студент описывает тот или иной синдром, а его партнер пытается дать название этого синдрома. Отметим, что самая любимая игра у студентов-медиков – имитация консилиума врачей, где обязательно используется разнообразная медицинская терминология. Преподаватель предлагает им рассмотреть такое заболевание, как «сахарный диабет» с обязательным употреблением медицинской терминологии: гипергликемия, гипогликемия, инсулин, инсулинорезистентность, диабетическая нейро- и нефропатия, диабетический кетоацидоз, глюкоза, гликоген, глюкозурия и так далее [4]. Кроме того, обучающиеся должны пояснить значение каждого термина, например, если их спросят, что такое «гипогликемия», то они должны ответить, что это такое состояние, при котором происходит снижение уровня глюкозы в крови [4]. Проводить такие занятия можно, например, после пройденного блока тем, закрепляя полученные знания.

Следующим полезным методом будет вовлечение студентов в проектную деятельность [5]. Написание исследовательской работы поможет обучающему углубиться в изучаемый предмет, а также получить огромный опыт работы с информационными источниками относительно своей проблемы. То есть студент выбирает интересующую его тему, затем он тщательно разбирается в ней, читает различные информационные источники, проводит исследование и делает выводы. Например, если обучающийся в будущем хочет быть кардиологом, то он с удовольствием напишет статью или сделает презентацию о любом заболевании сердечно-сосудистой системы. При этом огромное внимание должно уделяться наличию медицинской терминологии. Ведь будь то научная статья, доклад или проект с презентацией, в любом случае это пишется уже на базе медицинского вуза, и поэтому должно соответствовать определённым требованиям написания той или иной работы. Такой метод в обучении не только развивает когнитивные способности студента, но ещё и даёт огромный багаж дополнительных знаний по выбранной теме. Помимо всего этого, с помощью данного метода студент знакомится с новыми медицинскими терминами и уже уверенно сможет применять их в жизни. Безусловно, в процессе написания работы преподаватель помогает с выбором темы, корректирует ошибки и направляет ход мыслей студента в нужную сторону.

Не менее важным является приближение теории к практике [6]. Ведь любому человеку всегда легче запоминать тот или иной материал, когда он может воспринимать его зрительно и тактильно. Это действительно очень важно особенно для будущих врачей. Во многих ситуациях гораздо полезнее будет освоение учебной программы именно на практике. Нужно определить, сколько часов отведено на изучение терминологических систем внутри конкретной дисциплины и максимально приблизить её к медицинской практике.

В преподавании медицинской терминологии есть отличительные черты. Во-первых, преподавателю самому нужно изучать структуру мотивированных слов для того, чтобы обучающийся сам мог образовать необходимое слово для выражения определённого понятия. Во-вторых, необходимо знание антонимических связей. Это нужно для полного понимания того или иного заболевания или состояния. Ну и конечно, не маловажным является употребление при общении со студентами медицинских терминов, благодаря чему у студентов лучше развивается клиническое мышление. Все медицинские термины разделены условно на группы, в зависимости от того на какой дисциплине их

преподают.

На базе МИ ОГУ имени И.С.Тургенева был проведен опрос среди студентов 2-3 курсов. В опросе приняло участие 300 человек. Обучающимся было предложено ответить на 15 вопросов. В статье мы продемонстрировали статистику опроса на 4 основных вопроса, касающихся непосредственно нашей проблемы.

На вопрос «Ваш опыт изучения медицинской терминологии (до поступления в вуз)» 198 человек (66%) выбрали ответ «Отсутствует». 60 обучающихся (20 %) выбрали ответ «Базовые знания (несколько слов/определений)». 33 студента (11 %) при поступлении уже имели средний уровень владения медицинской терминологией, то есть уже были знакомы с основами. И всего лишь 9 человек (3 %) из всех опрошиваемых выбрали ответ «Продвинутый уровень». Можно предположить, что большинство студентов пришли в медицинский институт сразу после окончания обучения в школах, но есть и такие обучающиеся, которые до поступления в медицинский вуз прошли обучение в медицинском колледже. Соответственно, опыта у таких студентов будет больше. Часть обучаемых самостоятельно увлекалась чтением медицинской литературы, что также сыграло роль в формировании у них базовых знаний по медицинской терминологии.

На вопрос «Оцените соответствие учебной программы вашим потребностям в знании медицинской терминологии» 245 человек (82 %) выбрали ответ «Полностью соответствует». 24 студента (8 %) – «В основном соответствует». 15 человек (5 %) считают, что учебная программа всего лишь частично соответствует их потребностям по медицинской терминологии. 9 обучающихся (3%) сошлись во мнении, что учебная программа абсолютно не соответствует их потребностям, и 6 студентов (2%) в принципе не смогли ответить на данный вопрос. Таким образом, можно заметить, что большинство опрошенных вполне довольны планом учебной программы, и замечаний не имеют.

На вопрос «Насколько эффективно, по вашему мнению, используются современные технологии (онлайн-платформы, видеоматериалы и т. д.) в преподавании медицинской терминологии?» 249 человек (83 %) выбрали ответ «Эффективно». 24 студента (8 %) считают, что

современные технологии очень эффективно используются в обучении медицинской терминологии. 12 студентов (4 %) предпочли выбрать ответ «Не очень эффективно», 9 студентов (3 %) – ответ «Неэффективно». Всего 6 обучающихся (2 %) не дали ответа на данный вопрос. В наши дни современные технологии настолько продвинулись вперед, что сейчас студентам действительно намного проще запоминать информацию при наличии дополнительных онлайн-платформ. Но надо понимать, что любые видеоматериалы, аудиоматериалы и многое другое никогда не заменят живое общение между преподавателем и студентом. Информационные технологии могут лишь помочь в освоении определенной темы.

На вопрос «Насколько преподаватель мотивирует вас к изучению медицинской терминологии?» 155 человек (52 %) выбрали ответ «Очень мотивирует». 72 студента (24 %) – ответ «Мотивирует». 42 обучаемых (14 %) уверены, что преподаватель не очень мотивирует их к изучению медицинской терминологии. И всего лишь 15 обучающихся из всех опрошенных (5 %) на базе МИ ОГУ имени И.С. Тургенева выбрали ответ «Не мотивирует». 15 человек (5 %) не смогли ответить на поставленный вопрос.

Выводы

Итак, мы можем сделать вывод о том, что несмотря на успехи в преподавании, нужно развивать современные технологии дальше, разрабатывать новые методики изложения материала, чтобы студенты лучше осваивали новый материал и еще больше интересовались медицинской терминологией. Необходимо, чтобы каждый обучающийся и преподаватель понимал важность этого раздела медицины, так как становление врача невозможно без знания профессиональных терминов. В настоящее время у студентов есть все возможности (печатная и электронная литература, наглядные пособия, видео-презентации, учебные фильмы) для освоения данного процесса.

Тем временем задача преподавателя – правильно довести до обучающихся суть термина, его значение и применение в медицине. И только в таком случае в наше здравоохранение будут приходить высококвалифицированные специалисты.

Библиографический список

1. Романов Н.А., Доросевич А.Е. М.И. Шейн – творец русской анатомической и медицинской терминологии (к 300-летию со дня рождения) // Морфология. 2013. Т.143. №3. С. 87–91.
2. Лейчик В.М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. М. Ком-Книга, 2009.
3. Петровский Б.В. Большая медицинская энциклопедия. М., 1985.
4. Майоров А.Ю., Мельникова О.Г. Клинические и психологические аспекты гипогликемии при сахарном диабете, 2010.
5. Контаминация подходов для активизации учебно-познавательной деятельности [Электронный ресурс]: <https://rulb.org/archive/6-42-2023-june/10.18454/RULB.2023.42.14> (дата обращения 25.03.25.)
6. Особенности развития терминологической компетентности студентов медицинского вуза в процессе обучения иностранному языку [Электронный ресурс]: https://schoolfut.ru/wp-content/uploads/journal/2021/06/2021-6_170-183.pdf (дата обращения 27.03.25.)

Reference

1. Romanov N.A., Dorosevich A.E. M.E. Shein – the creator of Russian anatomical and medical terminology (on the 300th anniversary of his birth) // Morphology. 2013. Vol. 143. No. 3. Pp. 87–91.
2. Leychik V.M. Terminology. Subject, methods, structure. Moscow, KomKniga, 2009.
3. Petrovsky B.V. The enormous medical encyclopedia. Moscow, 1985.
4. Mayorov A.Yu., Melnikova O.G. Clinical and psychological aspects of hypoglycemia in diabetes mellitus, 2010.
5. Contamination of approaches to enhance educational and cognitive activity [Electronic resource]: <https://rulb.org/archive/6-42-2023-june/10.18454/RULB.2023.42.14> (accessed 03/25/25.)
6. Specificity of the development of medical students terminological competence in the process of foreign language teaching [Electronic resource]: https://schoolfut.ru/wp-content/uploads/journal/2021/06/2021-6_170-183.pdf (accessed 03/27/25.)

АМЕЛИНА ИРИНА ОЛЕГОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Россия
E-mail: amelina.i.o@yandex.ru

AMELINA IRINA OLEGOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of the Russian Language and General Education Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russia
E-mail: amelina.i.o@yandex.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ МУЗЕЙНОЙ ЭКСКУРСИИ ПРИ РАБОТЕ С ИНОФОНАМИ:
ИНТЕГРАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ И ПРОБЛЕМНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**ORGANIZING A MUSEUM EXCURSION WHEN EDUCATING FOREIGN SPEAKERS:
INTEGRATION OF INTERACTIVE AND PROBLEM-BASED TECHNOLOGIES**

Статья посвящена особенностям организации музейной экскурсии, интегрирующей интерактивные и проблемные технологии при работе с иностранными обучающимися. Основные этапы организации музейной экскурсии рассматриваются на примере посещения Курского областного краеведческого музея слушателями подготовительного факультета для иностранных граждан ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет». Музейная экскурсия является перспективной формой учебной деятельности для достижения образовательных целей в иностранной аудитории, благодаря которой инофоны аккумулируют сведения об истории, культуре русского народа, адаптируются к новой для них культурной среде и российскому обществу, актуализируя свои коммуникативные и интеллектуальные способности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебная экскурсия, квест-технология, социокультурная компетенция.

The article is devoted to the peculiarities of organizing a museum excursion that integrates interactive and problem-based technologies when working with foreign students. The main stages of organizing a museum excursion are considered using the example of a visit to the Kursk Regional Museum of Local History by students of the preparatory faculty for foreign citizens of Southwest State University. A museum excursion is a promising form of educational activity for achieving educational goals in a foreign audience, thanks to which foreign students accumulate information about the history and culture of the Russian people, adapt to a new cultural environment and Russian society, actualizing their communicative and intellectual abilities.

Keywords: Russian as a foreign language, educational excursion, quest technology, sociocultural competence.

Введение

Актуальность. Иностранные граждане, приезжающие получать высшее образование в Россию, оказываются в новой для них лингвокультуре. На подготовительных отделениях, факультетах важными задачами становятся как формирование коммуникативных умений, так и развитие социокультурной, лингвострановедческой компетенций инофонов, стимулирование осознания самобытности той или иной нации [19, с. 172], поскольку наличие представлений о культурном богатстве, обычаях и нормах России облегчает вхождение иностранных граждан в новый лингвосоциум, способствует формированию у них «положительного образа России и русской культуры» [12, с. 253] и подготавливает их к решению различных общекультурных и профессиональных задач [22, с. 168]. В этой связи особым дидактическим потенциалом обладают музейные экскурсии. Такие экскурсии являются действенным инструментом при работе с иностранными обучающимися, создавая оптимальные условия «для наиболее полного преодоления барьеров аккультурации и формирования толерантного отношения к новой культурной среде» [18, с. 305].

Вопросы организации музейных экскурсий в рамках образовательного процесса не теряют своей актуальности. Научное сообщество находится в постоянном поиске новых методик и приёмов для повышения эффективности образовательной деятельности, в том числе и проведения

учебных экскурсий, в частности в рамках посещения музеев. Авторы раскрывают особенности проведения экскурсий с учетом этапа обучения (например, на предвузовском этапе [1; 7]), формы организации экскурсии (виртуальная [15] или «живая» [10]), контингента обучающихся (например, для студентов-экологов [6], студентов из КНР [20]), поставленных целей (например, развитие социокультурной компетенции [13], развитие языковых и речевых навыков обучающихся [21], повышение их учебной мотивации [9]). Ученые уделяют внимание речевой культуре и речевому поведению преподавателя РКИ при проведении музейной экскурсии [11], а также дидактическому потенциалу и специфике проведения экскурсий, в которых гидами выступают сами студенты-иностранцы [17]. Отметим, что многие работы на данный момент раскрывают специфику учебных экскурсий в общем, не делая отдельного акцента на музейных экскурсиях, поэтому вопросы музейной педагогики в лингвообразовательном процессе инофонов представляются актуальными.

Целью данной статьи является раскрытие особенностей организации музейной экскурсии с интеграцией интерактивных и проблемных технологий при ее проведении на начальном этапе подготовки иностранных обучающихся.

Новизна работы заключается в том, что в статье доказывается эффективность интеграции интерактивных и проблемных технологий в рамках музейной экскурсии для

инофонов как средства обучения русскому языку как иностранному и формирования социокультурной, лингвострановедческой компетенций.

Методы исследования: аналитический, статистический, метод наблюдения.

Изложение основного материала

Для современного лингвообразования характерно усиление тенденции использования лингвокультурного подхода к обучению [16, с. 232]. Таким образом, обучение русскому языку как иностранному должно строиться на широкой культурологической базе. Этому требованию в полной мере отвечают музейные экскурсии как педагогический инструмент в иностранной аудитории.

Рассмотрим основные этапы организации музейной экскурсии на примере посещения Курского областного краеведческого музея, в который традиционно организуется экскурсия на подготовительном факультете для иностранных граждан ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет».

Подготовительный этап

Подготовительный этап посвящен снятию определенных лексико-грамматических трудностей, а также расширению фоновых знаний обучающихся для более эффективного достижения образовательных целей. Актуализация лексики и грамматических конструкций способствует лучшему усвоению экскурсионного материала. На этом этапе важно стимулировать любознательность инофонов, пробуждать интерес к предстоящей экскурсии, а также создать психологический настрой и установку для мероприятия. Преподаватель организует предварительное знакомство обучающихся с музеем и его коллекцией через показ презентации, раскрывающей интересные факты, демонстрирующей яркие фотографии и отражающей актуальные лексические единицы. Обучающиеся обсуждают полученную информацию и делятся своими ожиданиями от экскурсии.

Важной составляющей работы на подготовительном этапе становится инструктаж обучающихся перед экскурсией. Им предлагается специально подготовленное задание-квест.

Задание-квест. Познакомьтесь с фотографиями экспонатов. Во время экскурсии в музее найдите эти экспонаты. Изучите их (прочитайте описание, сделайте фотографии, при необходимости уточните информацию у преподавателя или сотрудников музея). После экскурсии выполните тест, выбирая правильный вариант ответа для заданных вопросов.

Критерием отбора экспонатов-локаций служит их соотнесенность с изучаемыми на занятиях темами (например, «Дом», «Одежда», «География России», «Флора и фауна России», «История России» и т.д.), уровнем владения обучающимися русским языком для возможности описания увиденных предметов. Таким образом, для задания-квеста было отобрано 15 экспонатов-локаций: 1) «Карта Курской области», 2) «Насекомые Курской области», 3) «Осколок метеорита», 4) «Диорама «Лиственный лес»», 5) «Древний Курск на карте», 6) «Древнее оружие и обмундирование», 7) «Традиционная одежда», 8) «Древнее жилище», 9) «Фотографии Курска в начале XX века», 10) «Бюст советского изобретателя А.Г. Уфимцева», 11) «Мебель кабинета в XX веке», 12) «Военный быт», 13) «Альбомы

Г. Свиридова», 14) «Творчество А. Дейнеки (картины, скульптура)», 15) «Картина А. Бруни «Урожай» с видом дворца Марьино» [2, с. 114].



Рис. 1. Фотография экспоната-локации «Творчество А. Дейнеки (картины, скульптура)».

Основной этап

Основной этап посвящен проведению экскурсий и выполнению задания-квеста. В экскурсии принимают участие обучающиеся, овладевающие русским языком на уровне A2 и B1. Их словарный запас ещё достаточно ограничен, поэтому в роли экскурсовода выступает преподаватель, который понимает, как выстроить свою речь для обеспечения лучшего понимания материала инофонами. Информационное насыщение экскурсии соотносится с уровнем владения языком зарубежными учащимися, образовательными потребностями и интересами участников экскурсии. При этом речевое поведение преподавателя направляется на побуждение студентов к речевому действию, что помогает избежать принятия ими роли пассивных слушателей на экскурсии. Экскурсия выстраивается не в форме монолога, а в форме диалога, когда преподаватель не просто транслирует данные, а активизирует знания обучающихся через вопросы, через сравнение культур. Так обучающиеся развивают не только навыки аудирования, но и говорения, когда они взаимодействуют с педагогом, с другими участниками экскурсии. К тому же, при выполнении квеста инофоны могут обращаться с вопросами к сотрудникам музея, прося их помощи в поиске необходимых локаций.

Завершающий этап

Завершающий этап посвящен мониторингу усвоенных знаний и рефлексии. Обучающиеся выполняют тест, который показывает, насколько успешно они справились с заданием-квестом. Инофонам также предлагается творческое задание: написание сочинения-отзыва об экскурсии в музей, которое служит основой для ролевой игры, когда студенты подготавливают диалог-интервью между журналистом и иностранным гражданином, посетившим русский музей. Важной частью работы на данном этапе является проведение опроса обучающихся, направленного на выявление их отношения к экскурсии, их впечатлений (Что вам понравилось во время экскурсии? Какие экспонаты вам были интересны на экскурсии? Как вы охарактеризуете экскурсию? Хотели бы вы посетить краеведческий музей ещё раз? и др.).

Таблица 1.

Анализ результативности выполнения обучающимися теста в 2023–2024 уч.г. и 2024–2025 уч.г.

Результат, балл	Количество обучающихся в 2023–2024 гг.	Количество обучающихся в 2024–2025 гг.
9-10	4	7
7-8	6	6
5-6	4	4
0-4	1	0

Рис. 2. Средний балл по тесту в 2023–2024 уч.г. и 2024–2025 уч.г.

На занятии, следующим за экскурсией, студентам предлагается тест для контроля усвоения знаний. Тест включает 10 вопросов закрытого типа. Максимальное количество баллов, которые можно получить, – 10 баллов (1 правильный – 1 балл). Критерии оценки: 10–9 баллов – «отлично»; 8–7 баллов – «хорошо»; 6–5 баллов – «удовлетворительно»; менее 5 баллов – «неудовлетворительно».

По результатам теста в 2023–2024 уч.г. из 15 участников квеста 4 обучающихся получили оценку «отлично», 6 обучающихся получили оценку «хорошо», 4 обучающихся получили оценку «удовлетворительно» и 1 обучающийся не справился с тестом. По результатам теста в 2024–2025 уч.г. из 17 участников квеста 7 обучающихся получили оценку «отлично», 6 обучающихся получили оценку «хорошо», 4 обучающихся получили оценку «удовлетворительно» (см. Табл. 1).

В целом среднее количество набранных баллов по тесту составило 7,4 (2023–2024 уч.г.) и 7,8 баллов (2024–2025 уч.г.) (см. Рис. 2), что позволяет сделать вывод о хорошем уровне усвоения обучающимися знаний, полученных в рамках экскурсионной работы с применением квест-технологии, дискуссии и ролевой игры.

Организация музейной экскурсии с интеграцией интерактивных и проблемных технологий обладает значительным образовательным и воспитательным потенциалом. Музейная педагогика позволяет использовать краеведческую информацию, связанную с историей конкретного российского региона [5, с. 99], что способствует формированию представления о русской национальной культуре, пониманию и адекватной интерпретации локальной культуры «для успешной коммуникации на русском языке в условиях того или иного российского региона» [8, с. 73]. На экскурсии и в рамках лингвообразовательного процесса у иностранцев формируется устойчивое представление о месте своего пребывания в новой для них стране, «ощущение собственной сопричастности к жизни и людям региона» [4, с. 109], реализуется потребность в самоидентификации, в построении взаимосвязей с окружающим миром.

Обращение к интерактивным технологиям, делающих акцент на работе в парах, в группе, реализуется как в рамках дискуссии на подготовительном и основном этапах при знакомстве с музеем и его коллекцией, так и в рамках

ролевой игры на завершающем этапе. Такая совместная деятельность активизирует коммуникативные навыки инофонов, развивает их фоновые знания и становится частью личного опыта.

Интеграция интерактивных технологий с проблемными при выполнении экскурсионного квеста обеспечивает усвоение исторической, краеведческой, искусствоведческой информации в «полевых» условиях, показывая инофонам важные для страны и региона артефакты, памятники, раскрывая особенности культурного наследия, расширяя «исторический кругозор» [14, с. 151]. Это способствует пониманию и адекватной интерпретации русской языковой картины мира, освоению нового культурного пространства и своего места в нем [3, с. 177]. Экскурсионный квест вызывает интерес у обучающихся как оригинальное задание, вносящее разнообразие в «рутину» аудиторной работы, задействуют различные органы чувств, что обеспечивает яркие впечатления. Прохождение квеста стимулирует интеллектуальную деятельность инофонов, мобилизует все коммуникативные умения для нахождения нужных данных, развивая межличностные отношения между участниками, побуждая их взаимодействовать, запрашивать и оказывать помощь.

Выводы

Таким образом, музейные экскурсии, интегрирующие интерактивные и проблемные технологии при работе с инофонами, обладают значительной образовательной и воспитательной ценностью. Преподаватель выстраивает их в рамках трех последовательных этапов: подготовительного, основного и завершающего. Такая организация обеспечивает концентрацию внимания обучающихся на актуальном материале и развитие необходимых компетенций: языковой, речевой, социокультурной, лингвострановедческой. Музейная экскурсия является перспективной формой учебной деятельности для достижения образовательных целей в иностранной аудитории, благодаря которой инофоны аккумулируют сведения об истории, культуре русского народа, адаптируются к новой для них культурной среде и российскому обществу, актуализируя свои коммуникативные навыки и умения, интеллектуальные способности и развивая такие важные качества личности, как сообразительность, внимательность и самостоятельность.

Библиографический список

1. Аврашко Т.А., Устинова О.А. Методика проведения экскурсии в процессе преподавания РКИ на подготовительном курсе // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза. Материалы III Межвузовской научно-методической конференции (Санкт-Петербург, 16 декабря 2021 года). Санкт-Петербург: Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, 2021. С. 3–9.
2. Амелина И.О. Экскурсионный квест как инструмент развития социокультурной компетенции иностранных обучающихся // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2024. Т. 14. № 3. С. 109–120. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2024-14-3-109-120>.
3. Амелина И.О., Ковалева Т.В. Лингвокультурологический комментарий как средство погружения инофонов в русскую ментальность при изучении локального текста (на примере работы с очерком Е. И. Носова «Дорога к дому») // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 175–188. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-175-188>.

org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-175-188.

4. Амелина И.О., Ковалева Т.В., Шульгина Н.П. Формирование региональной идентичности иностранных обучающихся в контексте аккультурации в преподавании русского языка как иностранного (этап довузовской подготовки) // Актуальные проблемы аккультурации в контексте преподавания русского языка как иностранного. К юбилею со дня рождения профессора Г.Г. Городиловой: сборник материалов международной научно-практической конференции (Москва, 18–19 февраля 2022 года). М.: МПГУ, 2022. С. 104–111.

5. Башарова Н.Ф., Фахретдинова Г.Д. Региональный компонент в преподавании русского языка как иностранного // Казанский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 99–102.

6. Большакова Н.Г., Ильина Л.А. Учебная профессионально ориентированная экскурсия в РКИ: функции и содержание // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1646–1650.

7. Глушкова О.В., Матвеева О.Н., Кацук А.Е. Особенности организации экскурсии в процессе обучения русскому языку как иностранному // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве. Сборник научных статей I Международной научно-практической конференции (Курск, 04–05 декабря 2019 года). Курск: Юго-Западный государственный университет, 2019. С. 209–214.

8. Ковалева Т.В. Формирование лингвокраеведческой компетенции иностранных обучающихся на материале историко-культурного наследия Курского края // Культурный континуум российской провинции: проблемы формирования и развития: сборник статей участников Международного круглого стола. Курск, 14 апреля 2022 г. Курск: КГУ, 2022. С. 72–78.

9. Кукса П.В. Учебная экскурсия как средство повышения мотивации к обучению РКИ // Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе. Материалы Всероссийской научно-методической конференции (Рязань, 25 февраля 2021 года). Рязань: Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище, 2021. С. 174–181.

10. Курьянова Т.С. Методический потенциал музеев Томского государственного университета в преподавании русского языка как иностранного // Лингвистическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2021. № 26-2. С. 207–210.

11. Мартынова М.А. Речевая культура и речевое поведение преподавателя РКИ при проведении музейной экскурсии // Текст, речевая культура, речевое поведение в методике преподавания русского языка. Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника (к 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского) (Москва, 24–25 марта 2023 года). Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. С. 468–476.

12. Митяева А.М., Фомина С.Н., Чиликина Е.С. Адаптация студента-иностранца к социокультурной среде вуза в процессе предвузовской подготовки / А.М. Митяева, С.Н. Фомина, Е.С. Чиликина // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 2 (91). С. 253–257.

13. Попова К.А. Учебная экскурсия как способ формирования социокультурной компетенции в процессе обучения РКИ // Вестник науки и образования. 2019. № 6-1 (60). С. 32–35.

14. Руденя Ж.И. Лингвокультурологическая компетенция в форме учебной экскурсии при обучении РКИ // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2020. № 5 (32). С. 150–153.

15. Сивцева Д.М., Дишкант Е.В. Использование QR-кодов и виртуальной экскурсии как средств организации дополненной реальности на занятиях РКИ (на примере Национального художественного музея республики Саха (Якутия)) // Аммосов-2023. Сборник материалов общеуниверситетской научной конференции студентов и магистрантов (Якутск, 27 апреля 2023 года). Якутск: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 2023. С. 305–307.

16. Сироткина Т.А. Региональный материал как средство адаптации иностранных обучающихся в российском социокультурном пространстве / Т.И. Сироткина // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве. Сборник научных статей IV Международной научно-практической конференции (Курск, 26–27 мая 2022 года). Курск: ЮЗГУ, 2022. С. 232–237.

17. Соколова Т.М. О проведении учебных экскурсий силами студентов-иностранцев в процессе их обучения РКИ // Инновационная наука. 2015. Т. 2. № 6 (6). С. 166–169.

18. Степанова Н.С. Использование адаптационного потенциала лингвокультурной информации в процессе изучения русского языка как иностранного / Н.С. Степанова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 2(95). С. 305–309.

19. Степанова Н.С., Громенко М.В. Роль пословиц в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных студентов (на материале паремий, репрезентирующих концепт «труд / работа») / Н.С. Степанова, М.В. Громенко // Грани языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты. Сборник научных статей. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2020. С. 172–177.

20. Таурова А.В., Качалова А.А. Роль учебной экскурсии в адаптации иностранных учащихся из КНР // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2024. № 1 (23). С. 46–49.

21. Тапилин Т. Система упражнений для закрепления лексико-грамматического материала на занятии по РКИ в форме экскурсии в музей или галерею (на примере экскурсии в Третьяковскую галерею) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 5 (188). С. 132–136.

22. Noospheric psychological-educational paradigm as a methodological basis for teaching Russian-language business communication to foreign students / N.N. Romanova, I. O. Amelina, T.P. Skorikova, G.M. Petrova // Journal of Research in Applied Linguistics. 2019. 10 (Special Issue). Pp. 158–171. <https://doi.org/10.22055/rals.2019.14681>

References

1. Amelina I.O., Kovaleva T.V. Linguistic and cultural commentary as a means of immersing foreigners in the Russian mentality when studying a local text (using the example of working with E. I. Nosov's essay "The Road to Home") // Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2023. Vol. 13, No. 3. Pp. 175–188. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-175-188>.

2. Amelina I.O. Excursion quest as a tool for developing socio-cultural competence of foreign students // Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2024;14(3):109–120. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2024-14-3-109-120>.

3. Amelina I.O., Kovaleva T.V., Shulgina N.P. Formation of regional identity of foreign students in the context of acculturation in teaching Russian as a foreign language (stage of pre-university preparation) // Current problems of acculturation in the context of teaching Russian as a foreign language. To the anniversary of the birth of Professor G. G. Gorodilova: collection of materials of the international scientific and practical conference (Moscow, February 18–19, 2022). M.: MPGU, 2022. Pp. 104–111.

4. *Avrashko T.A., Ustinova O.A.* Methodology for conducting an excursion in the process of teaching Russian as a foreign language in the preparatory course // Russian language in the multiethnic educational space of a military university. Proceedings of the III Interuniversity Scientific and Methodological Conference (St. Petersburg, December 16, 2021). St. Petersburg: Military Academy of Communications named after Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny, 2021. Pp. 3–9.
5. *Basharova N.F., Fakhretidinova G.D.* Regional component in teaching Russian as a foreign language // *Kazan Pedagogical Journal*. 2018. No. 1. Pp. 99–102.
6. *Bolshakova N.G., Ilyina L.A.* Educational professionally-oriented excursion in Russian as a foreign language teaching: functions and content // *Dynamics of linguistic and cultural processes in modern Russia*. 2016. No. 5. Pp. 1646–1650.
7. *Glushkova O.V., Matveeva O.N., Kashchuk A.E.* Peculiarities of organization of excursion in the process of teaching Russian as a foreign language // *Discovery of the Russian world: teaching Russian as a foreign language and general education disciplines in the modern educational space*. Collection of scientific articles of the I International Scientific and Practical Conference (Kursk, December 4–5, 2019). Kursk: Southwest State University, 2019. Pp. 209–214.
8. *Kovaleva T.V.* Formation of linguistic and local history competence of foreign students based on the historical and cultural heritage of the Kursk region // *Cultural continuum of the Russian province: problems of formation and development: a collection of articles by participants in the International round table*. Kursk, April 14, 2022. Kursk: KSU, 2022. Pp. 72–78.
9. *Kuksa P.V.* Educational excursion as a means of increasing motivation for learning Russian as a foreign language // *Current issues in studying a foreign language at a university*. Proceedings of the All-Russian scientific and methodological conference (Ryazan, February 25, 2021). Ryazan: Ryazan Guards Higher Airborne Command School, 2021. Pp. 174–181.
10. *Kuryanova T.S.* Methodological potential of Tomsk State University museums in teaching Russian as a foreign language // *Lingvorhetorical paradigm: theoretical and applied aspects*. 2021. No. 26-2. Pp. 207–210.
11. *Martynova M.A.* Speech culture and speech behavior of a teacher of Russian as a foreign language during a museum excursion // *Text, speech culture, speech behavior in the methods of teaching Russian*. Collection of materials of the international scientific and practical conference dedicated to the Year of the Teacher and Mentor (on the 200th anniversary of the birth of K.D. Ushinsky) (Moscow, March 24–25, 2023). Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2023. Pp. 468–476.
12. *Mityaeva A.M., Fomina S.N., Chilikina E.S.* Adaptation of a foreign student to the sociocultural environment of a university in the process of pre-university preparation / A.M. Mityaeva, S.N. Fomina, E.S. Chilikina // *Scientific notes of Orel State University*. 2021. No. 2 (91). Pp. 253–257.
13. *Popova K.A.* Study tour as means of formation of sociocultural competence in RFL teaching // *Bulletin of science and education*. 2019. No. 6-1 (60). Pp. 32–35.
14. *Rudanya Zh.I.* Linguistic and cultural competence in the form of an educational excursion during teaching RFL // *Modern problems of the humanities and social sciences*. 2020. No. 5 (32). Pp. 150–153.
15. *Sirotkina T.A.* Regional material as a means of adaptation of foreign students to the Russian sociocultural space / T.I. Sirotkina // *Discovery of the Russian world: teaching Russian as a foreign language and general education disciplines in the modern educational space*. Collection of scientific articles of the IV International Scientific and Practical Conference (Kursk, May 26–27, 2022). Kursk: SWSU, 2022. Pp. 232–237.
16. *Sivtseva D.M., Dishkant E.V.* Using QR codes and a virtual tour as a means of organizing augmented reality in Russian as a foreign language classes (on the example of the National Art Museum of the Republic of Sakha (Yakutia)) // *Ammosov-2023*. Collection of materials from the all-university scientific conference of students and postgraduates (Yakutsk, April 27, 2023). Yakutsk: North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov, 2023. Pp. 305–307.
17. *Sokolova T.M.* On conducting educational excursions by foreign students in the process of their learning Russian as a foreign language // *Innovative Science*. 2015. Vol. 2. No. 6 (6). Pp. 166–169.
18. *Stepanova N.S.* Using the adaption potential of linguocultural information in the process of studying Russian as a foreign language / N.S. Stepanova // *Scientific notes of Orel State University*. 2022. No. 2(95). Pp. 305–309.
19. *Stepanova N.S., Gromenko M.V.* The role of proverbs in the formation of linguocultural competence of foreign students (based on proverbs representing the concept “labor / work”) / N.S. Stepanova, M.V. Gromenko // *Facets of language: communicative-linguistic, sociocultural, philosophical and psychological aspects*. Collection of scientific articles. Vitebsk: Vitebsk State University named after P.M. Mashev, 2020. Pp. 172–177.
20. *Tairova A.V., Kachalova A.A.* The role of educational excursion in the adaptation of foreign students from China // *Bulletin of Tula State University. Series: Modern Educational Technologies in Teaching Natural Sciences Disciplines*. 2024. No. 1 (23). Pp. 46–49.
21. *Tapilin T.* The system of exercises for the consolidation of lexical and grammatical material at the lessons of the Russian Language as a foreign language in the form of excursions to museum or gallery (at the example of excursion to the Tretyakov Gallery) // *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2024. No. 5 (188). Pp. 132–136.
22. *Noospheric psychological-educational paradigm as a methodological basis for teaching Russian-language business communication to foreign students* / N.N. Romanova, I. O. Amelina, T.P. Skorikova, G.M. Petrova // *Journal of Research in Applied Linguistics*. 2019. 10 (Special Issue). Pp. 158–171. <https://doi.org/10.22055/ral.2019.14681>

УДК 378.147.34

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-240-243

АНТОНОВА ЮЛИЯ НИКОЛАЕВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: jul_antonova@mail.ru

БОРОДКО ВЛАДИМИР АНДРЕЕВИЧ

студент 2 курса Медицинского института, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: vovagans46@yandex.ru

ANTONOVA YULIA NIKOLAEVNA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, the Department of Foreign Languages, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: jul_antonova@mail.ru

BORODKO VLADIMIR ANDREEVICH

2-nd-year student of medical institute, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: vovagans46@yandex.ru

**РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ КОМФОРТНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

**THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN CREATING A COMFORTABLE LANGUAGE ENVIRONMENT
FOR FOREIGN STUDENTS**

В данной статье рассмотрено влияние искусственного интеллекта на организацию образовательного процесса в ВУЗах и формирование благоприятной языковой среды для иностранных студентов. Изучены статистические данные по теме исследования, отмечены наиболее эффективные форматы использования нейросетей, а также изложена идея по созданию специального чат-бота для иностранных обучающихся Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева.

Ключевые слова: нейросеть, искусственный интеллект, иностранные студенты, языковая среда, чат-бот.

The article examines the influence of artificial intelligence on the organization of the educational process in universities and the formation of a favorable language environment for foreign students. Statistical data on the research topic were studied, the most effective formats for using neural networks were noted, and the idea of creating a special chatbot for foreign students of the I.S. Turgenev Oryol State University was outlined.

Keywords: neural network, artificial intelligence, foreign students, language environment, chatbot.

Введение

Искусственный интеллект, набравший значительную популярность в последнее время и внедрившийся практически в любую профессиональную отрасль, представляет собой область компьютерных наук, которая базируется на создании систем и технологий, способных выполнять различные задачи. Искусственный интеллект делится на несколько категорий, при этом классификация может основываться на разнообразных признаках. Один из самых наглядных – сфера употребления. В рамках этого исследования особый интерес представляет сфера образования.

Так, на данный момент технологии искусственного интеллекта стали одним из основных инструментов трансформации образовательной среды. Несмотря на неоднозначное отношение к этому методу получения, создания и обработки информационного продукта, нейросети пользуются большой популярностью и способны оптимизировать и разнообразить образовательный процесс, что обуславливает актуальность настоящего исследования. На это указывают статистические данные, которые приводит платформа «Яндекс». Согласно им, с 2022 года интерес русскоязычных пользователей к искусственному интеллекту вырос практически в 15 раз [3, с. 100]. Исследование, проведённое одним из популярных сервисов для генерации различного рода контента FABULA AI, показало, что на 2024 год Интернет-пользователи в России наиболее часто используют ИИ с целью создания изображений (47,3 % опрошенных), а также для написания текста (27,6 % опро-

шенных) [7, с. 5].

Новизна работы заключается в использовании актуальных статистических данных, а также в проведении исследования на примере Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева. Кроме того, в процессе подготовки материала был разработан конкретный план-проект по созданию языкового чат-бота для иностранных студентов ВУЗа, что может быть реализовано на практике и внедрено в учебный процесс.

Методы исследования, способствующие формированию комфортной языковой среды для иностранных студентов, представлены теоретическими, общенаучными и эмпирическими методами.

Изложение основного материала

В образовательной среде искусственный интеллект используется не только студентами для выполнения заданий и проверки собственных знаний, но и преподавателями для подготовки учебного материала. Об этом также говорит статистика, подготовленная онлайн-школой «Умскул». Так, по данным 2024 года, 20 % опрошенных педагогов учебных заведений разного уровня на постоянной основе используют в своей работе нейросети, а это – каждый пятый представитель сферы образования. 19 % респондентов обращаются к ИИ редко, но не исключают данный инструмент из своей профессиональной деятельности. Стоит отметить, что у 36 % педагогов внедрение нейросетей в образовательный процесс является одной из приоритетных

задач на ближайшее время [7, с. 9–11].

Такие статистические показатели прямо указывают на то, что современное общество видит в технологиях искусственного интеллекта перспективы для развития, структуризации, оптимизации и в некотором роде упрощения образовательного процесса. Преподаватели высших учебных заведений отмечают, что применение нейросетей даёт больше возможностей для налаживания диалога с современными студентами, в чьей картине мира цифровые технологии неразрывно связаны с получением качественного образования [3, с. 106].

Однако существует и негативная сторона процесса внедрения искусственного интеллекта в образовательную среду. Во-первых, лёгкость и скорость выполнения различных заданий при помощи ИИ формирует у студентов зависимость от технологий. Это неизбежно ведёт к утрате мотивации к самостоятельной исследовательской деятельности, которая предполагает существенные временные затраты, активную мыслительную работу, механическую обработку большого количества информации. Во-вторых, нейросетевые технологии не отличаются стопроцентной достоверностью, так как вся информация формируется на основе данных из Интернета. Именно поэтому существует риск распространения ошибочных суждений, неграмотных материалов и недостоверных данных. В-третьих, применение ИИ может повлечь за собой утечку персональных данных не только студента-исполнителя, но и других людей, сведения о которых могут быть использованы в запросе к нейросети. Именно поэтому следует осознанно и внимательно подходить к внедрению искусственного интеллекта в свою образовательную деятельность.

При этом технологии ИИ имеют довольно положительный отклик не только со стороны студентов, но и с позиций самих преподавателей. Особенно это актуально в работе с иностранными студентами. Искусственный интеллект позволяет обеспечить для них комфортную языковую среду, не препятствующую усвоению учебного материала [8, с. 220]. Наиболее часто используются технологии автоматического перевода, благодаря которым оперативно выстраивается диалог, даже в том случае, если перевод не в полной мере соответствует действительности [2, с. 63]. Развитие искусственного интеллекта достигло такого уровня, что при переводе не только сохраняется основная мысль, но и сам текст становится связным и логичным, минимизируется количество случайных слов и выражений, вносящих долю абсурда в переводимый фрагмент. Используя нейросети в режиме реального времени, общение иностранных студентов ведётся беспрепятственно и продуктивно, а также сглаживается языковая неподготовленность обеих сторон. Весь акцент смещается в сторону изучаемой дисциплины и развития профессиональной компетенции [4, с. 113].

Наибольший эффект демонстрируют системы голосового ввода текста и его последующего перевода. Так, при формировании запроса каждая из сторон общения – иностранные студенты и преподаватели (или русскоязычные обучающиеся) – не затрачивают много времени на перенос текста в гаджет. Более того, в процессе изучения языка аудио-транскрипция позволяет неограниченное количество раз воспроизвести произношение и закрепить его для последующего использования в речи.

Ещё один актуальный формат – это генерация текста при помощи искусственного интеллекта. В данном случае упор делается на развитие навыков письма и понимания принципов построения текстов в различных стилях. Нейросеть даёт возможность представить иностранному студенту сразу сжатую информацию, содержащую необхо-

димые сведения о стилевых особенностях каждого жанра. Такой инструмент привлекателен тем, что студенту не приходится изучать огромное количество источников, чтобы достичь понимания в интересующей его теме.

Стоит отметить, что нейросети активно применяются для создания интерактивной языковой среды. Это значит, что иностранный студент может практиковать навыки общения с виртуальным собеседником в любой момент времени и в любых временных пропорциях. В обучении этот инструмент может быть применим для подготовки домашнего задания или отработки полученных знаний. Так, нейросетевые сервисы способны имитировать реальные диалоги различного уровня сложности и на любую тему, что может также быть полезным для поддержания междисциплинарных связей.

Кроме того, всё большую популярность набирают чат-боты и адаптивные платформы, которые нацелены на удовлетворение информационных потребностей иностранных студентов и ускорение процесса их социализации на первых этапах обучения. Такие чат-боты не только улучшают навыки общения, но и способствуют распространению важной информации местного и общего характера: от расположения аудиторий в университете и адресов учебных корпусов до особенностей русской культуры. Один из таких чат-ботов «Сократ» успешно реализуется в Южно-Уральском государственном университете (см. Рисунок 1).

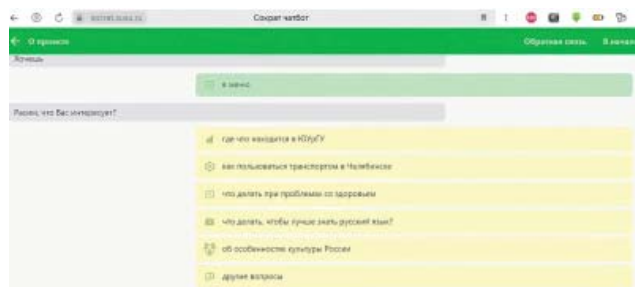


Рис. 1. Чат-бот «Сократ Южно-Уральского государственного университета».

В условиях глобальной интернетизации и развития «клипового мышления» у людей интерактивный формат работы с языком, по наблюдениям специалистов, наиболее эффективен для усвоения коммуникативных навыков.

Существуют и более масштабные чат-боты, которые представляют собой целое многоязычное сообщество, объединяющее людей для развития их языковых способностей. Особенность таких платформ состоит в том, что общаться пользователь может как с реальным человеком, так и с автоматизированным ботом, доступным в любое время и на любом языке [2, с. 63].

В данном случае ИИ сразу анализирует прогресс студента и указывает на его слабые стороны в рамках языковой практики. Нейросеть на основе полученных данных подбирает эффективные упражнения для устранения имеющихся проблем и закрепления материала на практике. Работа с искусственным интеллектом позволяет сделать образовательный процесс менее стрессовым для иностранного студента, так как он работает в спокойном темпе, индивидуально, не на оценку [5, с. 87].

Для преподавателей виртуальные технологии полезны тем, что они помогают оперативно визуализировать информацию (например, создавать презентации на различных языках, формировать схемы и графики, изображения), благодаря которым материалы становятся доступными сразу всем. Это существенно экономит время и даёт возможность создавать универсальные образовательные ресурсы

[6, с. 204]. Для этого подходят, например, такие ресурсы, как MyMap.AI, Julius AI, ChartAI.

В Орловском государственном университете им. И.С. Тургенева на 2024 год обучается более 3,5 тысяч иностранных студентов из 55 стран мира, как сообщает информационное агентство «Орёлград» [1]. Этот внушительный показатель накладывает на учебное заведение определённое обязательство, заключающееся в постоянном развитии комфортной языковой среды для их адаптации и обучения.

Однако в университете используются преимущественно традиционные технологии развития языковых навыков у студентов-иностранцев, что в значительной мере замедляет данный процесс и препятствует профессиональному становлению обучающихся. Именно поэтому существует потребность во внедрении специального чат-бота для ускорения работы в этом направлении. В процессе исследования был сформулирован план проекта языкового сервиса для иностранных студентов в Орловском государственном университете им. И.С. Тургенева.

Разработку и реализацию программы можно поручить активным студентам Физико-математического факультета и Института приборостроения, автоматизации и информационных технологий. К слову, он может стать их дипломной работой или курсовым проектом. Ответственность за языковое оформление чат-бота и его лингвистическую составляющую можно возложить на студентов Института иностранных языков, которые смогут корректно сформулировать запросы и команды сервиса. Содержательное наполнение чат-бота целесообразно осуществлять представителям от каждого направления подготовки, чтобы вопросы были максимально полезными и адаптированными под конкретную целевую аудиторию. Также стоит учесть полезные запросы общего характера и внедрить их в работу чат-бота, независимо от места обучения потенциального пользователя. По примерным подсчётам на разработку такого важного информационного продукта уйдёт около восьми месяцев (см. Таблицу 1).

Таким образом, за восемь месяцев возможно разработать, протестировать, модернизировать и интегрировать в учебный процесс современный чат-бот, который способствует созданию комфортной языковой среды в ОГУ им. И.С. Тургенева для иностранных студентов.

Стоит отметить, что предлагаемый чат-бот направлен не столько на создание комфортной языковой среды, сколько на адаптацию иностранных обучающихся. Что является также важным аспектом их включения в образовательный процесс. Однако, на наш взгляд, такой сервис должен содержать в своей структуре отдельный блок именно языковой подготовки. Здесь можно предоставить ссылки на уже имеющиеся ресурсы или разработать авторские. Важно учитывать, что они должны быть соотносимы с реальной программой обучения студентов-иностранцев, чтобы была возможность обращения к чат-боту как к вспомогательному инструменту в рамках образовательного процесса. В качестве примеров можно предложить следующие варианты использования искусственного интеллекта:

- 1) сборник типовых практических заданий, направленных на отработку языковых навыков (аналогичных тем, которые дают преподаватели на занятиях);
- 2) игровые форматы для отработки орфографии, грамматики и других разделов языкознания;
- 3) приложение для предварительной проверки домашнего задания студента (например, эссе), которое позволяло бы исправить имеющиеся стилистические и грамматические ошибки с их подробным объяснением;
- 4) сервис для подготовки к устному экзамену, который имеет функцию голосового помощника;
- 5) автоматический подбор необходимой литературы и интернет-ресурсов для отработки языковых навыков, которые соответствуют интересам студента и его языковым возможностям на данном этапе;
- 6) внеурочная связь с преподавателем, который может загружать в чат-бот дополнительные или просто интересные задания для самостоятельной отработки.

Разумеется, данный перечень не является полным и может быть сокращен или, напротив, дополнен другими, более актуальными и совершенными инструментами. Конечный вариант будет ясен только после детального изучения запросов целевой аудитории и возможностей разработчиков. Однако представленные форматы искусственного интеллекта довольно перспективны и полезны при формировании комфортной языковой среды, как для иностранных студентов, так и для преподавателей, работающих с ними.

Таблица 1.

Примерный календарный план разработки чат-бота для иностранных студентов ОГУ им. И.С. Тургенева.

Название этапа	Инструменты	Длительность этапа, мес.
Разработка стратегии	Аналоговые чат-боты, программы с похожим принципом работы.	0,5
Продумывание и написание персонажа	Дизайн-программы.	1
Написание сценария чат-бота	Нейросети, готовые конструкторы, специальное программное обеспечение.	2
Прописывание кода/работа над содержательной составляющей	Нейросети, различные программы (IDLE, PyCharm, AndroidStudio, IntelliJIDEA и другие).	1
Разработка самой платформы	Разработка принципиально новой платформы или адаптация официального сайта университета для использования данного инструмента.	1
Тестирование	Фокус-группа.	1
Устранение недочётов	Вышеперечисленные инструменты (в зависимости от характера недочётов).	1
Внедрение продукта в работу	Реклама, контент-маркетинг, социальные сети, рассылка в групповые чаты, продвижение на сайте университета, оффлайн-презентации и т.д.	0,5
Итого:		8 месяцев

Выводы

Несмотря на положительные прогнозы внедрения технологий искусственного интеллекта в работу, стоит упомянуть о рисках и угрозах данного процесса. Так, современные цифровые инструменты не всегда понятны и доступны старшему поколению преподавателей, что обуславливает необходимость не только разработки чат-бота, но и организации обучающих курсов по его использованию. Такой подход позволит достичь «бесшовного» перехода от традиционных принципов работы с иностранными

студентами к современным, более оптимальным в настоящее время.

В целом, стоит заключить, что искусственный интеллект и его обширные технологии могут не только облегчить учебный процесс как студентам, так и преподавателям, но и сделать процесс социализации студентов-иностранцев более эффективным и менее стрессовым для обеих сторон. Более того, данные инструменты способны сделать акцент именно на профессиональном становлении обучающегося, что благоприятно скажется на качестве образования.

Библиографический список

1. В ОГУ уточнили количество число студентов-индийцев // Информационное агентство «Орёлград». – URL: <https://orel.bezformata.com/listnews/utochnili-chislo-studentov-ndiytcev/133965230/> (дата обращения: 16.12.2024).
2. Ковтун Л.В., Гладков Ю.П. Диалоговый симулятор как средство развития коммуникативных навыков иностранных слушателей в цифровой среде // Филологическое образование в цифровую эпоху: опыт актуализации образовательных программ: Сборник тезисов Международной научно-практической конференции. М., 2022. С. 62–66.
3. Коровникова Н.А. Искусственный интеллект в образовательном пространстве: проблемы и перспективы // Социальные новации и социальные науки. Москва: ИНИОН РАН, 2021. № 2. С. 98–113.
4. Кузнецова А.А., Аксенова Е.Д. и др. Искусственный интеллект в обучение русскому языку как иностранному в медицинском ВУЗе: реальность и перспективы // Тверской медицинский журнал. 2022 год. Вып. № 4. С. 112–115.
5. Лучшее Л.В. Социальные проблемы использования искусственного интеллекта в высшем образовании: задачи и перспективы // Научный Татарстан. 2020. № 4. С. 84–89.
6. Садыкова А.Р., Левченко И.В. Искусственный интеллект как компонент инновационного содержания общего образования: анализ мирового опыта и отечественные перспективы // Вестник РУДН. Серия Информатизация образования. 2020. Т. 17, № 3. С. 201–209.
7. Терехова Е.С., Пучкова Н.Н., Новикова Л.В. Анализ востребованности использования нейросетей для решения учебных задач // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 08. С. 1–17.
8. Тупикова С.Е., Быкова Н.О. Возможности искусственного интеллекта в организации самостоятельной работы студентов факультетов иностранных языков // Социальные новации и социальные науки. Москва, 2023. №12. С. 214–221.

References

1. OSU clarified the number of Indian students // Information agency “Orelgrad”. – URL: <https://orel.bezformata.com/listnews/utochnili-chislo-studentov-ndiytcev/133965230/> (date of access: 16.12.2024).
2. Kovtun L.V., Gladkov Yu.P. Dialogue simulator as a means of developing communication skills of foreign listeners in the digital environment // Philological education in the digital age: experience of updating educational programs: Collection of abstracts of the International scientific and practical conference. Moscow, 2022. Pp. 62–66.
3. Korovnikova N.A. Artificial intelligence in the educational space: problems and prospects // Social innovations and social sciences. Moscow: INION RAS, 2021. No. 2. Pp. 98–113.
4. Kuznetsova A.A., Aksenova E.D. Artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language in a medical university: reality and prospects // Tver Medical Journal. 2022. Issue. No. 4. Pp. 112–115.
5. Luchsheva L.V. Social problems of using artificial intelligence in higher education: tasks and prospects // Scientific Tatarstan. 2020. No. 4. Pp. 84–89.
6. Sadykova A.R., Levchenko I.V. Artificial intelligence as a component of the innovative content of general education: analysis of world experience and domestic prospects // Bulletin of RUDN. Series Informatization of education. 2020. Vol. 17, No. 3. Pp. 201–209.
7. Terekhova E.S., Puchkova N.N., Novikova L.V. Analysis of the demand for using neural networks to solve educational problems // Scientific and methodological electronic journal “Concept”. 2024. No. 08. Pp. 1–17.
8. Tupikova S.E., Bykova N.O. Possibilities of artificial intelligence in organizing independent work of students of foreign language faculties // Social innovations and social sciences. Moscow, 2023. No. 12. Pp. 214–221.

УДК 338.483(594)

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-244-247

БАРАНОВА-ШИШКОВА ЛИЛИЯ ИВАНОВНА

кандидат географических наук, доцент, кафедры географии, экологии и общей биологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-Mail: lilib-sh@yandex.ru

ШИШКОВ СВЯТОСЛАВ АЛЕКСЕЕВИЧ

бакалавр направления подготовки 15.03.01

«Машиностроение», МГТУ «СТАКИН», г. Москва, Россия

E-mail: svyat5241@gmail.com

BARANOVA-SHISHKOVA LILIA IVANOVNA

Candidate of geographical sciences, associate professor, departments of geography, ecology and general biology, Orel state university, Orel, Russia

E-Mail: lilib-sh@yandex.ru

SHISHKOV SVYATOSLAV ALEKSEEVICH

Bachelor 's degree in Engineering 15.03.01, MGTU "STAKIN",

Moscow, Russia

E-mail: svyat5241@gmail.com

**ИЗУЧЕНИЕ ГЕОГРАФИИ ТУРИЗМА ИНДОНЕЗИИ В КУРСЕ
СТРАНОВЕДЕНИЕ И МЕЖДУНАРОДНЫЙ ТУРИЗМ**

**STUDYING THE GEOGRAPHY OF TOURISM IN INDONESIA IN THE COURSE
OF REGIONAL STUDIES AND INTERNATIONAL TOURISM**

В статье изучается география туризма Индонезии, его влияние на экономику страны. Туризм и его география рассматриваются не случайно на примере одной из стран юго-восточной Азии (Ю-ВА), потому как данный диапазон предусмотрен в курсе «Страноведение и международный туризм». Основополагающим является умение изучать территорию той или иной страны с позиций социального пространства комплексного страноведения (СПКС). При географическом подходе СП понимается как пространственная составляющая социума либо населенное пространство с учетом внутренних взаимосвязей, а это в свою очередь способствует формирования политико-экономического мировоззрения у студенчества.

Ключевые слова: Индонезия, туризм, страноведение, внутренний туризм, въездной туризм, географический подход, СП.

The article examines the geography of Indonesia's tourism and its impact on the country's economy. Tourism and its geography are not considered by chance on the example of one of the countries of Southeast Asia (Yu-VA), because this range is provided in the course «Regional Studies and international Tourism». The ability to study the territory of a country from the perspective of the social space (SP) of integrated regional studies is fundamental. In the geographical approach, joint venture is understood as a spatial component of society or an inhabited space, taking into account internal relationships, and this, in turn, contributes to the formation of a political and economic worldview among students.

Keywords: Indonesia, tourism, regional studies, domestic tourism, inbound tourism, geographical approach, joint venture.

Введение

Актуальность. География на протяжении столетий всегда объединяла наиболее отважных и предприимчивых людей, которые любили рисковать и совершали подвиги, а вместе с ними и открытия. С годами географию стали разбирать на частные науки.

Частные науки в свою очередь, разобрали предмет географии, на то, что она описывала и тем самым, отгородились от нее.

Возникает вопрос, что сохранилось в результате раздела? Осталось ли представление о природе как о целом неделимом комплексе явлений природы? На эти вопросы отвечает дисциплина, как самостоятельный курс «Страноведение и международный туризм»

Цель данной статьи заключается в обосновании толкования понятий «Страноведения» и «Туризма», которые объединены комплексным подходом изучения разных территорий стран, их природное разнообразие, местных аборигенов, хозяйства, национальных традиций и культур.

Ибо понять природу какой-либо страны, изучая ее только по отдельным компонентам, нельзя. Потому, как за деревьями нельзя увидеть леса, за частностями – целое, за

единичным – общее, за случайным – закономерное.

В этой связи у дисциплины «Страноведение и международный туризм» имеются положительные тенденции, раскрывающие познания социального пространства и в тоже время, служащие развитию совершенствованию высшего образования.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что изучение в фокусе курса дисциплины находится страны, вектор, которых направлен на дружественное отношение к нашему государству в силу современных геополитических разногласий. Сама же подготовка бакалавров по страноведению и международному туризму, обязывает к должному профессиональному обучению в сфере социо-культурного сервиса и различных видов туризма.

С распадом СССР в туристской сфере нашей страны произошли серьезные сдвиги, которые сопровождались массовыми выездами граждан России за ее пределы. Внутри страны туриндустрия развивается медленно и зачастую с отсутствием масштабности, хотя ежегодно мониторинговые исследования подтверждают увеличение числа туристских фирм и агентств. Поэтому с активизацией туристской сферы деятельности закономерно происходит необходимость в подготовке профессиональных кадров,

в том числе страноведов и специалистов в области туристической индустрии. Такой подход опирается на понятие социально-пространственного развития общества в целом.

В работе были использованы *методы* обобщения, сравнительно-статистический, сравнительно-аналитический, картографический и описательный.

Изложение основного материала

Страноведение и международный туризм, будучи двумя самостоятельными понятиями тесно переплетены между собой с точки зрения целостного познания географического пространства. Однако, в сознании студентов, как и вообще-то, и у людей, страноведение ассоциируется достаточно банально, как изучение стран и их частей, так и государств и их частей мира, не задумываясь над тем, что «страна» и «государство», синонимичные понятия, но в тоже время различающиеся по содержательному толкованию. Тем не менее, основополагающим в понимании страноведения, является обобщение знаний о природе, народах, хозяйстве и культуре, которые на комплексной основе различаются, выделяя каждое территориальное образование от других ей подобных.

Международный туризм, представляет собой динамичную сферу внешнеэкономической деятельности, которая во многих странах мира превратилась в бурно растущую отрасль большого бизнеса.

На долю туристского бизнеса в начале XXI века, приходилось около 6 % мирового валового национального продукта, 7 % суммарных капитальных вложений, 11 % мировых потребительских расходов и 5 % всех налоговых поступлений.

Туризм, как таковой в переводе с французского (*tourisme < tour – прогулка, поездка*) возник как продукт развития цивилизации. Более того, если быть краткими, на наш взгляд, туризм – это, прежде всего удовольствие и удовлетворение любознательности.

На определенном этапе развития мировой экономики, когда потребность в путешествиях резко возросла, появились и производители услуг для таких путешествий. Это привело к формированию некоего товара особого вида – туризма [1., с. 52].

В свою очередь, возникновение туризма как товара потребовало формирования соответствующей материально-технической базы, наличия квалифицированных кадров по обслуживанию туристов и целенаправленного управления туристскими хозяйствующими субъектами. Все это десятилетиями обуславливало необходимость организованного обособления туризма в самостоятельную отрасль экономики мира [1., с. 53].

В результате с позиций современности, диктуемой двадцатыми годами XXI века, страноведение и международный туризм становятся очередной важной вехой в образовательной системе, с целью подготовки высококвалифицированных кадров для развития, как нашей страны, так и ее экономики, в контексте страноведения, через призму изучения международного туризма.

В качестве примера, отдельной страны рассмотрим Индонезию, ибо эта страна как территория пользуется большим спросом у россиян в отдыхе и туризме.

В этой связи при изучении географии Индонезии в рамках учебного процесса по дисциплине «Страноведение

и международный туризм» на занятиях необходимо четко обозначить его цели.

Цели занятия:

научная

– уметь выделять и осваивать идеи социально-экономической проблематики в развитии географических знаний при изучении курса страноведения и международного туризма посредством обобщения собранного материала;

учебная

– изучать статистические данные количества туристских прибытий в Индонезию, характерные для стран Ю-ВА;

методическая

– развивать навыки работы с иностранными сайтами для получения статистической информации;

– готовить ответы на вопросы о борьбе народов Ю-ВА против неокOLONиализма, привести конкретные примеры и показать значение последовательной политики интернационализма, дать оценку политизации мировых процессов для определения путей дальнейшего развития отдельных стран.

Итак, Индонезия – быстро развивающаяся страна Азиатско-Тихоокеанского региона с большими перспективами и потенциалом развития в туристской отрасли. Объясняется это, как преимуществом географического положения, так и наличием комфортных климатических условий, не только для проживания, но и отдыха, в том числе оздоровительного. Кроме того, география туризма данной страны, имеет недостаточно полную изученность, что послужило стимулом для более подробного исследования.

По сложившейся ситуации, в конце XX и в начале XXI веков, центр мировой торговли, сместился из западного в восточное полушарие, или говоря другими словами, из Атлантического в Азиатско-Тихоокеанский регион. В итоге, Юго-Восточная Азия с возрастающей значимостью экономического потенциала отдельной группы стран, входящих в ее состав, их стратегическое положение, оказалась в эпицентре международного сотрудничества, а вместе с ней и Индонезия. Особое место Ю-ВА отводится её заметной политической ролью в современном мире и интеграционных процессах.

Для экономики Индонезии туризм имеет особое значение, в силу возросшего интереса иностранных туристов со всего мира к весьма благоприятным, а порою экзотическим островным территориям для отдыха и получения новых впечатлений.

Так, например за пять лет с 2019 по 2024 годы поток туристов сохранял высокий рост международных туристских прибытий (рис.1). Исключением, является период с 2020 по 2022 годы, обозначенный мировым локдауном.

В связи с объявленной ВОЗ, 11 марта 2020 года пандемии коронавируса COVID-19 и вплоть до июля 2022 года наблюдалась стагнация роста туристских прибытий, а уже с августа 2022 года индустрия туризма Индонезии постепенно начала восстанавливаться от её последствий.

Далее проанализируем доходы получаемой прибыли от туристских прибытий. Для сравнения в 2011 г. в Индонезии доходы составляли 22,5 млрд долл., обеспечивая 3,2 % ВВП страны. Число занятых в туризме достигало 2 996 000 человек, обеспечивая 2,7 % общей занятости в стране.

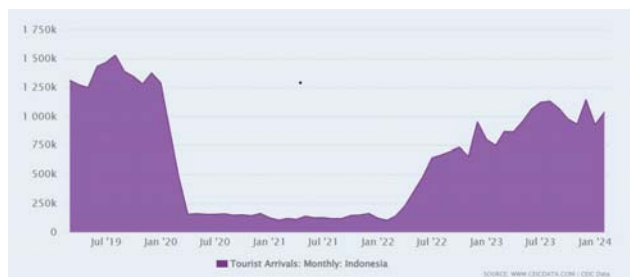


Рис. 1. График количества туристских прибытий в Индонезию с июля 2019 г. по январь 2024 г. [2].

В соответствии с рис. 2 самый посещаемый регион Индонезии – о. Бали, который принимает на своей территории более 75 % от всего числа туристов.

Следующие 16 % гостей принимают провинции: Центральная Ява, Западная Ява, Йокогарта. Оставшийся туристский поток распределяют между собой остальные регионы Индонезии.

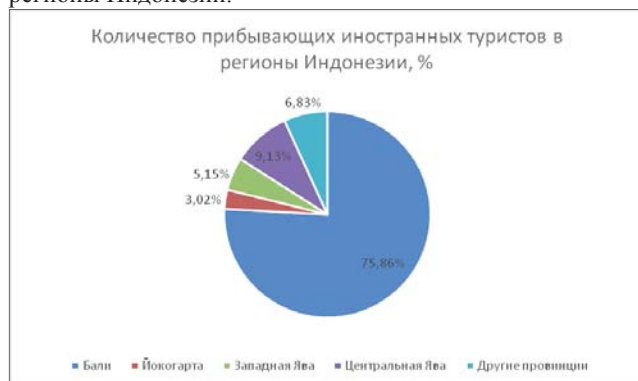


Рис. 2. Диаграмма процентного посещения провинций Индонезии иностранными туристами (составлено авторами на основании Statistik Objek Daya Tarik Wisata 2022).

Лидерами по общему доходу являются провинции, где туристский поток наибольший. Подтверждениями, тому соответствует общий доход в провинциях, располагающихся на о. Ява, Суматра и Бали – Западная Ява, Центральная Ява, Восточная Ява, Бали, Йокогарта, Джакарта, Бентуку, Западная Суматра. Он гораздо больше, чем в регионах на островах Калимантан, Сулавеси, и в тоже время, составляет до 645 млрд рупий в год, когда на других территориях число не больше 100 млрд рупий (рис. 3).

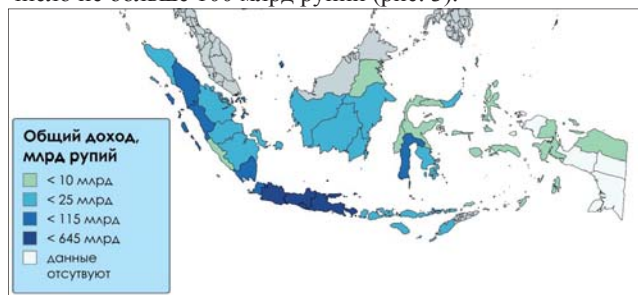


Рис. 3. Общий доход коммерческих предприятий от иностранных туристов в 2022 году (составлено авторами на основании Statistik Objek Daya Tarik Wisata 2022).

Из этого следует, что въездной туризм имеет чётко выраженную пространственную ориентацию. Главными центрами прибытия иностранных туристов, являются туристско-рекреационные регионы о. Ява и о. Бали. На 2-месте располагается о. Суматра. На своих территориях провинции, расположившиеся здесь, принимают более 90 % всех иностранных туристов.

В 2022 году объем внутреннего туризма превысил уровень, существовавший до пандемии, и составил 734,86 миллиона туристских поездок, что на 1,76 % больше, чем в 2019 году. Поэтому вполне уместно, что внутренний туризм рассматривается правительством Индонезии, как движущая сила развития экономики страны. При этом средние расходы на внутренний туризм в 2022 году достигли 2,43 млн. рупий за каждую поездку, увеличение, превысило 1 %, составив 1,09 % по сравнению с 2021 год [4].

Относительно развития внутреннего туризма в стране проводятся соответствующие меры и программы стимулирующие его. Местные аборигены активно включены в продвижение его реализации.

Более того, внутренний туризм Индонезии характеризуется более чем десятью разновидностями, которые активно и стремительно развиваются.

Так, статистическое агентство Индонезии выделяет 11 видов внутреннего туризма, а именно:

- 1) морской,
- 2) культурный,
- 3) спортивный,
- 4) эко,
- 5) гастрономический,
- 6) оздоровительный,
- 7) путешествие,
- 8) городской, сельский,
- 9) интегрированный,
- 10) религиозный,
- 11) деловой.

Среди перечисленных видов туризма, явным лидером выступает гастрономический туризм, набравший 43,54 %. Следом за ним идёт морской туризм с 19,75 %. Тройку лидеров замыкает городской/сельский туризм, набравший 14,33 процента (рис.4).

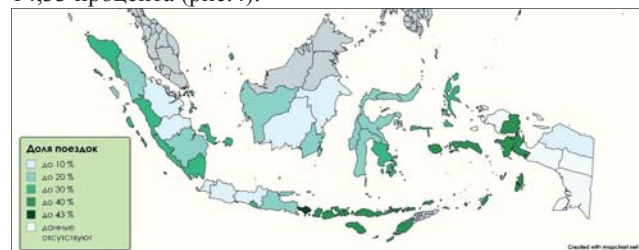


Рис. 4. Доля поездок в провинции с целью морского туризма (составлено авторами на основании Statistik Wisatawan Nusantara 2022) [3].

Так, например, местное население предпочитает посещать провинцию Бали, как и иностранные туристы, составляя, при этом около 43 % от общей численности по прибытиям. Популярностью пользуются провинции Западная и Восточная Нуса-Тенгара, а также Западная Папуа, Северная Малуку и Малуку составляя около 40 % туристских поездок. До 30 % туристов выбирают для морского туризма южные провинции о. Суматра, о. Ява и о. Калимант, однако в этом виде туризма, особой популярностью не обладают.

Выводы

Таким образом, международный туризм, как и внутренний, играет немаловажную роль в развитии экономики любой страны, включая Ю-ВА, имея большое разнообразие природного потенциала и в частности Индонезию, обладающую пространственной дифференциацией. Более того, международный туризм сегодня представляет собой бурно растущую отрасль большого бизнеса. Основоположающим

в этой связи, является умение изучать территорию той или иной страны с позиций СПКС.

Из этого следует, что с интенсивным развитием туристской отрасли мирового хозяйства, либо мировой экономики, необходимо абсолютно новое осмысление страноведения в области географических знаний. Выделение

страноведения и международного туризма, как синтетической географической науки, приобретает все больше черт, которые используют и обобщают данные смежных с ней наук, что в итоге плодотворно сказывается на подготовке будущих профессионально квалифицированных кадров, попросту профессионалов.

Библиографический список

1. Баранова-Шишкова Л.И. Территориальная организация внешних экономических связей областного региона Центральной России / Л.И. Баранова-Шишкова // Часть I. Учебно-методическое пособие. Орел, Орловский государственный университет, 2002. С. 52 – 53.
2. CEIC : сайт. – URL: <https://www.ceicdata.com/en/indicator/indonesia/visitor-arrivals> (дата обращения: 19.05.2024)
3. Badan pusat statistik : сайт. – URL: <https://www.bps.go.id/id/publication/2023/07/21/d931ad07e60eec01b745dffa/statistik-wisatawan-nusantara-2022.html> (дата обращения: 6.05.2024)
4. Badan pusat statistik : сайт. – URL: <https://www.bps.go.id/id/publication/2023/12/22/df2bb63bb334eb21f3e2bc6f/statistik-obyek-daya-tarik-wisata-2022.html> (дата обращения: 17.05.2024)

References

1. Baranova-Shishkova L.I. Territorial organization of foreign economic relations of the regional region of Central Russia / L.I. Baranova-Shishkova // Part I. Educational and methodical manual. Orel, Orel State University, 2002. Pp. 52–53.
 2. CEIC : website. – URL: <https://www.ceicdata.com/en/indicator/indonesia/visitor-arrivals> (date of request: 05/19/2024)
 3. Badan Central statistic.: – URL: <https://www.bps.go.id/id/publication/2023/07/21/d931ad07e60eec01b745dffa/statistik-wisatawan-nusantara-2022.html> (date of request: 6.05.2024)
 4. The Central Bureau of Statistics.: – URL: <https://www.bps.go.id/id/publication/2023/12/22/df2bb63bb334eb21f3e2bc6f/statistik-obyek-daya-tarik-wisata-2022.html> (→17.05.2024)
-

УДК 377.018.48

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-248-253

БЕРЕЗУЦКАЯ ЮЛИЯ ПЕТРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики в органах внутренних дел Барнаульский юридический институт МВД РФ, г. Барнаул, Россия
E-mail: juliaberez2005@yandex.ru

BEREZUTSKAYA YULIA PETROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy in the Internal Affairs Agencies Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Barnaul, Russia
E-mail: juliaberez2005@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДЕРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ РОСГВАРДИИ

USING MODERATION TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF ROSGVARDIYA EMPLOYEES

В статье представлен опыт внедрения технологии модерации в рамках первоначальной профессиональной подготовки сотрудников Росгвардии. Обоснованы мотивы, побудившие автора работы сделать выбор модерации в качестве технологического инструментария образовательного процесса. Рассматривается алгоритм и основное содержание реализации модераторских инструментов в процессе профессиональной подготовки сотрудников вневедомственной охраны и лицензионно-разрешительной работы, впервые принимаемых на службу в территориальные органы Росгвардии. Анализируются выявленные проблемы процесса обучения и определяются перспективы для успешного использования технологии модерации в системе профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел.

Ключевые слова: профессиональная подготовка сотрудников органов внутренних дел, модерация, интерактивные технологии, сотрудники Росгвардии.

The article presents the experience of introducing moderation technology as part of the initial professional training of Rosgvardiya employees. The motives that prompted the author of the work to choose moderation as a technological tool of the educational process are substantiated. The article considers the algorithm and main content of the implementation of moderating tools in the process of professional training of employees of non-departmental security and licensing work, who are employed for the first time in the territorial bodies of the Russian Guard. The identified problems of the learning process are analyzed and prospects for the successful use of moderation technology in the system of professional training of law enforcement officers are determined.

Keywords: professional training of law enforcement officers, moderation, interactive technologies, Rosgvardiya staff.

Введение

Актуальность. Объективные условия прохождения службы в рядах органов внутренних дел, нередко связанные с высокими психофизиологическими перегрузками, многозадачность службы, осложнённая возросшим дефицитом кадров и многие другие характеристики профессиональной служебной деятельности, закономерно подразумевают необходимость адекватного уровня профессиональной подготовки сотрудников полиции к решению стоящих перед ними задач.

Как отмечают отечественные исследователи «В настоящее время для эффективной деятельности полиции необходимы сотрудники с высоким уровнем образованности и профессиональной подготовки» [1, с. 264].

Поэтому в числе актуальных задач, стоящих перед профессорско-преподавательским составом любого образовательного вуза системы МВД России, поставлена задача непрерывного поиска и внедрения таких адекватных педагогических инструментов, которые могли бы совершенствовать процесс обучения, сохраняя и укрепляя внутреннюю мотивацию к дальнейшей профессиональной самореализации.

Для выполнения поставленной задачи на факультете профессиональной подготовки Барнаульского юридического института МВД России, на протяжении последних двух

лет силами профессорско-преподавательского состава и вспомогательных подразделений реализуется комплексная научно-исследовательская деятельность. Данная деятельность направлена на поиск и оперативное внедрение инновационных педагогических технологий, способствующих не только успешному формированию профессиональных компетенций, но и повышению познавательной активности обучающихся, сохранению и развитию их интереса, высокой мотивации к процессу освоения знаний.

В рамках реализации профессиональной образовательной программы подготовки сотрудников Росгвардии, был осуществлен один из этапов представленного исследования.

Актуальной является научная проблема, которая заключается в поиске и определении методов совершенствования профессиональной подготовки сотрудников Росгвардии посредством применения адекватных практико-ориентированных технологий.

Целью исследования является анализ возможностей использования технологии модерации в рамках профессиональной подготовки сотрудников вневедомственной охраны и лицензионно-разрешительной работы, впервые принимаемых на службу в территориальные органы Росгвардии

Новизна исследования заключается в том, что представлены основное содержание и технология успешного

использования инструмента модерации в ходе профессиональной подготовки сотрудников Росгвардии.

В качестве основных методов, используемых в проведённом исследовании, выступили метод анализа и синтеза, изучение теоретических источников по проблемам современных интерактивных технологий в обучении и проблемам модерации, наблюдение, опрос сотрудников Росгвардии, участвующих в исследовании, количественная обработка и оценка полученных результатов.

Практическая значимость работы может заключаться в том, что была осуществлена деятельность, направленная на внедрение технологии модерации в процесс профессиональной подготовки сотрудников Росгвардии.

Изложение основного материала

Важнейшей отличительной особенностью современного образования является, как известно, изменение позиций участников педагогического процесса, с учётом выстраивания симметрии во взаимоотношениях между преподавателем и обучающимися, постановки акцента на субъект-субъектное активное диалоговое взаимодействие и практико-ориентированный характер профессиональной подготовки.

Именно подобными характеристиками обладает технология модерации.

Одним из первых в истории педагогики, идею использования педагогических технологий в образовательном процессе для достижения ожидаемого результата, предложил Я.А. Коменский.

В современной отечественной педагогической науке научно-практический интерес к проблемам эффективной реализации педагогических технологий существенно возрос к концу прошлого столетия.

Отечественным исследователем С.И. Змеевым было предложено следующее определение понятия технологии обучения: «это система научно обоснованных действий всех участников процесса обучения, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения» [5].

Таким образом, анализируя структуру понятия «технология», можно выделить ряд основных ее компонентов. В частности обобщённо, в составе технологии можно отметить наличие:

- понятного алгоритма последовательных действий;
- конкретного содержания каждого выполняемого этапа в составе имеющейся технологической цепочки;
- методов и приёмов ее реализации;
- чётко обозначенных результатов, которые будут достигнуты посредством реализации используемой технологии.

Теперь, обратимся к анализу термина «модерация». Moderare – в переводе с латинского – приводить в равновесие, управлять, регулировать. Как образовательная технология модерация была впервые разработана в 60-70-е годы прошлого века в Германии. Поэтому активное распространение модераторских идей в педагогической практике принято связывать с немецким опытом «применения технологии модерации в образовательном процессе для организации процесса свободной коммуникации, обмена мнениями, в ходе которого у участников общения происходят глубокое осмысление тех или иных содержательных блоков знания, придание новым знаниям активного статуса» [2, с.84].

Анализ теории и практики по проблемам внедрения модераторских идей в образовательный процесс можно найти в трудах отечественных учёных, особенно популярных

в период создания и распространения центров модерации в России, начиная с 1994 года, таких как: С.А. Жезловой, М.Н. Костиковой, В.М. Лопаткина, П.К. Одинцова и др.

Однако вопросам, раскрывающим возможности реализации технологии модерации в рамках профессиональной подготовки представителей силовых структур, в отечественной теории и практике, до сих пор уделяется недостаточно внимания, поскольку специфичность ведомства подразумевает жесткие рамки субординации.

В тоже время, думается, что использование модерации в качестве педагогической технологии для достижения задач профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, имеет целый ряд оснований, в частности:

- модерация представляет собой пример построения субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе, когда все участники воспринимаются равноправными действующими лицами совместной коммуникации;
- модерацию можно с полным правом отнести к той категории педагогических инструментов, которые способны активизировать личностную включённость курсантов или слушателей;
- модераторские технологии, благодаря своей интерактивной форме, позволяют укреплять групповую сплочённость, аккумулируя опыт и знания отдельно взятой личности в единое смысловое поле деятельности;
- модерация также будет уместна, когда возникает необходимость формирования и развития специализированных компетенций, с учётом практико-ориентированной направленности, где также будет полезна интеграция опыта отдельных участников;
- такой способ организации занятий позволяет обучающимся принимать коллективные решения, а модератор лишь направляет вектор развития дискуссии в нужное русло и т.д. [4].

Модерация в представленном исследовании рассматривается в качестве интерактивной педагогической технологии, что предполагает под руководством лица (модератора) организацию процесса группового анализа, обсуждения, поиска методов, эффективных приёмов решения поставленной проблемы за счёт интеграции коллективного опыта, формирования наиболее оптимального варианта, оформленного в виде коллективной резолюции.

Также в контексте проводимого исследования технологию модерации можно назвать примером интерактивной педагогической технологии, способной активизировать процесс совершенствования аналитической и рефлексивной, исследовательской компетенций в познавательной деятельности обучающихся.

Данная технология направлена на развитие способностей к профессиональному общению, способствует преодолению коммуникативных барьеров и развитию критического мышления у обучающихся.

При этом роль и значение модератора (руководителя, организатора, координатора) группового взаимодействия может заключаться в следующем:

- в изначальном определении целей, предмета и техник организации обсуждения;
- в установлении правил, регламента проведения процедуры модерации на основе демократического стиля управления группой;
- в стимулировании групповой активности, как в целом, так и в отношении отдельных участников;
- в координации и регулировании группового обсуждения;
- в фиксации (протоколировании) промежуточных и итоговых результатов обсуждения;

- в содействии рефлексивного анализа и обмена впечатлениями от процесса модерации.

На протяжении двух последних лет, с 2023–2025 гг. педагогический коллектив Барнаульского юридического института МВД России осуществляет активную перманентную деятельность по совершенствованию системного мониторинга реализуемого образовательного процесса.

Основной целью прилагаемых усилий, всех причастных к данной деятельности, является определение наиболее эффективных педагогических технологий и форм реализации процесса образования, а также поиск возможностей, обеспечивающих высокий уровень внутренней мотивации и удовлетворённости результатом у всех участников педагогического взаимодействия.

В рамках проводимой эмпирической деятельности и было осуществлено апробирование технологии модерации в ходе обучения слушателей факультета профессиональной подготовки Барнаульского юридического института МВД России.

Основная цель применения модерации в образовательном процессе заключалась в опытно-экспериментальной проверке результативности данной технологии как средства активизации познавательной деятельности слушателей факультета профессиональной подготовки, максимального их включения в образовательный процесс и повышения уровня удовлетворённости обучающихся результатами реализованной деятельности.

Ведущими принципами, заложенными в основу названного процесса выступили:

- принцип структурированности, что означает наличие внутренней чёткой структуры реализуемой технологии;
- принцип системности, который предполагает осуществление подхода к изучаемым вопросам и проблемам, а также к использованию технологических инструментов с учётом их неразрывного единства;
- принцип комплексности, определяющий необходимость учитывать при выборе и подготовке к процессу реализации педагогической технологии всех условий и факторов, обеспечивающих реализацию поставленных образовательных целей;
- принцип эффективности, под которым понимается возможность достижения максимального запланированного результата при минимально возможных используемых ресурсах.

В данном эксперименте приняли участие две группы в количестве 59 человек, обучающихся по программе профессиональной подготовки сотрудников вневедомственной охраны и лицензионно-разрешительной работы, впервые принимаемых на службу в территориальные органы Росгвардии. Одна из групп выступила в качестве контрольной, другая экспериментальной. По возрастным, профессиональным, гендерным и другим характеристикам различий между контрольной и экспериментальной группами не было. Контрольная группа включала в себя 30 мужчин – росгвардейцев и 29 мужчин – сотрудников Росгвардии представляла собой экспериментальная группа. Содержательной основой реализуемого процесса послужил раздел дисциплины «Профессионально-психологическая подготовка».

Обобщённо, образовательный процесс с использованием модераторских техник включал следующие компоненты:

- выдвижение (формулировка) проблемы и её осмысление;
- формирование малых групп, настроенных на обсуждение и поиск решения проблемы, конкретизация,

развитие, уточнение различных аспектов проблем, погружение в темы;

- обсуждение проблемы, генерация способов ее решения в сформированных малых группах;
- подготовка формата и содержания представления полученных результатов в каждой группе и вынесение их на итоговое обсуждение;
- подведение итогов работы, обмен впечатлениями, мнениями, рефлексия.

На каждом из перечисленных этапов могут использоваться различные техники. Например, на завершающем этапе, с целью получения обратной связи, использовался приём «незаконченных предложений», который заключается в том, что обучающимся предлагается завершить начатые предложения в следующих формулировках: «Сегодня мне удалось...», «Особенно интересно было...», «Самым сложным для меня стало...» или метод «телеграмма», суть которой заключается в том, что каждому слушателю предлагается «отправить телеграмму», стоящую из одиннадцати слов с ответом на вопросы: «Ваши мысли, впечатления о прошедшем занятии? Самое важное для Вас, что Вы можете отметить? Что почерпнули? Что осталось непонятым для Вас? Напишите, пожалуйста, кратко, в чём Вы видите возможности для дальнейшего совершенствования такого рода занятия, поскольку очень важно учитывать Ваши пожелания и рекомендации в дальнейшей работе. Два перечисленных приёма для обратной связи и рефлексии предлагались, на выбор, всем участникам экспериментальной группы.

Таким образом, модерация в проведённом эксперименте представляла собой комплекс различных техник, методов и приёмов по организации совместной групповой коммуникации, направленной на анализ, выявление и генерацию идей преодоления, реализации тех или иных проблем в профессиональной сфере. Модераторская технология способствует развитию коммуникативной компетенции сотрудника ОВД, развивая навыки ведения дискуссии, цивилизованного обсуждения, профессионального слушания и взаимодействия в форме сотрудничества.

Активное деятельное участие, доброжелательная психологическая атмосфера, создаваемая на занятии, и визуализация получаемых результатов направлены на повышение уровня усвоения изучаемой проблемы.

Взяв за основу рекомендации Евсеенко Г.Н. образовательный процесс был организован в соответствии со следующими технологическими этапами модерации [3]:

Первый этап – ознакомительный этап, предполагающий знакомство со слушателями, создание благоприятной атмосферы и актуализацию изучаемой дисциплины;

Каждому слушателю экспериментальной группы были розданы пустые карточки, которые они прикрепили к своей форме с помощью булавки, написав своё имя. Такой приём позволяет упростить дальнейший процесс коммуникации и обращение друг к другу по именам.

В группах, численностью до 20 человек, можно предложить за одну минуту кратко рассказать о себе (откуда прибыл, где раньше учился, где сейчас служит, увлечения, интересы и т.д.). Другие участники имеют возможность задавать интересующие их вопросы. Цель и ожидаемым результатом данного этапа: создание условий для эффективного и благоприятного взаимодействия всех участников данного процесса.

Второй этап – аналитический. Он предполагает актуализацию, уточнение и конкретизацию обсуждаемой темы (проблемы). Данную задачу может взять на себя модератор, который представляет проблему и обосновывает ее

значение для профессиональной служебной деятельности, обозначает цели и форму их реализации, даёт необходимые установки, определяющие содержание, ход, порядок и ожидаемые результаты. Также определяются критерии оценки будущего результата, также происходит формирование малых групп (5-6 человек).

Целью и ожидаемым результатом второго этапа реализации технологии модерации предполагается конкретизация анализируемой проблемы, формирование малых групп, пространственное их размещение в аудитории, установление общих правил проведения мероприятия с ориентацией на соблюдение норм профессиональной этики, уважения друг друга.

Третий этап – поисково-проектировочный, в процессе которого осуществляется обсуждение проблемы в малых группах, происходит обмен идеями, мнениями, выявляются препятствующие решению проблемы факторы и осуществляется поиск возможностей их преодоления. Генерация идей осуществляется по формату «мозгового штурма» с соблюдением всех правил, которые присущи данному способу взаимодействия. Затем происходит выбор наилучшего варианта, с коллективной точки зрения и одновременно осуществляется выбор выступающего от группы. Цель и ожидаемые результаты данного этапа – генерирование альтернатив решения проблемы и выбор наилучшего варианта, а также выбор представителя-спикера от каждой малой группы.

Четвертый этап – результирующий, на котором происходит обобщение и конкретизация результатов, их анализ, обобщение и оценка. Модератор фиксирует перечень проанализированных вопросов и подготовленных предложений по решению проблем, на занятии для этого были подготовлены необходимые ресурсы – бумага для флипчартов (специальных досок-мольбертов), фломастеры, маркеры, скотч. Поочередно группы представляют свои варианты, с помощью скотча фиксируя полученные продукты групповой деятельности на самом обозримом месте (на доске), при этом важно, чтобы не было дублирования.

Цель и ожидаемые результаты данного этапа: подготовка результатов проведённой групповой мыслительной деятельности и их презентация.

Пятый этап – рефлексивный, основным содержанием которого явилось подведение итогов модераторской работы, группового обсуждения и свободный обмен впечатлениями, мнениями между всеми слушателями и модератором, рефлексия полученных результатов. Использовались методики «Незаконченные предложения», «Телеграмма», о которых было написано ранее. Цель и ожидаемый результат: рефлексия и оценка степени удовлетворения процессом и результатом реализованной деятельности со стороны всех её участников.

В ходе применения технологии модерации в образовательном процессе профессиональной подготовки сотрудников Росгвардии было важно определить возможности повышения уровня удовлетворённости результатами обучения, в первую очередь, со стороны обучающихся.

В рамках проводимой исследовательской деятельностью рассматривались следующие аспекты:

- удовлетворённость полученным результатом в виде приращения уровня знаний и дальнейшего развития соответствующих профессиональных компетенций (результативный аспект);
- удовлетворённость состоянием социально-психологического климата и характером взаимодействия между различными участниками совместного процесса (социально-психологический аспект);

- удовлетворённость личностными параметрами процесса: состоянием внутренней мотивации, увлечённостью, интересом и т.д. (ценностно-мотивационный аспект).

В качестве инструмента оценки были разработаны однотипные опросы и проведено тестирование в каждой группе, до начала эксперимента и после его завершения. Целью проводимой деятельности являлось определение исходного уровня подготовки и удовлетворённости образовательным процессом у слушателей обеих групп.

Уровни удовлетворённости оценивались с помощью методики мотивационного программно-целевого управления, разработанной профессором И.К.Шалаевым [6, с.43].

В соответствии с данной системой оценки уровни удовлетворённости распределялись следующим образом:

Оптимальный уровень (высшая степень удовлетворённости процессом и результатом образовательной деятельностью и всеми её составляющими, количественное выражение: 9-10 баллов);

Допустимый уровень (приемлемая степень удовлетворённости с незначительными отклонениями от идеального нормо-образца, количественное выражение: 6-8 баллов);

Критический уровень (предполагает наличие существенных отклонений по большинству значений, состояние лишь частичной удовлетворённости, в количественном выражении: 4-5 баллов);

Недопустимый уровень (полная неудовлетворённость, как процессом, так и результатом участия в образовательной деятельности, в количественном выражении: 0-3 балла).

Проведённый первоначальный срез в обеих группах показал примерно одинаковые результаты, как в контрольной, так и в экспериментальной группе.

В последующем, в экспериментальной группе слушателей была реализована технология модерации, в тоже время, в контрольной группе процесс обучения осуществлялся в традиционной форме.

По завершению изучаемого раздела, был проведён анализ полученных результатов посредством тех же самых инструментов, которые были использованы для начальной диагностики, как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Полученные результаты отражены в таблицах (таблица 1 и таблица 2), приведённых ниже.

Анализ полученных результатов слушателей позволяет сделать вывод о том, что в экспериментальной группе произошли наибольшие изменения в сторону увеличения показателей по положительной динамике оптимального уровня социально-психологического и ценностно-мотивационного аспектов удовлетворённости образовательным процессом.

Также в экспериментальной группе после применения технологии модерации исчезли показатели критического и недопустимого уровней также в отношении социально-психологического и ценностно-мотивационного аспектов, что отражает влияние положительного характера группового взаимодействия, свойственного для данного технологического инструмента. Что касается контрольной группы, то там также можно наблюдать определённые положительные изменения, в основном в отношении результативного и других аспектов образовательной деятельности, но в меньшей степени выраженности.

Выводы

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о целесообразности дальнейшего использования технологии модерации в целях повышения уровня удовлетворённости и совершенствования процесса профессиональной

Таблица 1.

Сравнительные результаты на занятиях факультета профессиональной подготовки до применения технологии модерации

Уровни удовлетворённости	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Результативный аспект удовлетворённости (количество слушателей)	Социально-психологический аспект (количество слушателей)	Ценностно-мотивационный аспект (количество слушателей)	Результативный аспект удовлетворённости (количество слушателей)	Социально-психологический аспект (количество слушателей)	Ценностно-мотивационный аспект (количество слушателей)
Оптимальный	-	2	3	-	3	2
Допустимый	12	17	15	11	14	15
Критический	16	11	12	15	12	12
Недопустимый	2	-	-	3	-	-

Таблица 2.

Сравнительные результаты на занятиях факультета профессиональной подготовки после применения технологии модерации

Уровни удовлетворённости	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Результативный аспект удовлетворённости (количество слушателей)	Социально-психологический аспект (количество слушателей)	Ценностно-мотивационный аспект (количество слушателей)	Результативный аспект удовлетворённости (количество слушателей)	Социально-психологический аспект (количество слушателей)	Ценностно-мотивационный аспект (количество слушателей)
Оптимальный	4	3	6	6	14	7
Допустимый	16	18	20	22	15	12
Критический	10	9	4	2	-	-
Недопустимый	-	-	-	-	-	-

различных категорий слушателей ведомственной организации МВД России. Однако, проведённая работа также натолкнула на осмысление целого ряда проблем, способных возникнуть в рамках реализации модераторских практик, в частности:

- применение технологии модерации требует от самого преподавателя изначально высокого уровня владения навыками управления групповой мыслительной деятельностью;
- требуется высокая культура самоорганизации и самоуправления от каждого участника данной деятельности;
- при несовпадении оценок слушателей и педагога, требуется опираться на четкие аргументы и строго соблюдать профессиональную этику;
- желательно, до проведения занятий с использованием модерации, предоставить возможность слу-

шателям актуализировать свои знания по изучаемой проблематике, предоставив им также необходимые ресурсы для подготовки.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что, несмотря на все сложности в реализации технологии модерации в образовании, тем не менее, практика подтверждает наличие в данном инструменте несомненного образовательного потенциала. Указанный потенциал проявляется в повышении уровня продуктивной познавательной деятельности на основе конструктивного взаимодействия всех участников образовательного процесса, в развитии сотрудничества, равноправного командного взаимодействия, проходящего в атмосфере взаимопонимания и уважения, что находит своё отражение в удовлетворённости всеми основными показателями образовательного процесса.

Библиографический список

1. Ахулкова А.И., Ломовская О.И. Формирование профессиональных компетенций курсантов образовательной организации МВД России: результаты экспериментального исследования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. № 4(105). С. 264–266
2. Бурнашева Л.А. Активные и интерактивные методы обучения в образовательном процессе высшей школы: методическое пособие / Л. А. Бурнашева, Л. Х. Газгиреева. Москва: KnoРус, 2020. 192 с. – ISBN 978-5-406-00954-3. – URL: <https://book.ru/book/948791>. – Текст : электронный.
3. Евсеев Г.Н. Модерация как инновационная педагогическая технология: методическая разработка учебного занятия по повышению квалификации преподавателей. Ростов-н/Д: ГОУ СПО «РКСИ», 2008. 16 с.
4. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Модерация как форма обучения взрослых // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. М., 2007. Вып. 5. С. 329.
5. Потякин А.А. Возможности технологий модерации в обучении слушателей в системе непрерывного образования : Ученые записки Российского государственного гидрометеорологического университета, 2018, № 50. С. 204–208
6. Шалаев И.К. Программно-целевой подход в управлении педагогическим коллективом общеобразовательной школы : [Учеб. пособие] / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. Барнаул ; М. : МГПИ, 1987. 136 с.

References

1. Akhulkova A.I., Lomovskaya O.I. // Scientific notes of the Orel State University. 2022. No. 4(105). pp. 264–266
2. Burnasheva L.A. Active and interactive teaching methods in the educational process of higher education : a methodological guide / L. A. Burnasheva, L. H. Gazgireeva. Moscow : KnoRus Publ., 2020. 192 p. ISBN 978-5-406-00954-3. — URL: <https://book.ru/>

book/948791. – Text : electronic.

3. *Evseenko G.N.* Moderation as an innovative pedagogical technology: methodological development of a teacher training course. – Rostov-n/A: GO SPO «RCSI», 2008. 16 p.

4. *Panina T.S., Vavilova L.N.* Moderation as a form of adult education // Conceptual apparatus of pedagogy and education: collection of scientific papers, Moscow, 2007, Issue 5, Pp. 329.

5. *Potyakin A.A.* Possibilities of moderation technologies in teaching students in the system of continuing education : Scientific notes Russian State Hydrometeorological University, 2018, No. 50. Pp. 204–208

6. *Shalaev I.K.* A program-oriented approach in the management of the teaching staff of a secondary school : [Textbook] / Moscow State Pedagogical Institute

УДК 378.37

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-254-256

БИРЮКОВА НАТАЛИЯ ПЕТРОВНА

кандидат технических наук, доцент, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: natali.orel@gmail.com

BIRYUKOVA NATALIA PETROVNA

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Fashion Industry, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: natali.orel@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ КОЛЛЕКЦИЙ ОДЕЖДЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНДУСТРИИ МОДЫ

THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF CREATING CLOTHING COLLECTIONS WHILE TRAINING SPECIALISTS IN THE FASHION INDUSTRY

В статье раскрывается методика выполнения дизайнерских проектов с использованием инновационных компьютерных технологий при обучении специалистов в области индустрии моды. Рассматриваются возможности повышения качества и снижения затрат времени и ресурсов посредством использования специального программного обеспечения при разработке дизайн - проектов обучающихся. Проведен анализ графического сопровождения проектирования костюма с помощью 3D визуализатора.

Ключевые слова: дизайн - проект, обучение, костюм, графическое сопровождение, коллекция одежды, 3D визуализация, проектирование, виртуальная одежда.

The article reveals the methodology of design projects using innovative computer technologies in the training of specialists in the field of fashion industry. The possibilities of improving the quality and reducing the cost of time and resources through the use of special software in the development of design projects of students are considered. The analysis of graphic support of costume design using a 3D visualizer is carried out.

Keywords: design project, training, costume, graphic design, collection of clothes, 3D visualization, collection, virtual clothing.

Введение

Актуальность. Применение инновационных компьютерных технологий в процессе подготовки специалистов в области индустрии моды является обязательным элементом образовательной программы обучения в вузе. Направление проектирования цифровой одежды в индустрии моды появилось относительно недавно, с ростом прогресса в области графических редакторов. Это новое и перспективное направление требует к себе серьезного подхода и изучения, поскольку создания одежды в цифровой среде несет в себе огромный потенциал применения в производстве одежды. Исследование алгоритма создания костюма в программе с помощью 3D визуализатора показал перспективность её возможностей. Ее инструментарий позволяет создавать виртуальные коллекции одежды, редактировать элементы ее конструкций, видя результат изменений мгновенно в реальном времени на трехмерном манекене, параметры которого также задаются и меняются в зависимости от задачи.

Цель исследования. Рассмотреть методику создания коллекций одежды, используя специальную программу для трехмерного визуализирования костюма. Также целью исследования является демонстрация возможностей и преимуществ программы, которые могут дополнить арсенал инструментов работы дизайнера. Касательно области дизайна, связанного с одеждой, не только дополнить, но и упростить, ускорить эту работу, повысить ее качество и поднять процесс разработки на новый уровень, что и обуславливает актуальность исследования.

Новизна исследования заключается в обосновании и демонстрации возможностей создания новых моделей одежды, а также в обобщении знаний об особенностях и

перспективах цифрового дизайна, применения инструментария программ, предназначенных для визуализации одежды.

Методы исследования. Работа включает аналитический, художественный и конструкторско-технологический этапы, которые подробно описывают процесс разработки цифровой коллекции современной одежды, с использованием компьютерных программ виртуального создания предметов модной индустрии.

Изложение основного материала

В современном мире всё больше ускоряется развитие технического прогресса, ускоряется процесс обновления технологий, постепенно, но в ускоренном темпе, усиливается влияние информационных и интернет-технологий на жизнь людей, совершаются новые открытия. Эти процессы и тенденции неизбежно оказывают влияние на все сферы жизни людей и вносят свои изменения почти в каждые отрасли производства и виды деятельности.

В области дизайна и легкой промышленности в не меньшей степени появляется потребность в новых способах и методах разработки различной продукции и изделий, которые помогали бы в их производстве и реализации. Исходя из этого, в процессе подготовки специалистов в области индустрии моды рассматривается возможность повышения качества и снижения затрат времени и ресурсов посредством использования специального программного обеспечения при разработке дизайн-проектов одежды.

До настоящего времени процесс разработки коллекции одежды может длиться днями, неделями, и даже месяцами, а необходимость внесения финальных правок может появляться

виться перед самым выходом коллекции, что существенно осложняет работу. Выполнение эскизов и дизайнерских предложений, с детальной проработкой проекта требует много времени и ресурсов. На сегодняшний день этот процесс может быть сокращен и максимально сжат во времени при помощи специальных программ для дизайна и визуализации одежды, в частности Clo 3D. С помощью данной программы можно ускорить и улучшить процесс создания одежды и сокращать затраты на ее производство и дальнейшее продвижение.

Методология работы в данной направлении невозможна без системного анализа источников литературы по теме дизайна одежды и способов использования цифровых технологий (3D технологий) при ее проектировании и разработке: книг, статей, электронных ресурсов.

Так, например, в статье А. А. Коровко «Феномен синтеза графического искусства и моды» рассматривается вопрос влияния графического искусства на индустрию моды, роль проектной графики в современных процессах моды и способы их взаимодействия.

Статья Н. А. Сахарова «Цифровая мода — новая траектория развития fashion индустрии» приводит анализ по возможностям интеграции моды в виртуальном пространстве в образовательные и производственные и промышленные процессы. Ф. М. Обари в своей работе «Особенности проектирования моделей одежды с использованием средств графического дизайна» отражает процессы дизайн-проектирования костюма с точки зрения функционального и художественного проектирования.

С. В. Мелкова в статье «Фэшн-дизайн в структуре современного дизайна» поднимает тему развития дизайна в модной индустрии, автор исследует и систематизирует теоретический материал по данной теме. В работе М. М. Головановой «Дизайн в виртуальном пространстве и виртуальное пространство в дизайне» проводится исследование вопросов дизайна в цифровой среде, влияния виртуального пространства на дизайн, а также рассматриваются вопросы создания и восприятия дизайна в виртуальной среде. Перечисленные работы содержат материалы и вспомогательную информацию, которые служат основой для дальнейшего исследования и изучения проблематики взаимодействия сфер дизайна и моды.

Существует множество производств, фабрик и брендов, специализирующихся на изготовлении одежды с полным производственным циклом. На этих предприятиях работают дизайнеры, разрабатывающие новые модели и коллекции. Проектирование и разработка моделей, начиная от идеи и заканчивая готовым образцом, занимает определенное количество времени и требует специальных профессиональных знаний дизайнера. Здесь имеют место два аспекта:

1. Помимо основных навыков и умений общего профиля дизайнер также должен владеть узкоспециализированными знаниями по проектированию различных видов одежды;

2. Дизайнеру необходимо в достаточной мере четко представлять разрабатываемую будущую модель, ее особенности и детали, уже на начальном этапе предполагать образ конечного продукта.

Предложенная методика обучения с использованием инновационных технологий затрагивает аспекты, касающиеся обоих этих моментов.

Так, на сегодняшний день передовой программой в области цифровой моды можно считать Clo 3D. Параллельно с плоскостной, двухмерной разработкой вариантов костюмов происходит их поиск и апробация в трехмерной

плоскости. В разработке этого этапа использовалась программа Clo 3D. В реалиях повседневности виртуальная разработка одежды в 3D формате позволяет сокращать время производства, расходы на ткань для пошива экспериментальных образцов, удешевлять процесс производства одежды и увеличивать скорость разработки изделий. Кроме того, это дает возможность воспроизвести в настоящем времени различные варианты моделей в реалистичной визуализации. На компьютере можно определить текстуру и параметры различных материалов и проверить форму и размеры изделия. 3D технологии эффективны тогда, когда готовое изделие и его виртуальный дизайн идентичны. Соответственно, недостатки и ошибки в дизайне могут быть эффективно проанализированы и выявлены при виртуальной симуляции так же, как и на реальной примерке.

Комбинации различных моделей в трехмерной симуляции могут создавать различные новые образы, что является преимуществом, если при работе с заказчиком или производством необходимо согласовать большое количество вариантов и моделей. Уже созданные виртуальные изделия можно использовать для маркетинговых целей и продаж, а также создавать реалистичные изображения для интернет-магазинов, электронных каталогов, рекламы и другого.

Все эти возможности реализуются с использованием специальных программ для симуляции и создания одежды.

Уже существуют примеры применения этой программы при создании одежды, хотя и в малом количестве из-за относительно недавнего старта развития данного направления. Благодаря инструменту Clo 3D производство может увеличить количество создаваемых за сезон моделей в 4-5 раз при тех же ресурсах и с тем же количеством дизайнеров.

Современные разработчики программного продукта считают, что «в процессе разработки дизайнером идеи и ее презентации (создание различных графических концепций, разработка творческих и технических эскизов, создание портфолио, каталогов и др.) современный дизайнер костюма должен уметь применять компьютерную графику и ее комбинацией с традиционной графикой. От экспериментов с материалами до создания аналогов моделей, каждый этап проектирования костюма является сложным составным процессом, требующим особого мышления, апробации результатов на каждом этапе и достаточно большого количества времени. Благодаря инновационным технологиям дизайнеры могут не только координировать и контролировать множество рабочих процессов одновременно и в режиме реального времени, но и цифровые предложения могут быть протестированы еще до их воплощения в материале, а также благодаря одновременной обработке нескольких проектов, на этапе проектирования можно вносить изменения в работу и устранять ошибки. Помимо этого, используя онлайн-инструменты, дизайнер может создать собственную базу шаблонов, что облегчит его работу в долгосрочной перспективе и в конечном счете приведет к значительной экономии средств и повышению производительности дизайнерской работы» [1].

Проектирование коллекции одежды включает в себя несколько последовательных этапов:

1. Сначала необходимо определить предполагаемую целевую аудиторию — одежда для взрослых или для детей, их возраст, социальные характеристики, психологические особенности и т.п.

2. Представляя и зная портрет потребителя, можно переходить к стадии эскизирования: создания набросков, зарисовок, эскизов — дизайна будущих моделей.

3. Затем следует отобрать наиболее перспективные

и востребованные варианты и детально их проработать, учитывая технические и прочие возможности при реализации данной одежды. При этом необходимо помнить о том, чтобы модели органично сочетались друг с другом, имели нечто общее, некую идею или смысл, смотрелись гармонично в целом и по отдельности.

4. Готовые эскизы моделей коллекции можно запустить далее в производство.

Затем можно приступать к оформлению графической части сопровождения, продвижения и рекламы данной коллекции одежды.

Следует отметить, что «на сегодняшний день возможно использование компьютерных технологий на каждом этапе создания коллекции одежды. При этом, применение современных инновационных методов проектирования одежды является неотъемлемым элементом процесса обучения специалистов в области индустрии моды, а овла-

дение студентами возможностями передовых разработок в области САПР позволит эффективно использовать их в своей профессиональной производственной деятельности» [2].

Выводы

Таким образом, можно сделать вывод, что существует очевидная необходимость применения специального программного обеспечения в дизайнерской практике. Индустрии моды необходимо адаптироваться к новым реалиям и технологиям и быть способной соответствовать будущим требованиям. Модная индустрия будущего открывает широкий спектр потребностей в новых специалистах и навыках. Соответственно, важно интегрировать изучение новых технологий в образовательный процесс для того, чтобы идти в ногу с реальностью и даже обогнать ее.

Библиографический список

1. Грекова А.Р. Вопросы цифровизации в дизайне костюма / А.Р. Грекова., И.В. Качан // Костюмология. Электронный журнал Сибирского федерального университета. 2021. №1(18). С. 28–34
2. Бирюкова Н.П. Применение современных компьютерных технологий в образовательной среде вуза при обучении конструктора одежды / А.А. Родкина, С.А. Карпеева, Т.Г. Стебакова // Ученые записки Орловского государственного университета: Научный журнал. 2018. № 4 (81). Орел: Издательство ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева». С. 251–253. 458 с.
3. Борзунов Г.И. Особенности проектирования одежды в цифровой среде / Г.И. Борзунов, Л.Б. Каршакова, М.А. Груздева, М.А. Обетковская, В.Б. Смирнов, С. В. Захаркина // Известия вузов. Технология текстильной промышленности. № 2(398). 2022. С. 183–191.
4. Ажгихин С.Г. Формирование технологических знаний студентов вузов в процессе обучения проектированию в графическом дизайне // Культурная жизнь Юга России. 2011. №3(8).
5. Коровко А.А. Феномен синтеза графического искусства и моды // Университетский научный журнал – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университетский консорциум. 2019. № 46. С. 129–137.

References

1. Grekova A.R. Issues of digitalization in costume design / A.R. Grekova, I.V. Kachan // Costumology. The electronic journal of the Siberian Federal University. 2021. №1(18). Pp. 28–34,
2. Biryukova N.P. The use of modern computer technologies in the educational environment of a university in the training of a clothing designer / A.A. Rodkina, S.A. Karpeeva, T.G. Stebakova // Scientific notes of the Orel State University: Scientific Journal. 2018. № 4 (81). Orel: OSU Publishing House named after I.S. Turgenev. Pp. 251–253. 458 p.
3. Borzunov G.I. Features of designing clothes in a digital environment / G.I. Borzunov, L.B. Karshakova, M.A. Gruzdeva, M.A. Obetkovskaya, V.B. Smirnov, S. V. Zakharkina // Izvestiya vuzov. Textile Industry Technology. No. 2(398). 2022. Pp. 183–191.
4. Azhgikhin S.G. Formation of technological knowledge of university students in the process of teaching design in graphic design // Cultural life of the South of Russia. 2011. №3(8).
5. Korovko A.A. The phenomenon of synthesis of graphic art and fashion // University Scientific Journal – St. Petersburg: St. Petersburg University Consortium. 2019. No. 46. Pp. 129–137.

УДК 37.013.42

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-257-260

БОНДАРЕВА ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: tanyabondareva75@mail.ru

АБАШИНА АННА ДМИТРИЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитания и социальной работы ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия

E-mail: abasha@list.ru

BONDAREVA TATYANA VLADIMIROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and History of Social Pedagogy and Social Work, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: tanyabondareva75@mail.ru

ABASHINA ANNA DMITRIEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Education and Social Work, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "A.I. Herzen Russian State Pedagogical University", St. Petersburg, Russia

E-mail: abasha@list.ru

**ПРОФИЛАКТИКА ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ
КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА**

**PREVENTION OF VICTIM BEHAVIOR OF MINORS AS A DIRECTION OF PROFESSIONAL ACTIVITIES
OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST**

В статье рассматриваются некоторые подходы к пониманию возможностей профессиональной деятельности педагога-психолога в профилактике виктимного поведения подростков. Особое внимание уделяется интерпретации терминов «виктимность», «виктимное поведение», «профилактика»; описанию эмпирического исследования с целью изучения особенностей виктимного поведения в подростковой среде, а также описанию занятий, направленных на предотвращение и снижение вероятности подростков стать жертвами преступлений.

Ключевые слова: виктимность, виктимное поведение, подростковый возраст, профилактика, психолого-педагогическая работа.

The article examines some approaches to understanding the possibilities of professional activity of a teacher-psychologist in preventing victim behavior of teenagers. Particular attention is paid to the interpretation of the terms "victimhood", "victim behavior", "prevention"; description of an empirical study to study the characteristics of victim behavior in the teenage environment, as well as description of activities aimed at preventing and reducing the likelihood of teenagers becoming victims of crime.

Keywords: victimization, victim behavior, adolescence, prevention, psychological and pedagogical work.

Введение

В настоящее время проблема виктимного поведения является весьма актуальной, поскольку влияет на качество жизни людей и часто приводит к серьезным социальным проблемам. Поведение отдельного подростка, связанное с виктимностью, может иметь весьма негативные последствия для всего детского коллектива и в конечном итоге приводить к увеличению числа преступлений и криминализации общественной среды. Указанные обстоятельства отрицательно сказываются как на жертвах насилия, так и на самих совершающих преступления подростках. Изучение феномена виктимности помогает понять процесс совершения преступления, а также разработать соответствующие меры борьбы с преступностью и оказать необходимую поддержку жертвам преступлений.

Цель исследования – изучение особенностей деятельности педагога-психолога с несовершеннолетними, склонными к виктимному поведению в условиях образовательной организации.

Научная новизна заключается в обобщении и систематизации современных исследовательских подходов к проблеме виктимного поведения в подростковой среде.

Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, обобщение психолого-педагогической литературы по изу-

чаемой проблеме); эмпирические (анкетирование, тестирование); методы математической обработки эмпирических данных.

Изложение основного материала

Понятие «виктимность» получило широкое распространение в последние десятилетия и стало объектом более детального исследования, особенно в отношении подростков. Этот психологический феномен – предмет внимания педагогов-психологов, работающих с данной возрастной группой, а также многочисленных исследований отечественных и зарубежных ученых (О.О. Андроникова, М.Ю. Кондратьева, А.В. Мудрик, А. Ребер, Д.В. Ривман, Л.В. Франк, В.И. Полубинский, Г. Шнайдер и др.).

Изучение рассматриваемого феномена дает нам представление о трактовке термина «виктимность». Понятие «виктимность» (от латинского «victima» – жертва) имеет корни в правовой и криминологической теории. Оно впервые было использовано в контексте изучения криминальных жертв в 1940-х годах. «Через определенный период времени представление о данном явлении изменилось, и «виктимность», «виктимное поведение» становятся предметом довольно важного внимания криминологии, а также социологии, социальной психологии, психологии лично-

сти, а также психопатологии» [4, с. 48].

В работах М. Ю. Кондратьевой виктимность рассматривается как социально-психологическое явление, связанное с определенными обстоятельствами жизни и особенностями личности, которые повышают риск стать жертвой насилия или иного негативного воздействия.

А. Ребер полагает, что «виктимное поведение определяется совокупностью эмоционально-личностных особенностей, способствующих дезадаптивному стилю реагирования субъекта, приводящему к ущербу для его физического или эмоционально-психологического здоровья» [8]. С.В. Ильина рассматривает виктимность как психологическое состояние, которое возникает у человека, когда он сталкивается с насилием, угрозой или дискриминацией со стороны других людей.

А.Л. Репецкая предлагая трактовать виктимное поведение как результат нарушения психологической защиты личности, отмечает, что «человек может стать жертвой насилия и дискриминации в результате нарушения его психологической защиты, которая обеспечивает его защиту от стресса и конфликтов» [9, с. 76].

Анализ различных исследовательских подходов к определению понятия «виктимное поведение» позволяет рассматривать данный феномен как комплекс поведенческих реакций, характеризующихся пассивностью, уклончивостью, подчинением, неуверенностью в себе, конфликтностью или агрессивностью, которые проявляются в ответ на неблагоприятные ситуации или взаимодействия с другими людьми.

Изучение специальной литературы позволило выявить различные подходы к пониманию видов виктимного поведения. Так, Д.В. Ривман, различая несколько типов виктимности, выделяет нормальную и потенциальную виктимность. «Нормальная» виктимность – это уровень виктимности, который присущ большинству людей и который не связан с наличием особых факторов риска. «Средняя» виктимность наблюдается у людей, имеющих определенные характеристики, которые могут увеличить их риск стать жертвой преступлений или нарушений прав, например, молодой возраст, низкий уровень дохода, наличие инвалидности или болезни, нахождение в конфликтных ситуациях и т.д. «Потенциальная» виктимность характерна для людей, которые находятся в потенциальной опасности стать жертвой нарушений прав или преступлений в будущем. Это могут быть люди, которые живут в регионах с высоким уровнем преступности, представители некоторых профессий (сотрудники правоохранительных органов, медицинские работники) [10].

Таким образом, виктимность является сложным и многогранным феноменом, который описывает процесс возникновения, развития и последствий преступлений для потенциальных или фактических жертв. Виктимность включает в себя множество факторов, таких как выбор жертвы, типы виктимного поведения, а также особенности поведения потерпевшего после преступления.

Проблема виктимности детей и подростков объясняется в первую очередь их собственными физиологическими, психологическими и социально-демографическими особенностями [11]. Подростковый возраст – это период жизни человека, начинающийся в 11–12 и заканчивающийся в 15–16 лет. Традиционно, этот возраст характеризуется как переломный, критический, переходный. Л. Выготский, рассматривая подростковый возраст как особый период развития, характеризовал его «большими изменениями в когнитивной, социальной и эмоциональной сферах личности» [3]. Согласно его взглядам, «подростковый возраст

является переходным периодом между детством и зрелостью, когда происходят значительные изменения в организме и поведении человека» [3].

Исследователи полагают, что подростковый возраст может быть назван «возрастом риска» в отношении насилия. В этот период жизни происходят значительные изменения в физическом, психологическом и социальном развитии, что может приводить к возникновению конфликтов и напряженности в отношениях с окружающими [5]. Жестокое обращение или сексуальная травматизация в подростковом периоде скорее всего окажут более разрушительное воздействие, чем в период относительной эмоционально-личностной стабильности. Анализ статистических данных показывает, что подавляющее большинство жертв приходится на детей младшего школьного (7–11 лет) – 30%, и младшего подросткового (11–13 лет) – 34%.

Таким образом, повышенная способность подростка стать объектом преступления может определяться не только его духовными и физическими качествами, но и другими факторами, такими как социальный статус, наличие уязвимостей, окружающая обстановка, поведенческие привычки и т.д. В целом, вероятность того, что подросток станет объектом преступления, зависит от множества обстоятельств, и каждый случай уникален. При этом специалистам социальной сферы важно обеспечивать детям и подросткам безопасную среду, где они могут расти и развиваться без страха стать жертвой насилия, а также учить их самозащите и помогать находить ресурсы для поддержки и защиты в случае необходимости.

Рассмотрим подробнее термин «профилактика». Как полагает Н.И. Рыжова, «профилактика – это действия, которые направлены на сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья ребенка» [12]. «В социальной педагогике под профилактикой понимаются действия, направленные на предотвращение возникновения нежелательных явлений» [4] и проблем в социальной среде, а также на укрепление и защиту прав и интересов членов общества. В этом контексте профилактика в социальной педагогике предполагает комплексный подход к предотвращению различных социальных проблем, таких как насилие, дискриминация, социальное и экономическое неравенство и другие [4]. Цель профилактики в социальной педагогике заключается в том, чтобы помочь подросткам стать гражданами, способными к самореализации и участию в жизни общества, а также уважающими права и интересы других людей.

Профилактика виктимности по Н. А. Левиной обозначается как «виктимологическая профилактика» – это «комплекс мероприятий, направленных на обнаружение обстоятельств, которые формируют виктимное поведение и предотвращение возникновения виктимизации, т.е. проявления жертвенного поведения у людей, включая подростков» [5]. Предупреждение и коррекция виктимного поведения выступают главной целью такой профилактики. Н. А. Левина различает первичный и вторичный уровни профилактики. Первичная профилактика виктимного поведения – это комплекс мероприятий, направленный на предотвращение возникновения жертвенного поведения у подростков на ранней стадии и подразумевает непосредственную работу с жертвой преступления.

Первичная профилактика виктимного поведения направлена на комплексное воздействие на все факторы, которые могут привести к развитию рассматриваемого поведения. Это означает, что в рамках первичной профилактики необходимо учитывать разнообразные социальные, психологические и культурные факторы, которые могут

оказывать влияние на поведение подростков.

«Вторичная профилактика виктимного поведения включает в себя оказание медико-психологической помощи подросткам, подвергшимся физическому, психологическому, эмоциональному насилию. Цель профилактики – предупреждение возможных психических расстройств (суицидальный риск и «доступность» жертвы)» [6].

Таким образом, виктимное поведение представляет собой психологическое расстройство, проявляющееся в поведении человека и повышающее вероятность того, что он станет жертвой насилия или других видов агрессии [1]. Факторы виктимного поведения различны и структурно подразделяются на личные, социальные и психологические. К ним относятся отсутствие родительской заботы, низкая самооценка, конфликты в семье и школе, социальная изоляция, предрасположенность к агрессии, нарушение взаимоотношений с социумом и др.

Работа по профилактике виктимного поведения в подростковой среде – это особая деятельность, ориентированная на выявление обстоятельств, которые формируют рассматриваемый вид поведения с последующим устранением приводящих к этому факторов с применением специальных форм и методов (изучение «портрета» жертвы, вербальный метод, обучение социальным навыкам, тренинги, социально-педагогическое сопровождение и др.). Такая работа осуществляется специалистами социальной сферы – педагогами-психологами, социальными педагогами, психологами и др., которые, в свою очередь, должны обладать необходимыми личностно-профессиональными качествами и компетенциями.

Изучение особенностей проявления виктимного поведения среди учащихся среде проводилось на базе общеобразовательной школы г. Орла. В исследовании приняли участие 52 респондента в возрасте 13–14 лет. Опрос проводился анонимно. В качестве диагностического инструментария нами использовались методика «Исследования склонности к виктимному поведению» (О.О. Андронникова), методика «Рефлексивная оценка потенциальной индивидуальной виктимности» (И.А. Дмитриева и И.А. Кибальченко).

Анализ результатов проведенного исследования показал, что у 27 % респондентов (14 человек) выявлен высокий уровень потенциальной индивидуальной виктимности, при этом, большинство из учеников проявляют высокий же уровень склонности к агрессивному поведению, а также склонность к саморазрушающему и некритичному поведению. Средний уровень потенциальной индивидуальной виктимности характерен для 50 % опрошиваемых (26 человек), из них у большинства выявлен средний уровень склонности к агрессии и зависимому поведению. И 23 % учащихся (12 человек) имеют низкий уровень потенциальной индивидуальной виктимности, для них же характерен низкий уровень агрессии, зависимого и саморазрушающего поведения.

Таким образом, у 14 из 52 респондентов выявлен высокий уровень потенциальной индивидуальной виктимности, характеризующийся провоцирующим поведением, склонностью к совершению необдуманных поступков, риску, неспособностью вовремя оказать сопротивление. Как правило, для таких детей являются характерными проявления робости, пассивности и внушаемости, демонстрация равнодушия к происходящим событиям и окружающим людям. В силу собственной неосмотрительности и легкомыслия, они оказываются в опасных ситуациях, зачастую предоставляющих угрозу их здоровью и жизни.

Учитывая выводы и результаты исследования, с целью совершенствования деятельности педагога-психолога в условиях образовательной организации по профилактике виктимного поведения несовершеннолетних, на наш взгляд, необходима разработка комплекса занятий, направленных на предотвращение и снижение вероятности подростков стать жертвами преступлений, насилия и других травматических ситуаций.

На наш взгляд, для эффективной реализации профилактических занятий целесообразно соблюдение следующих направлений деятельности.

1. Первичная диагностика и выявление подростков, страдающих от виктимизации.
2. Создание доверительной и благоприятной атмосферы в группе, что будет способствовать позитивному взаимодействию между участниками.
3. Занятия по осознанию рисков и развитию навыков самозащиты и эмпатии, на которых внимание уделяется развитию у подростков навыков, которые помогут им избежать ситуаций виктимизации и причинения вреда другим.
4. Развитие навыков управления конфликтами и самоутверждения – основное внимание уделяется развитию у подростков навыков эффективного управления конфликтами и повышению уверенности в себе.
5. Закрепление и оценка достижений, предполагающая закрепление полученных знаний и навыков, а также оценка достижений подростков в процессе профилактических занятий, подведение итогов.

Занятия предполагается проводить по таким темам как «Самоопределение и принятие себя», «Как осознать риски», «Способы самозащиты», «Не причини вреда другому», «Развитие навыков управления конфликтами» и др.

Занятия логически взаимосвязаны, форма проведения – групповая. В каждое из занятий следует включать такие структурные компоненты как приветствие, групповая рефлексия, прощание. На наш взгляд, рефлексия играет важную роль, поскольку позволяет обратить внимание на обратную связь. Также, систематическая групповая рефлексия позволяет подросткам осознавать и анализировать свои действия, эмоции и взаимоотношения с другими. Она способствует развитию их самосознания, эмоционального интеллекта и способности к саморегуляции. Приобретенные навыки помогут избежать конфликтов, насилия и жертвенного поведения. Обратная связь является полезным инструментом для педагога-психолога, поскольку помогает оценивать уровень достижения поставленных целей и выявить возможные проблемные ситуации и спрогнозировать пути их решения.

Успешной реализации рассматриваемого вида деятельности будут способствовать «планирование с учетом конструктивной совместной работы с учителями-предметниками с целью соблюдения последовательности изложения содержания материала и получения эффективного результата, а также своевременный и регулярный обмен необходимой информацией между учителями-предметниками и педагогом-психологом» [2, с. 209].

Выводы

Реализация занятий, направленных на предотвращение развития жертвенного поведения в подростковой среде позволит педагогу-психологу квалифицированно осуществлять профессиональную деятельность в условиях образовательной организации и способствует конструктивному и своевременному решению проблем рассматриваемой категории несовершеннолетних.

На наш взгляд, важность заявленной проблемы, а

также ее негативных последствий для социума, актуализируют необходимость и значимость профилактической работы, осуществление которой будет наиболее эффективным при условии комплексного взаимодействия образовательных организаций с сопричастными организациями,

использования педагогом-психологом инновационных форм и методов работы. При этом важно задействовать весь педагогический коллектив образовательной организации, нивелируя возможность проявления рассматриваемого асоциального явления.

Библиографический список

1. Абашина А.Д., Бондарева Т.В., Коваль Е.А. Социальные ресурсы музея-заповедника в профилактике факторов риска подростковой агрессивности: по материалам эмпирического исследования // Образование и общество, 2022. №1. С. 62–71.
2. Бондарева Т.В., Бондарева П.Н., Тамбовский О.М. Актуализация экологического воспитания младших школьников в контексте профессиональной деятельности педагога // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. № 2 (103). С. 207–211.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика - Пресс, 1996.
4. Корягина С.А. Виктимологическая характеристика региональной преступности и ее предупреждение; под ред. А.Л. Репецкой. Москва: Academia, 2009. 304 с.
5. Левина Н.А., Фатейчева М.Г. Личностный потенциал подростков, склонных к виктимному поведению / Н.А. Левина, М.Г. Фатейчева // Потенциал личности: комплексная проблема: мат-лы XI Междунар. Конф. 29 апреля 2012 г. Тамбов 2012. С. 216–223.
6. Мусаев М. Жертвы преступлений в свете уголовно-правовой и процессуальной политики государства. Учебно-методическое пособие. Гриф МО РФ. М.: Олимпия / Человек, 2017.
7. Психологический словарь / Р.С.Немов. М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.
8. Ребер А. Большой толковый психологический словарь; [Пер. с англ. Е.Ю.Чеботарева]. Москва: Вече: АСТ, 2000.
9. Репецкая А.Л. Виновное поведение потерпевшего и принцип справедливости в уголовной политике: монография. Иркутск: Издательство Иркутского университета, 1994. 151 с.
10. Ривман Д.В. Криминальная виктимология. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 304с.
11. Ривман Д.В., Устинов В.С. Виктимология. СПб.: Изд. «Юридический центр Пресс», 2000.
12. Рыжова Н.И., Громова О.Н. Виктимологическая профилактика и защита как основа профессиональной подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2015. №1 (50). С. 8–13.

References

1. Abashina A.D., Bondareva T.V., Koval E.A. Social resources of the museum-reserve in the prevention of risk factors for adolescent aggression: based on the materials of an empirical study // Education and Society, 2022. No. 1. Pp. 62–71.
2. Bondareva T.V., Bondareva P.N., Tambovsky O.M. Actualization of environmental education of primary school students in the context of the professional activity of a teacher // Scientific notes of Orel State University. 2024. No. 2 (103). Pp. 207–211.
3. Vygotsky L.S. Pedagogical Psychology / Ed. V.V. Davydov. M.: Pedagogy - Press, 1996.
4. Koryagina S.A. Victimological characteristics of regional crime and its prevention; edited by A. L. Repetskaya. Moscow: Academia, 2009. 304 p.
5. Levina N.A., Fateycheva M.G. Personal potential of adolescents prone to victim behavior / N. A. Levina, M. G. Fateycheva // Personality potential: a complex problem: materials of the XI Int. Conf. April 29, 2012 Tambov 2012. Pp. 216–223.
6. Musaev M. Victims of crime in the light of the criminal-legal and procedural policy of the state. Study guide. Approved by the Ministry of Defense of the Russian Federation. M.: Olimpia / Chelovek, 2017.
7. Psychological dictionary / R. S. Nemov. M.: Gumanitar. Publ. VLADOS Center, 2007. 560 p.
8. Reber A. Large explanatory psychological dictionary; [Translated from English by E. Yu. Chebotareva]. Moscow: Vechе: AST, 2000.
9. Repetskaya A.L. Guilty behavior of the victim and the principle of justice in criminal policy: monograph. Irkutsk: Irkutsk University Publishing House, 1994. 151 p.
10. Rivman D.V. Criminal victimology. St. Petersburg: Piter, 2002. 304 p.
11. Rivman D.V., Ustinov V.S. Victimology. St. Petersburg: Publ. "Legal Center Press", 2000.
12. Ryzhova N.I., Gromova O.N. Victimological prevention and protection as a basis for professional training // World of science, culture, education. 2015. No. 1 (50). Pp. 8–13.

БУБНОВА СВЕТЛАНА ЮРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: bubnows@yandex.ru

ОСМАЧКИНА ВАЛЕНТИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: vaandr2009@yandex.ru

BUBNOVA SVETLANA YURIEVNA

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department «Theory and Technology of Pre-School Education», Orel State University, Orel, Russia
E-mail: bubnows@yandex.ru

OSMACHKINA VALENTINA ALEXANDROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of «Theory and Technology of Pre-School Education», Orel State University, Orel, Russia
E-mail: vaandr2009@yandex.ru

**СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**THE CONTENT AND ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS
OF IMPROVING THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS
OF YOUNG CHILDREN IN A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

В статье представлены результаты экспериментального исследования проблемы повышения психолого-педагогической культуры родителей детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации. Особое внимание уделено проектированию содержания и форм организации адресной психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей в возрасте до 3 лет, на основе применения современных информационных технологий, платформ и мобильных сервисов.

Ключевые слова: психолого-педагогическая культура родителей, дети раннего возраста, дошкольная образовательная организация.

The article presents the results of an experimental study of the problem of increasing the psychological and pedagogical culture of parents of young children in a preschool educational organization. Particular attention is paid to the design of the content and forms of organization of targeted psychological and pedagogical support for families raising children under 3 years of age, based on the use of modern information technologies, platforms and mobile services.

Keywords: psychological and pedagogical culture of parents, young children, preschool educational organization.

Введение

Современная российская семья сталкивается с множеством вызовов и факторов, которые зачастую негативно влияют на её структуру и функции, а также характер детско-родительских взаимоотношений. Молодые родители всё больше полагаются на мнение педагогов в вопросах воспитания и развития детей, что имеет как положительные, так и отрицательные последствия. С одной стороны, педагоги могут предложить инновационные образовательные продукты, что отвечает запросам родителей, стремящихся создать благоприятные условия для развития своих детей. С другой стороны, это может привести к утрате родителями уверенности в собственных воспитательных возможностях, что подчеркивает необходимость разработки и внедрения адресных программ психолого-педагогической помощи семьям с детьми. Особенно ярко данная тенденция наблюдается в семьях, воспитывающих детей раннего возраста. Дошкольные образовательные организации (далее – ДОО) могут сыграть важную роль в этом процессе, обеспечивая формирование у взрослых необходимых знаний и опыта для успешного развития и воспитания детей. Важно внедрять программы повышения психолого-педагогической поддержки семей, которые

будут учитывать потребности родителей и детей, а также способствовать созданию сообщества, где родители могут обмениваться опытом и поддерживать друг друга на основе широкого применения цифровых технологий, платформ и мобильных сервисов.

Цель исследования: обоснование содержания и организационно-методических условий повышения психолого-педагогической культуры родителей детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации, в том числе с применением современных информационно-коммуникационных технологий.

Новизна: определение содержания и организационно-методических условий повышения психолого-педагогической культуры родителей детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации, в том числе с применением современных информационных технологий, платформ и мобильных сервисов.

Методы исследования – теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; методы опросного типа: анкетирование, опросник родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столина, методы обработки данных: количественный и качественный анализ.

Изложение основного материала

На протяжении ряда лет на кафедре теории и технологий дошкольного образования ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» исследуются различные аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего и дошкольного возраста. К числу важнейших направлений изучения данной проблемы следует отнести:

- проведение социологических опросов родителей по выявлению их потребностей в получении востребованной психолого-педагогической помощи в воспитании и развитии детей раннего и дошкольного возраста;
- теоретическое и экспериментальное обоснование содержания и условий психолого-педагогического сопровождения семей с детьми в дошкольной образовательной организации [1].

Одним из ключевых аспектов исследовательской деятельности стало научно-методическое обоснование возможностей повышения психолого-педагогической культуры родителей детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации, в том числе с применением современных информационных технологий, платформ и мобильных сервисов.

Психолого-педагогическая культура родителей является важным фактором, влияющим на воспитание и развитие детей. По определению Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса, она «представляет собой интегративное личностное образование, которое включает в себя направленность взрослых на полноценное воспитание детей, а также их способность к рефлексии и самоанализу. Это подразумевает умение родителей контролировать свое поведение по отношению к детям и творчески применять современные психолого-педагогические технологии во взаимодействии с ними» [4].

Е.В. Чердынцева подчеркивает, что «процесс формирования психолого-педагогической культуры родителей в современных условиях дошкольного образования требует систематической работы педагогов. Это включает в себя передачу специальных знаний и формирование у родителей умений и навыков, необходимых для воспитания детей в домашних условиях» [3]. Таким образом, создание поддерживающей среды может способствовать улучшению психолого-педагогической культуры родителей, что, в свою очередь, позитивно скажется на воспитании и развитии детей.

На базе ряда дошкольных образовательных организаций г. Орла при участии преподавателей кафедры теории и технологий дошкольного образования ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» было проведено исследование, целью которого стало обоснование содержания и организационно-методических условий повышения психолого-педагогической культуры родителей детей раннего возраста.

Первый этап исследования был направлен на изучение состояния проблемы повышения психолого-педагогической культуры родителей детей раннего возраста в практике дошкольного образования. Данный этап включал проведение анкетирования педагогов и родителей.

Анализ результатов анкетирования педагогов выявил несколько ключевых тенденций и проблем в организации взаимодействия дошкольных образовательных организаций с семьями воспитанников. Установлено, что мероприятия с родителями проводятся регулярно, не реже одного раза в месяц. Основные задачи, решаемые в процессе взаимодействия, включают информирование родителей об успехах и трудностях детей, организацию совместного

досуга детей и взрослых в условиях ДОО. Особое внимание в общении с родителями педагоги уделяют вопросам адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации. Однако, в совместной работе с семьями не всегда учитываются их индивидуальные проблемы и потребности, что снижает эффективность взаимодействия.

Анкетирование родителей проводилось в режиме онлайн с применением Google-формы. В нем приняли участие 117 респондентов, чьи дети посещают группы раннего и дошкольного возраста дошкольных образовательных организаций г. Орла. Полученные результаты свидетельствуют о том, что 70 % родителей обеспокоены протеканием адаптации ребенка в детском саду, 58 % отмечают проблемы с проявлениями негативных личностных черт. Это говорит о том, что родители испытывают трудности и нуждаются в психолого-педагогической поддержке, что должно стать приоритетом для педагогов. Вследствии высокой обеспокоенности вопросами пребывания детей в ДОО практически все родители (93,6 %), принявшие участие в опросе, заявили о том, что они испытывают потребность в получении консультативных услуг от разного рода специалистов ДОО: психолога, логопеда, педагогов дополнительного образования. Но несмотря на это, только 42 % из них осознают необходимость повышения своего уровня психолого-педагогической культуры. Усугубляет данную ситуацию и то, что большинство семей (74,6 %) не осведомлены о том, куда они могут обратиться за психолого-педагогической помощью в случае актуализации потребности в ней. Это указывает на недостаточную информированность семей о возможностях и ресурсах дошкольной образовательной организации, доступных для родителей. Остальные опрошенные (25,6 %) обладают информацией о направлениях, содержании и графике работы специалистов ДОО, оказывающих консультативные услуги по вопросам развития и воспитания детей раннего возраста, но не обращаются к ним из-за напряженного рабочего графика [2].

Опросник родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столина выявил разнообразие подходов родителей к воспитанию детей. Основные результаты показывают, что:

- 87 % родителей принимают своих детей такими, какие они есть, что свидетельствует о высокой степени принятия и поддержки;
- 56 % опрошенных активно интересуются увлечениями своих детей, стараются помочь им развивать интеллектуальные и творческие способности, гордятся их достижениями;
- 48 % взрослых ощущают себя единым целым с детьми и стремятся удовлетворить их потребности, что может быть связано с симбиотическими связями или повышенной тревожностью родителей;
- 24 % родителей выражают обеспокоенность по поводу личной и социальной несостоятельности своих детей, воспринимая их как неприспособленных и уязвимых к негативным влияниям;
- 16 % семей придерживаются авторитарного стиля воспитания, делая акцент на строгую дисциплину и послушание.

Эти данные подчеркивают важность понимания родительских стилей и их влияния на развитие детей, а также необходимость поддержки родителей в формировании более здоровых и гармоничных отношений с детьми. На втором этапе эксперимента была разработана и апробирована программа семейного клуба «Замечательный родитель!» для семей с детьми раннего возраста. В ходе апробации программы семейного клуба родителям предлагалась ак-

туальная информация с учетом их образовательных запросов и особенностей семейного воспитания, выявленных на первом этапе эксперимента. В частности, были подобраны мероприятия по двум тематическим модулям: «Адаптация детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации» и «Гармонизация детско-родительских отношений».

В рамках первого модуля с родителями обсуждались вопросы специфики психоэмоционального развития детей в раннем возрасте, типичные трудности адаптационного периода в ДОО, а также факторы и условия, влияющих на характер протекания адаптации детей в детском саду, среди которых важное место занимает родительская поддержка. В числе мероприятий данного модуля следует назвать видеокалендарь «Особенности развития ребенка в период раннего детства», информационный буклет «Течение и типичные трудности адаптационного периода детей в детском саду», консультации «Роль родительской поддержки в период адаптации ребенка в детском саду», «Готовим ребенка к приходу в детский сад», мастер-класс «Развиваемся играя».

Содержанием работы с семьями воспитанников раннего возраста в рамках второго модуля стали психологические особенности детско-родительских отношений и способы их гармонизации (организация совместного досуга в семье, тренинговые игры и упражнения). К мероприятиям данного модуля относятся вебинар «Все мы разные: взрослые и дети», цикл сеансов педагогического тренинга «Пойми меня», творческий семейный проект «Новогодняя красавица», семейные праздники с участием детей и родителей «Новый год у ворот», «Праздник мам и бабушек», мастер-класс «Развиваем мелкую моторику детей в домашних условиях».

В ходе общения с родителями активно применялись ИКТ-средства. Например, установочная встреча с родителями «В поисках семейной гармонии» прошла в формате видеоконференции на цифровой платформе Zoom. Вебинар «Все мы разные: взрослые и дети» и цикл сеансов педагогического тренинга «Пойми меня» проводились с применением мультимедийных презентаций. В элек-

тронном формате в родительском чате в социальной сети Телеграмм были размещены информационный буклет «Течение и типичные трудности адаптационного периода детей в детском саду» и видеокалендарь «Особенности развития ребенка в период раннего детства». Консультации «Роль родительской поддержки в период адаптации ребенка в детском саду» и «Готовим ребенка к приходу в детский сад» проходили с трансляцией видеозаписей специфики поведения детей в первые дни посещения группы. В конце года было проведено заседание семейного клуба в формате педагогической гостиной.

Безусловно, предложенное содержание и организационно-методические условия функционирования семейного клуба «Замечательный родитель» представляют собой частное видение решения проблемы повышения психолого-педагогической культуры родителей, имеющих детей раннего возраста, и не исчерпывают всех возможностей дошкольной образовательной организации в достижении поставленной цели. Однако проведенная работа обеспечила достижение несомненных положительных результатов, о чем свидетельствуют данные повторного анкетирования родителей. В частности, следует отметить рост числа взрослых с высоким и средним уровнем психолого-педагогической культуры (42 % и 50% соответственно), а также значительное уменьшение числа родителей с низким уровнем психолого-педагогической культуры – до 8 %.

Выводы

Таким образом, опытно-экспериментальная работа, прежде всего, позволила выявить основные психолого-педагогические проблемы семей, воспитывающих детей раннего возраста, а также выявить специфику представлений родителей о формах и содержании психолого-педагогической помощи, востребованной этими семьями. В свою очередь, полученные результаты способствовали разработке и реализации адресной программы повышения психолого-педагогической культуры молодых родителей, воспитывающих детей в возрасте до 3 лет на основе применения современных информационно-коммуникационных технологий.

Библиографический список

1. Бубнова С.Ю. Опыт реализации проекта «Цифровой информационно-образовательный ресурс сопровождения семей с детьми раннего возраста «Шаг навстречу» / С.Ю. Бубнова // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2020. №3 (88). С. 144–146.
2. Карякина С.Н., Бубнова С.Ю. Анализ представлений родителей о содержании и формах востребованной психолого-педагогической помощи // Инновационные технологии современной научной деятельности: стратегия, задачи, внедрение: сборник статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции (13 сентября 2021 г., г. Калуга). Уфа: Аэтерна, 2021. С. 62–64.
3. Чердынцева Е.В. Технологии формирования психолого-педагогической компетентности у родителей / Е.В. Чердынцева // Начальная школа + До и после. 2013. №4. С. 24–27.
4. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. СПб.: Питер, 2000. 651 с.

References

1. Bubnova S.Y. The experience of implementing the project “Digital information and educational resource for supporting families with young children “Step towards” / S.Y. Bubnova // Scientific notes of OSU. Series: Humanities and Social Sciences. 2020. No.3 (88). Pp. 144–146.
2. Karyakina S.N., Bubnova S.Yu. Analysis of parents’ ideas about the content and forms of psychological and pedagogical assistance in demand // Innovative technologies of modern scientific activity: strategy, objectives, implementation: collection of articles based on the results of the All-Russian Scientific and Practical Conference (September 13, 2021, Kaluga). Ufa: Aeterna, 2021, Pp. 62–64.
3. Cherdyntseva E.V. Technologies for the formation of psychological and pedagogical competence in parents / E.V. Cherdyntseva // Primary school + Before and after. 2013. No.4. Pp. 24–27.
4. Eidemiller E.G. Psychology and psychotherapy of the family / E.G. Eidemiller, V.V. Justitskis. St. Petersburg: Peter, 2000. 651 p.

ВАСИЛЕНКО ЯРОСЛАВ СЕРГЕЕВИЧ

аспирант 3 курса, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, Россия
E-mail: yaroslav.vasilenko.se@mail.ru

VASILENKO YAROSLAV SERGEEVICH

A Third-Year Graduate Student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Lugansk State Pedagogical University", Lugansk, Russia
E-mail: yaroslav.vasilenko.se@mail.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ
В ОБРАЗОВАНИИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ**

**A STUDY OF ATTITUDES TOWARDS THE USE OF AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY
IN EDUCATION AS A PREMISE FOR THE TRAINING OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS**

В статье представлен анализ констатирующего эксперимента по изучению вопросов использования технологии дополненной реальности в профессиональной подготовке будущих учителей информатики который проводился в рамках диссертационного исследования. Эксперимент проводился с помощью разработанных автором анкет на трёх группах респондентов: ученики 7 – 11 классов общеобразовательных учреждений, студенты педагогических специальностей и учителя информатики. Представлены анкеты и анализ результатов по каждой группе респондентов. В заключении делается общий вывод по осведомленности о технологии дополненной реальности среди всех участников опроса и перспективах её внедрения в учебный процесс студентов для дальнейшего использования в профессиональной деятельности. В соответствии с научным аппаратом на основании выводов констатирующего эксперимента следующим этапом исследования является разработка методики, подготовка материалов с дополненной реальностью и проведение формирующего эксперимента на студентах 1-го курса профиля подготовки «Компьютерные системы и образовательная робототехника».

Ключевые слова: анкетирование, респондент, информатика, инновационная технология, дополненная реальность.

The article presents an analysis of a ascertaining experiment to study the use of augmented reality technology in the professional training of future computer science teachers, which was conducted as part of a dissertation research. The experiment was conducted using questionnaires developed by the author for three groups of respondents: students of grades 7-11 in general education institutions, students of pedagogical specialties and computer science teachers. Questionnaires and an analysis of the results for each group of respondents are presented. In conclusion, a general conclusion is drawn on the awareness of augmented reality technology among all survey participants and the prospects for its introduction into the educational process of students for further use in professional activities. According to the scientific apparatus, based on the conclusions of the ascertaining experiment, the next stage of the research is to develop a methodology, prepare materials with augmented reality and conduct a formative experiment on 1st-year students of the Computer Systems and Educational Robotics training profile.

Keywords: questionnaire, respondent, computer science, innovative technology, augmented reality.

Введение

Актуальность проблемы. В настоящее время одно из направлений развития России направлено на научные и технологические достижения в области цифровых технологий, их активное внедрение во все сферы жизнедеятельности, в том числе, сферу образования. Это будет способствовать выходу страны на новый технологический уровень. Цифровая трансформация, которая является одной из национальных целей развития России до 2030 года, неразрывно связана с другим реализуемым в стране масштабным проектом – по импортозамещению в сфере информационно-коммуникационных технологий. Такая политика развития государства подчеркивается в стратегических документах, таких как Указ от 21 июля 2020 года №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [7], Распоряжение Правительства РФ от 02.12.2021 №3427-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации» [4].

Одним из важнейших стратегических направлений модернизации образования является внедрение в учебный процесс средств информационных и коммуникационных технологий, обеспечивающих условия для становления нового типа обучения, отвечающего потребностям развития и саморазвития личности в новой социокультурной ситуации.

В последние годы с новым витком развития цифровых иммерсивных технологий наблюдается большой рост интереса использования таких технологий в образовательном процессе, особенно в области STEAM (наука, технологии, инженерия, искусство, математика). Среди иммерсивных технологий можно выделить технологию дополненной реальности (AR), которая предоставляет новые возможности для повышения вовлеченности и эффективности обучения, позволяя создавать интерактивные, погружающие образовательные среды [3, 8].

В образовательных учреждениях появляется потребность в учителях, которые обладают не только теоретическими знаниями, но и практическими навыками работы с новыми технологиями. Подготовка будущих учителей

информатики, способных эффективно использовать AR в учебном процессе, становится важной частью формирования высококвалифицированных специалистов.

Стоит отметить, что на данный момент в образовательных учреждениях недостаточно внимания уделяется подготовке педагогов к применению технологий дополненной реальности. Это приводит к низкому уровню готовности будущих учителей и их неуверенности в использовании таких технологий на практике.

Использование AR в школьном обучении открывает новые горизонты для более глубокой и доступной подачи материалов. Развитие этой технологии в образовательной сфере требует, чтобы будущие учителя были готовы не только освоить новые инструменты, но и интегрировать их в учебный процесс для достижения лучших образовательных результатов [5, 6].

Цель исследования. Изучение и разработка методических основ подготовки будущих учителей информатики к применению технологий дополненной реальности в профессиональной деятельности с целью повышения их педагогической компетентности и эффективности использования этих технологий в образовательном процессе.

Гипотеза исследования базируется на предположении, что формирование готовности к профессиональной деятельности у будущих учителей информатики станет более эффективным, если при их обучении будет использоваться методика, включающая в себя технологию дополненной реальности.

Научная новизна исследования заключается в разработке экспериментальной методики подготовки будущих учителей информатики с использованием технологии дополненной реальности, направленной на формирование готовности к инновационной педагогической деятельности, развитие учебной мотивации и стремления к саморазвитию.

Изложение основного материала

В рамках исследования был проведён констатирующий эксперимент. Целью эксперимента являлось выявление уровня осведомлённости, отношения и интереса различных групп участников образовательного процесса – школьников, студентов и учителей информатики – к использованию технологии дополненной реальности в образовательном процессе. Полученные данные рассматривались как важные предпосылки для проектирования экспериментальной методики подготовки будущих учителей информатики с использованием технологии дополненной реальности. Для проведения опроса использовалась авторская анкета.

Анкетирование – это эмпирический метод исследования, который представляет собой письменную форму опроса, применяемую для большого числа респондентов за относительно короткое время. Достоверность и надёжность полученной анкетированием информации зависит, прежде всего, от репрезентативности выборки [1, 2].

В задачи эксперимента входило:

1. Составить вопросы по теме исследования для респондентов трёх категорий: школьники, студенты, учителя;
2. Провести анкетирование в электронной форме с использованием YandexForms
3. Проанализировать полученные данные и сделать выводы.

В рамках эксперимента были подготовлены анкеты для учеников 7–11 классов, учителей информатики общеобразовательных учреждений и студентов педагогических специальностей Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего об-

разования «Луганский государственный педагогический университет».

Анкетирование учеников общеобразовательных учреждений проводилось на базе ГБОУ ЛНР «ЛСШ №12 имени Н.В. Галицкого», анкетирование студентов проводилось на базе ФГБОУ ВО «ЛГПУ», анкетирование учителей информатики проводилось на всех учителях информатики города Луганск, ЛНР. Констатирующий эксперимент проводился в течении одной недели с 15.04.2024 по 22.04.2024.

В анкетировании студентов педагогических специальностей приняло участие 13 человек профилей подготовки «Компьютерные системы и образовательная робототехника», «Информатика», «Цифровое образование» первого, третьего и четвертого курсов.

Анкета была разработана с целью изучения вопросов использования технологии дополненной реальности в профессиональной подготовке студентов педагогических специальностей. Анализ анкеты студентов на вопросы разработанной анкеты позволил сделать следующие выводы:

1) Укажите на каком курсе Вы обучаетесь. (1-й / 2-й / 3-й / 4-й / 5-й / 1-й Маг / 2-й Маг.) По результатам первого вопроса можно сделать вывод что анкету проходили студенты 1-го курса – 69.2%, 3-го курса – 15.4% и 4-го курса – 15.4%.

2) Укажите Ваш пол. (Мужской / Женский.) Среди опрошенных 84,6% мужского пола и 15,4% женского.

3) На сколько Вы хорошо знакомы с технологией дополненной реальности (AR) и ее применением в образовании? (Совсем не знаком(а) / Слышал(а) о ней, но не имел(а) опыта использования / Имею некоторый опыт работы с AR / Знаком(а) и имею опыт работы с AR.) В результате анкетирования было выявлено, что 76,9 % респондентов слышали о технологии дополненной реальности, но не имеют опыта использования, 15,4% имеют опыт работы с AR и 7,7 % совсем не знакомы.

4) Как бы Вы оценили ваш интерес к использованию дополненной реальности в образовательном процессе? (Совсем не интересно / Мало интересно / Интересно в некоторых случаях / Довольно интересно / Очень интересно.) По результатам 38,5 % респондентов имеют большой интерес к использованию дополненной реальности в образовательном процессе и 38,5 % интересна данная технология в некоторых случаях.

5) Какие преимущества, на Ваш взгляд, может предоставить использование дополненной реальности в образовательном процессе? (Повышение мотивации учащихся к обучению / Улучшение восприятия и понимания учебного материала / Развитие навыков работы с современными технологиями / Более интерактивное и увлекательное обучение.) В результате анализа этого вопроса видно, что 27,3 % выделяют улучшение восприятия и понимание учебного материала, 24,2 % повышение мотивации учащихся к обучению, 24,2 % развитие навыков работы с современными технологиями, 24,2 % более интерактивное и увлекательное обучение.

6) Какие виды учебных материалов Вы считаете наиболее подходящими для использования в дополненной реальности? (Анимации и трехмерные модели / Интерактивные задания и упражнения.) Большинство (61,5 %) респондентов выделяют интерактивные задания и упражнения, как наиболее подходящие виды учебного материала для использования в дополненной реальности, а 38,5 % выбрали анимацию и трехмерные модели.

7) Какие трудности или ограничения Вы предполагаете в использовании технологии дополненной реальности в образовательном процессе? (Недостаточное количество

оборудования (например, AR-очков) / Технические проблемы и сбои / Ограниченные возможности доступа к контенту / Сложность в освоении новых технологий.) Больше половины респондентов (58,8 %) самой главной трудностью использования данной технологии в образовательном процессе выделяют недостаточное количество оборудования (например ARочков).

8) На каком из учебных предметов с Вашей точки зрения нужно использовать технологию дополненной реальности? (Электротехника, электроника и схемотехника / Физика / Архитектура электронно-вычислительных машин и микроконтроллеров / Электронно-вычислительные машины и периферийные устройства / Инженерная и компьютерная графика.) Главными учебными предметами, на которых респонденты считают уместным использование технологии AR, являются «Электроника, электротехника и схемотехника» (23,8 %) и «Инженерная и компьютерная графика» (23,8 %).

9) Какие виды обучающих мероприятий или курсов по использованию дополненной реальности в образовании Вы бы хотели посетить для дополнительного обучения? (Вебинары и онлайн-курсы / Мастер-классы и семинары / Практические тренинги и лабораторные работы / Конференции и выставки.) Для дополнительного посещения 40 % респондентов предпочли практические тренинги и семинары, 25 % мастер-классы и семинары, 20% вебинары и онлайн курсы и 15 % конференции и выставки.

10) Как Вы считаете, использование технологии дополненной реальности может повлиять на ваши будущие методики преподавания? (Да, существенно изменит / Да, но в небольшой степени / Нет, не сильно повлияет / Не знаю/затрудняюсь ответить.) Почти половина респондентов (46,2 %) считают, что использование технологии дополненной реальности может существенно повлиять на будущие методики преподавания, 38,5 % отметили, что влияние будет, но в небольшой степени и 15,4 % затрудняются с ответом.

11) Готовы ли Вы внедрить использование дополненной реальности в свою педагогическую практику в будущем? (Да, абсолютно готов(а) / Возможно, с некоторыми резервами / Не уверен(а), нужно больше информации / Нет, не готов(а).) Внедрить данную технологию в свою педагогическую практику в будущем готовы 61,5 % респондентов.

12) Какие дополнительные знания или навыки Вы считаете необходимыми для эффективного использования дополненной реальности в образовании? (Технические навыки работы с AR-технологиями / Педагогические методики интеграции AR в учебный процесс / Понимание психологических аспектов взаимодействия ученика с AR / Умение создавать собственный образовательный контент в AR.) Среди необходимых навыков почти половина (48 %) выбрали Технические навыки работы с AR-технологиями.

В рамках данного исследования анкетирование студентов показало, что большинство студентов, которые проходили анкетирование имеют представление об инновационной технологии AR. Все респонденты проявляют разного уровня интерес к использованию данной технологии в образовательном процессе и часть из них будет готова внедрить её в свою педагогическую практику в будущем.

В анкетировании учеников общеобразовательных учреждений приняли участие 47 человек из 8, 9 и 11 классов средней общеобразовательной школы №12 имени Н.В. Галицкого.

Анкета была разработана с целью изучения вопросов использования технологии дополненной реальности в учебной деятельности средних общеобразовательных

учреждений. Анализ ответов данной анкеты позволил сделать следующие выводы:

13) В каком классе Вы обучаетесь? По результату первого вопроса видно, что количество респондентов 11 класс составило 46,8 %, 9 класс – 27,7 %, 8 класс – 25,5%.

14) Укажите Ваш пол. (Мужской / Женский.) Среди опрошенных респондентов мужского пола составило 51,1 %, женского – 48,9 %.

15) Вы знакомы с технологией дополненной реальности? (Да / Нет / Немного.) Из 47 респондентов 53,2 % ответили, что знакомы с данной технологией, 38,3 % немного знакомы и 8,5 % совсем не знакомы.

16) Как часто Вы сталкивались с технологией дополненной реальности (AR) на учебных занятиях? (Никогда / Редко / Иногда / Часто / Постоянно.) Большая часть респондентов (57,4 %) заявили, что никогда не сталкивались с технологией AR на учебных занятиях.

17) Как бы Вы оценили ваш интерес к использованию дополненной реальности в обучении? (Совсем не интересно / Мало интересно / Интересно в некоторых случаях / Довольно интересно / Очень интересно.) При оценивании интереса 38,3 % ответили «Довольно интересно», 23,4 % «Очень интересно», 21,3% «Интересно в некоторых случаях» и 17% «Мало интересно».

18) По Вашему мнению, в каких предметах можно использовать технологию дополненной реальности? (Математика / Информатика / компьютерная наука / Технология / Физика / Биология.) Из школьных предметов, на которых можно использовать технологию дополненной реальности, респонденты выделяют 33,3 % «Информатика/компьютерная наука», 22 % «Биология», 18,7 % «Технология», 15,4 % «Физика», 10,6 % «Математика».

19) Какие виды учебных материалов Вы бы хотели видеть в дополненной реальности? (Анимации и трехмерные модели / Интерактивные задания и упражнения.) В качестве вида учебных материалов 66,7 % хотели бы видеть Анимацию и трёхмерные модели.

20) Какие преимущества, по Вашему мнению, может предоставить использование дополненной реальности в учебном процессе? (Увлекательность и интересность обучения / Возможность более глубокого понимания учебного материала / Развитие навыков работы с современными технологиями / Повышение мотивации к учению.) Среди преимуществ 32,4 % выделяют увлекательность и интересность обучения, 25% возможность более глубокого понимания учебного материала, 23,1 % развитие навыков работы с современными технологиями и 19,4 % повышение мотивации к учению.

21) Какие трудности или ограничения Вы видите в использовании дополненной реальности в учебном процессе? (Недостаточное количество оборудования (например, AR-очков) / Технические проблемы и сбои / Ограниченные возможности доступа к контенту / Сложность в освоении новых технологий.) Большая часть респондентов (54,2 %) в качестве трудностей или ограничений использования дополненной реальности в учебном процессе выделили недостаточное количество оборудования (например AR очков).

22) Если бы у Вас была возможность выбрать, в каком формате Вы предпочли бы получать учебные материалы: традиционном (учебники, доски) или с использованием дополненной реальности? (Традиционный формат / Формат с использованием дополненной реальности / Оба варианта подходят.) В качестве предпочтения формата получения знаний 46,8 % выбрали формат с использованием дополненной реальности, 10,6% выбрали традиционный и 42,6 % считают, что важны оба формата преподавания

учебных материалов.

23) Какие виды уроков или заданий Вы бы хотели видеть в дополненной реальности? (Математические задачи и графики / Виртуальные экскурсии и путешествия / Исторические реконструкции / Химические и физические эксперименты / Демонстрационные 3D-модели и видеоролики по информатике.) Среди видов уроков или заданий которые респонденты хотели бы видеть в дополненной реальности 30,2 % отмечают виртуальный экскурсии и путешествия, 25,5 % – демонстрационные 3D-модели и видеоролики по информатик, 21,7% – исторические реконструкции, 17% – химические и физические эксперименты, 5,7 % – математические задания и графики.

24) Считаете ли Вы, что использование дополненной реальности в образовании может помочь Вам лучше понимать учебный материал? (Да / Нет / Затрудняюсь ответить.) Большинство респондентов (76,6 %) считают, что использование дополненной реальности в образовании может помочь лучше понимать учебный материал.

25) Хотели бы Вы участвовать в уроках или мероприятиях, где используется технология дополненной реальности? (Да, очень хотелось бы / Возможно, если это будет интересно / Не уверен(а) / Нет, не интересно.) Более 70 % респондентов очень хотели бы участвовать в уроках или мероприятиях с использованием данной инновационной технологии.

Подводя итог анкетирования учащихся средних общеобразовательных учреждений, можно сделать вывод, что технология дополненной реальности не используется в образовательном процессе, но вызывает интерес у учащихся. Они считают, что данная технология может помочь лучше понимать учебный материал, и при этом не отказываются от традиционного формата получения знаний.

В анкетировании учителей приняло участие 42 учителя информатики общеобразовательных учреждений города Луганска.

Анкета была разработана с целью изучения вопросов использования технологии дополненной реальности в профессиональной деятельности учителей информатики общеобразовательных учреждений города Луганска. Анализ анкеты на вопросы разработанной анкеты позволил сделать следующие выводы:

1) Укажите Ваш пол. (Мужской / Женский.) В анкетировании приняло участие 42 учителя информатики, из которых 69 % женщин и 31 % мужчин.

2) Какой стаж Вашей работы? (Менее года / 1–3 года / 3–5 лет / Более 5 лет / Более 10 лет.) Стаж работы более 10 лет имеют 42,9 % респондентов, более 5 лет – 31 %, 3–5 лет и 1–3 года стаж у 9,5 % и менее года 7,1 %.

3) Какую роль играет использование дополненной реальности в Вашем образовательном процессе? (Основная / Второстепенная / Не используется.) Большинство респондентов (69%) отмечают, что технология дополненной реальности в образовательном процессе не используется и у 26,2% играет второстепенную роль.

4) Каков Ваш уровень знаний по дополненной реальности? (Нет знаний / Базовый (осведомлен о понятии и примерах использования) / Средний (имею опыт использования в образовательных целях) / Продвинутый (активно применяю в своей практике).) Было выявлено, что базовый уровень знаний по технологии AR имеют 54,8 % респондентов. Не знакомы с данной технологией 21,4 %, средний опыт (имеют опыт использования в образовательных целях) – 19 %, продвинутый уровень знаний – 4,8 %.

5) Как Вы оцениваете ваш уровень компетенции в области использования технологии дополненной реаль-

ности в образовательном процессе? (Очень высокий / Выше среднего / Средний / Ниже среднего / Низкий.) Уровень компетенции использования технологии дополненной реальности выше среднего имеют 7,1 % респондентов, средний уровень – 40,5 %, ниже среднего – 19 % и низкий – 28,6%.

6) Какова Ваша готовность к внедрению новых технологий, включая дополненную реальность? (Совершенно не готов / Скорее не готов / Скорее готов / Полностью готов.) Большая часть респондентов (59,5 %) отмечают, что скорее готовы использовать новые технологии в своём образовательном процессе, 21,4 % полностью готовый, 14,3 % скорее не готовы.

7) Какие препятствия могут возникнуть при использовании дополненной реальности в образовательном процессе? (Недостаточное оборудование / Отсутствие квалифицированных кадров / Технические проблемы / Невыгодное соотношение затрат и результатов.) Среди препятствий который могут возникнуть при использовании 41,1 % респондентов выделяют недостаточное оборудование, 28,9 % технический проблемы, 22,2 % отсутствие квалифицированных кадров и 7,8 % невыгодное соотношение затрат и результатов.

8) Какие виды задач или уроков в информатике могут быть улучшены с помощью дополненной реальности? (Программирование / Визуализация алгоритмов / Изучение структур данных / Работа с базами данных.) Главным видом задач, который может быть улучшен с помощью AR респонденты выбрали визуализацию алгоритмов – 36,4 %.

9) Считаете ли Вы, что использование дополненной реальности способствует лучшему усвоению материала учениками? (Да, полностью / В некоторых случаях / Сомневаюсь / Нет.) Большая часть респондентов (52,4 %) считают, что использование дополненной реальности в некоторых случаях способствует улучшению усвоения материала и 33,3 % сообщают что полностью способствует.

10) Какие плюсы Вы видите в использовании дополненной реальности в образовательном процессе? (Повышение мотивации учеников / Более глубокое понимание материала / Улучшение визуализации сложных концепций / Развитие творческого мышления.) Среди плюсов улучшению визуализации сложных концепций выделяет 31,1 % респондентов, развитие творческого мышления – 25,5 %, повышение мотивации учеников – 23,6 %, более глубокое понимание материала – 19,8%.

11) Какие возможные недостатки Вы видите в использовании дополненной реальности в образовательном процессе? (Отвлекающий эффект на учеников / Недостаточное оснащение учебных заведений / Сложность интеграции в учебный план / Необходимость дополнительной подготовки учителя.) В недостатках респонденты выделяют недостаточное оснащение учебных заведений – 39,8 %, необходимость дополнительной подготовки учителя – 30,6 %, сложность интеграции в учебный план – 18,4 %, отвлекающий эффект на учеников – 11,2 %.

12) На каких учебных предметах Вы считаете целесообразным использовать технологию дополненной реальности? (Математика / Информатика/компьютерная наука / Технология / Физика / Биология.) Учебные предметы, на которых целесообразно использовать технологию дополненной реальности респонденты выделяют Информатику/компьютерные науки – 24,7 %. Физика – 24,1 %. Биология – 22,8 %, Технология – 14,6 %, Математика 13,9 %.

На основании анализа результатов анкетирования учителей информатики можно сделать вывод, что уровень

знаний и компетенций по технологии дополненной реальности находится на низком уровне. Больше половины респондентов готовы внедрять новые технологии в учебный процесс. При этом они выделяют недостаточную оснащенность учебных заведений и необходимость дополнительной подготовки.

Выводы

Анализ результатов анкетирования, проведенного среди школьников, студентов педагогических специальностей и учителей информатики позволил выявить ряд характерных особенностей отношения различных групп участников образовательного процесса к использованию технологии дополненной реальности. К числу выявленных особенностей можно отнести:

- высокий уровень интереса школьников при отсутствии практики применения AR на уроках;
- наличие интереса у студентов при недостатке практического опыта и подготовки;
- признание потенциала AR действующими учителями информатики при наличии объективных барьеров к её внедрению;
- общий положительный настрой всех групп респондентов на интеграцию AR в образовательный процесс.

Ученики общеобразовательных учреждений проявили значительный интерес к использованию дополненной реальности в образовательных целях. Они подчеркивают ее потенциальную образовательную ценность и мотивационное воздействие. Эта информация важна для понимания необходимости инновационных подходов к обучению и может послужить руководством для будущих педагогов при создании учебных материалов.

Студенты педагогических специальностей, как правило, обладают лишь теоретическими представлениями о технологии дополненной реальности и не имеют достаточного практического опыта её применения. Значительный интерес студентов к этой технологии и их готовность овладеть ею свидетельствуют о благоприятных условиях для интеграции технологий дополненной реальности в процесс их профессиональной подготовки. Однако была выявлена нехватка специализированных курсов, учебных пособий и практических упражнений, что ограничивает формирование необходимых компетенций.

Действующие учителя информатики демонстрируют неоднозначное отношение к использованию AR в своей профессиональной деятельности. Большая часть педагогов осознаёт потенциал технологии дополненной реальности

для повышения качества образовательного процесса, однако отмечают недостаточную оснащенность учебных заведений, отсутствие методической подготовки и необходимость повышения собственной квалификации в этой области.

Выявленные особенности отношения различных групп респондентов к использованию технологии дополненной реальности демонстрируют, с одной стороны, высокий интерес и потенциал использования этой технологии в обучении, а с другой – отсутствие практического опыта и методической подготовки у будущих учителей информатики. Эти результаты подтверждают необходимость внедрения изучения технологии дополненной реальности в программы подготовки учителей. Такая интеграция соответствует стратегическим направлениям развития образования, изложенным в Распоряжении Правительства РФ от 02.12.2021 № 3427-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации», в котором подчеркивается приоритетность развития компетенций у педагогов, обеспечивающих качественное обучение. использование современных цифровых технологий. Без целенаправленной подготовки будущие учителя информатики рискуют оказаться недостаточно подготовленными к внедрению образовательных практик, отвечающих потребностям учащихся и требованиям цифровой трансформации системы образования.

Таким образом, результаты опроса подтверждают актуальность и востребованность внедрения технологии дополненной реальности в образовательную среду. Для успешного внедрения необходимо систематически разрабатывать направления подготовки будущих учителей информатики, включая соответствующие дисциплины и практические модули в образовательные программы. Полученные результаты также демонстрируют важность учета потребностей студентов при разработке инновационных форм и методов обучения с использованием дополненной реальности.

В соответствии с научным аппаратом на основании выводов констатирующего эксперимента следующим этапом исследования является разработка методики, подготовка материалов с дополненной реальностью и проведение формирующего эксперимента на студентах 1-го курса профиля подготовки «Компьютерные системы и образовательная робототехника».

Библиографический список

1. Добренков В.И. Методы социологического исследования: Учебник / В.И. Добренков, А.И. Кравченко. М.: ИНФРА-М, 2004. 768 с.
2. Методология и методы социологического исследования: учебник / под ред. В. И. Дудиной, Е. Э. Смирновой; С.- Петерб. гос. ун-т. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2014 388 с.
3. Паскова А.А. Особенности применения иммерсивных технологий виртуальной и дополненной реальности в высшем образовании. // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. № 3. С. 83–92.
4. Распоряжение Правительства РФ от 02.12.2021 №3427-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации». – URL:<https://spa.msu.ru/wp-content/uploads/18.pdf> (дата обращения 05.06.2024)
5. Таран В.Н. Применение дополненной реальности в обучении / В. Н. Таран // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 333–337.
6. Технологии дополненной реальности в сфере образования / А. Е. Кирьянов, Р. М. Йылмаз, Д. В. Маслов и др. // Инновации. 2020. № 5 (259). С. 81–88.
7. Указ от 21 июля 2020 года №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». – URL:<http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения 05.06.2024)
8. Gómez-Rios, M. Analysis of emotions in the use of augmented reality technologies in education: A systematic review / M. Gómez-Rios, M. Paredes-Velasco, R. Hernández-Beleño, J. Fuentes-Pinargote // Computer Applications in Engineering Education. 2023. v. 31. Pp. 216–234.

References

1. *Dobrenkov V.I.* Methods of sociological research: Textbook / V.I. Dobrenkov, A.I. Kravchenko. M.: INFRA-M, 2004. 768 p.
 2. Methodology and methods of sociological research: textbook / edited by V. I. Dudina, E. E. Smirnova; St. Petersburg State University, St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University, 2014. 388 p.
 3. *Paskova A.A.* Features of the use of immersive virtual and augmented reality technologies in higher education / A. A. Paskova // Bulletin of the Maikop State Technological University. 2022. No. 3. Pp. 83–92.
 4. Decree of the Government of the Russian Federation dated December 02, 2021 No. 3427-r “On approval of the strategic direction in the field of digital transformation of education related to the sphere of activity of the Ministry of Education of the Russian Federation”. – URL: <https://spa.msu.ru/wp-content/uploads/18.pdf> (accessed 05.06.2024)
 5. *Taran V.N.* The use of augmented reality in teaching. // Problems of modern pedagogical education. 2018. No. 60-2. Pp. 333–337.
 6. Augmented reality technologies in the field of education / A. E. Kiryanov, R. M. Yilmaz, D. V. Maslov and others // Innovations. 2020. № 5 (259). Pp. 81–88.
 7. Decree No. 474 dated July 21, 2020 “On the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030”. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (accessed 05.06.2024)
 8. *Gomez-Rios M.* Analysis of emotions when using augmented reality technologies in education: a systematic review / M. Gomez-Rios, M. Paredes-Velasco, R. Hernandez-Beleno, H. Fuentes-Pinargote // Computer applications in engineering education. 2023. vol. 31. Pp. 216–234.
-
-

УДК 33.331.30

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-270-275

ГЕДУЛЯНОВА НАТАЛИЯ СЕРГЕЕВНА

доктор педагогических наук, профессор, г. Москва, Россия

E-mail: lambrador2@gmail.com

БЕКЕТОВА ОЛЬГА АЛЕКСЕЕВНА

преподаватель АНО «Академия медицинской оптики и оптометрии», г. Москва, Россия

GEDULYANOVA NATALIA SERGEEVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow, Russia

E-mail: lambrador2@gmail.com

BEKETOVA OLGA ALEKSEEVNA

Lecturer of the ANO "Academy of Medical Optics and Optometry", Moscow, Russia

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКОГО ОПТИКА-ОПТОМЕТРИСТА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF TRAINING A MEDICAL OPTICIAN-OPTOMETRIST IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Профессиональное развитие, определяемое как непрерывный педагогический процесс, имеет важное значение для поддержания качества подготовки медицинского оптика-оптометриста. В данной статье выделены некоторые принципы и отличительные черты этого процесса, в том числе его системный характер, связь с подготовкой после окончания колледжа, а также его оценка через профессиональные достижения. Целью статьи является изучение теоретико-методологических основ подготовки медицинского оптика-оптометриста в системе среднего профессионального образования. Методы: в этом исследовании мы получили данные о базовой системе подготовки образования медицинского оптика-оптометриста в России и собрали данные об образовательной системе, которая готовит профессиональных экспертов в области оптометрии. Выводы: профессиональное развитие выпускников по специальности медицинский оптик-оптометрист системы среднего профессионального образования имеет решающее значение для их успешной работы, поскольку способствует их профессионализации и развитию компетенций, необходимых в постоянно меняющейся среде офтальмологии. Подчеркивается важность оценки влияния дальнейшего образования на профессиональную деятельность. Эти результаты подчеркивают необходимость хорошо структурированных и контекстуализированных программ профессионального развития для обеспечения качества и эффективности подготовки медицинского оптика-оптометриста. Эффективная система среднего профессионального образования подготовит высококомпетентных специалистов для своего народа, предлагая различные возможности обучения и отличные человеческие ресурсы, благодаря чему вызовет национальное доверие. Медицинский оптик-оптометрист, являясь специалистом первого контакта, способен внести значительный вклад в повышение качества жизни пациентов с заболеваниями органа зрения.

Ключевые слова: система подготовки оптика-оптометриста, среднее профессиональное образование, теоретико-методологические подходы.

Professional development, defined as a continuous pedagogical process, is essential for maintaining the quality of training of a medical optician-optometrist. This article highlights some principles and distinctive features of this process, including its systemic nature, connection with postgraduate training, as well as its assessment through professional achievements. The aim of the article is to study the theoretical and methodological foundations of training a medical optician-optometrist in the system of secondary vocational education. Methods: In this study, we obtained data on the basic system of training of a medical optician-optometrist in Russia and collected data on the educational system that trains professional experts in the field of optometry. Conclusions: Professional development of graduates in the specialty of a medical optician-optometrist in the system of secondary vocational education is crucial for their successful work, since it contributes to their professionalization and development of competencies required in the constantly changing environment of ophthalmology. The importance of assessing the impact of further education on professional activity is emphasized. These findings highlight the need for well-structured and contextualised professional development programmes to ensure the quality and effectiveness of medical optometrist training. An effective secondary vocational education system will produce highly competent professionals for its people, offering a variety of learning opportunities and excellent human resources, thereby inspiring national trust. A medical optician-optometrist, being a first contact specialist, is able to make a significant contribution to improving the quality of life of patients with diseases of the organ of vision.

Keywords: training system for opticians-optometrists, secondary vocational education, theoretical and methodological approaches.

Введение

Целью данной статьи является изучение теоретико-методологических основ подготовки медицинского оптика-оптометриста в системе среднего профессионального образования.

1. Специальность медицинского оптика-оптометриста

в России – специальность, выделившаяся в самостоятельный кластер относительно недавно из направления «Офтальмология».

2. На сегодняшний день практически нет информации о системе подготовки студентов по специальности «медицинский оптик-оптометрист», что одновременно

вызывает трудности и большой интерес к изучению данной темы.

3. В основе специальности «медицинский оптик-оптометрист» лежит медицинское образование студентов, поэтому теоретико-методологические подходы подготовки данной специальности в целом близки к специальностям – «офтальмолог», «медицинская сестра».

4. К теоретико-методологическим подходам в подготовке студентов с медицинским направлением относят:

- личностное развитие студента – личностно-деятельностное, гуманистическое;
- профессиональное развитие студента – компетентностное, практико-ориентированное;
- мотивационное развитие студента;
- когнитивное.

Изложение основного материала

Формирование специальности «медицинский оптик-оптометрист».

В нашей стране одним из первых кто способствовал развитию направления «Оптометрия» был выдающийся врач-офтальмолог, профессор и талантливый педагог Юрий Захарович Розенблюм. Являясь одним из создателей оптометрической службы в России, Юрий Захарович в течение долгих лет представлял страну в Международном офтальмологическом обществе и Всемирном совете оптометрии [1]. Оптометристов готовили на курсах в Московском научно-исследовательском институте глазных болезней им. Гельмгольца.

В предисловии к своей книге «Оптометрия», 1996 года издания Ю.З. Розенблюм дал понять, как нуждается медицина в специалистах с таким направлением. Он писал: «Настоящая книга была задумана как пособие для оптометристов, т. е. специалистов по подбору средств оптической коррекции зрения. Такая специальность давно существует в большинстве развитых стран, а с 1983 г. – и в бывшем СССР. Однако в ходе подготовки рукописи задачи расширились. Поскольку оптическая помощь населению в нашей стране отстает от мирового уровня как по качеству корректирующих средств, так и по методам их подбора, аудитория, которой предназначена книга, значительно расширилась. Она адресована, прежде всего, практическим врачам-офтальмологам, более 30 % рабочего времени которых занимают диагностика и коррекция оптических дефектов зрения. К сожалению, этому разделу офтальмологии уделяется пока слишком мало внимания в учебниках и руководствах по глазным болезням. Вместе с тем книга рассчитана и на оптометристов – средних медработников, проходящих подготовку на специальных курсах» [2]. В этом учебнике Юрий Захарович дает основополагающие знания по оптометрии и делится своим богатым опытом коррекции рефракционных нарушений.

Вместе с профессором Ю.З. Розенблюмом, у истоков создания Российской оптометрической службы стоял Эдуард Сергеевич Аветисов, врач-офтальмолог, д.м.н., профессор, заслуженный деятель науки РСФСР, Армянской ССР, Узбекской ССР, кавалер ордена Трудового Красного Знамени и ордена «Знак почета», лауреат премии им. А.И. Авербаха [3].

Имя Э.С. Аветисова по праву вписано в историю офтальмологии – именно он стоял у истоков учения об оптической коррекции зрения. Один из первых, он указал, что коррекция имеет две цели: тактическую – максимальное улучшение зрения и стратегическую – способствование правильному развитию оптической системы глаза. Их различие особенно следует учитывать в детском и под-

ростковом возрасте [3].

В сотрудничестве с профессором Ю.З. Розенблюмом и С.А. Шаповаловым Э.С. Аветисов разработал уникальное учение о динамической рефракции глаза и методах её исследования, включая инновационную лазерную рефрактометрию. Его трехфакторная теория патогенеза миопии получила широкое признание и подтверждение в научном сообществе. Возглавляемый им отдел стал настоящим центром обучения и повышения квалификации для врачей – оптометристов и ортоптистов, формируя новый уровень профессионализма в области зрения.

В настоящее время дело, начатое предшественниками, продолжил Сергей Эдуардович Аветисов, заслуженный деятель науки РФ, академик РАН, профессор, заслуженный врач Российской Федерации, научный руководитель, заведующий кафедрой глазных болезней Первого Московского медицинского института им. И.М. Сеченова.

Приоритетные направления научной деятельности С.Э. Аветисова охватывают офтальмоэргономику, оптометрию, а также традиционные и хирургические методы коррекции близорукости, дальнозоркости и астигматизма, включая офтальмомикрохирургию. Сергей Эдуардович успешно продолжает традиции научного подхода и глубокого клинического мышления, заложенные его учителями, и достойно представляет династию врачей-офтальмологов, основанную его отцом, профессором Эдуардом Сергеевичем Аветисовым. Как талантливый педагог с широкой эрудицией, он регулярно выступает на конференциях и в студенческих аудиториях, формируя творческое и ответственное отношение к профессиональной деятельности будущих специалистов [4].

Александр Владимирович Мягков, врач-офтальмолог, д.м.н., профессор, президент МОО «Национальной ассоциации оптометристов», автор учебника «Руководство по медицинской оптике» на сегодняшний день активно способствует развитию, продвижению и укреплению направления «Оптометрия». Являясь директором Национального института миопии и научным руководителем Академии медицинской оптики и оптометрии, Александр Владимирович создает все условия для подготовки будущих специалистов. Будучи прекрасным человеком, талантливым педагогом, он сформировал коллектив единомышленников, объединяющий опытных врачей-офтальмологов и преподавателей, способных обеспечить качественную подготовку специалистов с использованием современных образовательных технологий и инновационных подходов в области медицины.

Оснащение учебных классов современным диагностическим оборудованием предоставляет студентам уникальную возможность получить теоретические и практические знания в области диагностики рефракционных нарушений и методов их коррекции. Каждый студент под чутким руководством педагогов может отработать и овладеть необходимыми навыками на высоком уровне. Значительный вклад в развитие этих умений вносит обучение в малых группах и по индивидуальным учебным планам.

Важным направлением Академии является научно-просветительская деятельность. Академия совместно с ФГБНУ «НИИ глазных болезней имени М.М. Краснова» является учредителем двух значимых научных мероприятий: международного симпозиума «Осенние рефракционные чтения», образовательный проект «День зрения» [5].

Надо сказать, что на сегодняшний день специальность медицинский оптик-оптометрист востребована на рынке труда и подготовка квалифицированных специалистов с хорошей теоретической базой и практическими умения-

миочень необходима. В настоящее время в оптической отрасли сложилась непростая ситуация: наблюдается острый дефицит высококвалифицированных специалистов с профильным базовым образованием. При этом значительная часть специалистов, осуществляющих прием пациентов, имеет непрофильное образование, что создает определенные риски для качества предоставляемых услуг.

Данная проблема требует системного подхода к решению, включая развитие образовательных программ и повышение квалификации действующих специалистов в сфере оптики.

Ирина Александровна Шевич, директор ЧУ ДПО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки

«Опти-класс» предлагает свое видение подготовки оптометриста: «Мы говорим о том, что к нам приходят из Вузов и колледжей специалисты, которых нужно доучивать на месте. На самом деле, по мнению специалистов, занимающихся развитием общества и образования, эта проблема надумана. Необходимо разделять понятия «образование» и «обучение», которые у нас часто подменяются одно другим. Что происходит на самом деле? «Образование» – это, изучение дисциплины, предмета; «обучение» – это изучение конкретной технологии. Когда человек оканчивает ВУЗ или техникум, он должен владеть не только набором конкретных навыков, но и иметь определенный уровень мышления, культуры, что и подразумевает образование, знание дисциплины. Технологии меняются быстро, а теоретические знания изменяются с меньшей скоростью. Поэтому в ВУЗах и техникумах должны изучать биологию, химию и человек, пришедший работать в поликлинику или оптику должен иметь это базовое образование, чтобы понимать, как справляться с изменяющимися технологиями» [6].

Левина Мария Евсеевна, врач-офтальмолог, к.м.н., директор

ЧУ ПОО «Международный оптический колледж», считает, что: «Одним из направлений развития офтальмологической службы в РФ является открытие специальности по профилю медицинская оптика. Это связано с ростом показателей первичной и общей заболеваемости болезнями глаза и его придаточного аппарата, увеличением числа слепых и слабовидящих с одной стороны и необходимостью обеспечения доступности и качества офтальмологической помощи с другой, а также необходимостью совершенствования организационной структуры и направлений деятельности медицинских организаций, оказывающих первичную специализированную медико-санитарную помощь» [7]. Значимым шагом в решении данной проблемы было утверждение Министерством труда профессионального стандарта по специальности медицинский оптик-оптометрист [8].

Однако развитие инфраструктуры, необходимой для организации учебного процесса при подготовке специалистов со средним специальным профессиональным образованием по специальности «медицинский оптик-оптометрист» требует решения широкого перечня проблем.

Мария Евсеевна с коллегами выделяют следующие значимые проблемы:

- переход от статуса торгового работника ныне действующих оптометристов, к статусу среднего медицинского работника и соответственно изменение приоритетов деятельности: от необходимости увеличения размера продаж к удовлетворению потребности пациентов в средствах коррекции рефракции;
- расширение перечня профессиональных функций и трудовых действий у медицинского оптик-оптометриста,

по сравнению с действиями оптометриста в торговой сети, что приведет к увеличению разделов изучаемых модулей рабочих программ;

- необходимость внедрения системы непрерывного профессионального медицинского образования с последующей периодической аккредитацией;

- обеспечение преемственности в вопросах подготовки врачей офтальмологов и медицинских сестер офтальмологических кабинетов с медицинскими оптиками-оптометристами [7].

Активное участие в разрешении этих проблем принимает ЧУ ПОО «Международный оптический колледж», созданное совместно с ООО «АЙКРАФТ» учебно-производственное объединение, осуществляющее подготовку квалифицированных кадров в рамках непрерывного медицинского образования.

Одним из приоритетных и актуальных направлений подготовки медицинских оптиков-оптометристов является формирование у обучающихся профессионального мировоззрения и ценностных ориентиров, включающих осознанное отношение к собственной личности, профессиональной деятельности, пациентам, обществу и окружающей среде.

Современные требования к квалификации медицинских специалистов должны соответствовать стратегическим задачам развития отрасли здравоохранения, учитывать динамику экономического прогресса и социальные потребности общества. В связи с этим возникает необходимость разработки и внедрения инновационных педагогических подходов и моделей организации учебного процесса, обеспечивающих всестороннее и гармоничное профессиональное становление будущих специалистов [9].

Методологические основы обучения являются фундаментальными принципами и концепциями, которые лежат в основе педагогической практики. Они формируют теоретическую базу для организации и проведения образовательного процесса.

Теоретико-методологические подходы в подготовке студентов включают набор принципов, положений и методов, которые помогают педагогам:

- выбирать эффективные методы обучения с учетом целей, задач и особенностей учащихся;
- разрабатывать учебные программы и планировать занятия;
- оценивать результаты обучения через специальные методы и критерии;
- адаптировать образовательный процесс под потребности обучающихся;
- вносить необходимые корректировки в учебный процесс.

Контроль результатов является важнейшим этапом подготовки специалистов. Система оценки позволяет определить степень достижения поставленных целей и задач обучения, используя различные методы и критерии оценивания.

Специфика медицинского образования.

В подготовке студентов медицинского профиля применяются следующие теоретико-методологические подходы:

- личностно-деятельностный подход
- гуманистический подход
- когнитивный подход
- профессионально-мотивационный подход
- компетентностный подход

Каждый из этих подходов вносит свой вклад в формирование профессиональных компетенций будущих медицинских специалистов, обеспечивая качественную

подготовку в практической деятельности.

Личностно-деятельностный подход предполагает, что в центре образовательного процесса находится личность с её мотивами, целями и потребностями. Самореализация личности возможна через активную деятельность, которая формирует опыт и способствует её развитию [10].

Основы этого подхода были заложены в психологической науке трудами Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева.

С.Л. Рубинштейна, рассматривавших личность как субъект деятельности. Личность формируется и развивается именно в процессе деятельности и взаимодействия с другими людьми, что, в свою очередь, влияет на характер этой деятельности и общения. Согласно К.К. Платонову, личностный подход означает признание личностной обусловленности всех психических процессов, деятельности человека и его индивидуально-психологических особенностей [11].

Опираясь на интересы обучающихся, а также на уровень их знаний и навыков, преподаватель определяет учебные цели, планирует, направляет и корректирует образовательный процесс с целью всестороннего развития личности каждого студента. Таким образом, в рамках личностно-деятельностного подхода преподаватель формирует цель занятий с учетом индивидуальных особенностей студентов для максимально полного раскрытия их внутреннего потенциала.

Гуманистический подход. Гуманность – неотъемлемое нравственное качество медицинского работника. Гуманизм в переводе с латинского буквально означает «человечный».

Гуманизм представляет собой концепцию, основанную на уважении и любви к человеку, вере в его безграничные возможности и способность к самосовершенствованию. Неотъемлемым элементом гуманистического сознания является понятие долга, которое подразумевает осознанную ответственность личности за свои поступки и добровольное выполнение нравственных обязанностей [12].

Раздел этики, в котором рассматриваются проблемы морали и нравственности называется деонтология. В медицинской практике деонтология – это совокупность этических норм и принципов, регулирующих поведение медицинских работников при исполнении профессиональных обязанностей. Основная цель медицинской деонтологии заключается в оказании пациенту максимально эффективной помощи с исключением причинения вреда. Она отражает гуманистическую сущность медицины, формируя правила взаимодействия медицинского персонала с пациентами, их родственниками и коллегами.

Так, медицинский оптик-оптометрист, руководствуясь принципами деонтологии, стремится обеспечить пациенту качественное оказание услуги, при этом уважая его достоинство и права. Аналогично, педагог, осознавая свой нравственный долг, поддерживает и развивает каждого ученика, способствуя его личностному росту. Таким образом, гуманизм и понятие долга играют ключевую роль в формировании этического поведения как в медицине, так и в других сферах человеческой деятельности, в том числе и образовательной деятельности при подготовке кадров.

Когнитивный подход. Когнитивный (лат. cognition – знание, познание). Когнитивные способности – это комплекс умственных процессов, благодаря которым человек воспринимает, обрабатывает и использует информацию из окружающей среды. В их состав входят такие ключевые функции, как память, внимание, способность адап-

тироваться к новым условиям (когнитивная гибкость), воображение, речь, а также умение логически мыслить и воспринимать данные через органы чувств. Эти навыки обеспечивают эффективное понимание мира и принятие обоснованных решений.

При обучении медицинского оптика-оптометриста развитие когнитивных способностей студента направлено на формирование критического мышления, включающего такие навыки, как умение различать фактическую информацию и оценочные суждения, отличать факты от предположений, выявлять конкретные предметно-специфические отношения, обнаруживать фактические и логические ошибки в рассуждениях и различать существенные и второстепенные доводы.

Когнитивные навыки представляют собой способность генерировать новые знания о том, что, где, когда и как делать для достижения новых результатов и их получения. Они являются показателем развитой культуры выпускника, свидетельствующей о владении методами научного исследования и деятельности.

Профессионально-мотивационный подход при подготовке специалистов заключается в направленности образовательного процесса на развитие у студентов мотивации к профессиональной деятельности. Мотивация – это внутренняя энергия, побуждающая человека к действию. В её основе могут лежать самые разные побудительные силы: от базовых потребностей и личных интересов до эмоциональных переживаний, устойчивых установок, идеалов и стремлений. Именно они становятся теми внутренними ориентирами, которые направляют поведение, определяют цели и придают смысл нашим усилиям.

Формирование побуждений человека напрямую зависит от условий, в которых он живет и развивается, причем особую роль играют социальные факторы. Когда происходят изменения в окружающей социальной среде, это влияет на то, какие именно мотивы начинают формироваться у личности, и как меняется их содержание. Более того, не только наличие определенной деятельности определяется мотивацией – именно от нее зависит, насколько эффективной будет эта деятельность.

Образовательный процесс в системе среднего профессионального образования должен быть направлен, прежде всего, на формирование личности будущего специалиста, обладающего внутренней положительной мотивацией к своей профессиональной деятельности.

В основе предлагаемого профессионально-мотивационного подхода лежит идея о том, что труд специалиста имеет не только практическую значимость, но и глубокую социальную и личностную ценность. Специалист, в области медицинской оптики и оптометрии, выполняя свою профессиональную миссию, должен быть носителем не только специализированных знаний и умений, но и высоких нравственных и личностных качеств.

Эффективное формирование такого специалиста возможно при условии устойчивой профессиональной направленности обучения и воспитания. Она способствует активному включению обучающегося в процесс освоения профессиональной деятельности, формирует осознанное и позитивное отношение к избранной профессии. Учебно-профессиональная деятельность становится важным фактором в пробуждении интереса к будущей специальности и развитии индивидуальных способностей обучающегося.

Компетентностный подход в образовании ориентирован на формирование у обучающихся конкретных компетенций, которые выступают как ключевая цель и итог образовательного процесса. Этот подход отражается не

только в структуре и организации обучения, но и в выборе содержания, методов и средств образовательной деятельности. В современных образовательных системах цели и ожидаемые результаты формулируются через знания, умения и навыки компоненты, что соответствует идеям, изложенным в трудах таких ученых, как

Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский, И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин [13].

Компетентностный подход представляет собой сбалансированную систему, в которой теоретические знания служат основой для развития практических умений, а знания и умения, закрепленные в процессе практической деятельности, трансформируются в устойчивые навыки. Вместе с тем, практика показывает, что выпускники образовательных учреждений зачастую испытывают дефицит реального опыта в профессиональной сфере, что требует дополнительного внимания к прикладной составляющей обучения.

Образование, построенное на основе компетентностного подхода, направлено на практическое применение полученных знаний и навыков. Так, специальность медицинского оптика-оптометриста имеет прикладной характер и будущему специалисту важно приобрести за время учебы определенные профессиональные навыки. К примеру, подготовить к работе офтальмо-диагностическое оборудование – авторефрактометр или щелевую лампу и провести исследование пациента.

Таким образом, освоив определённый уровень обра-

зования, специалист приобретает комплекс компетенций, позволяющих эффективно решать конкретные профессиональные задачи.

Выводы

Теоретико-методологические основы подготовки специалистов в области медицинской оптики и оптометрии создают благоприятную среду для того, чтобы студенты не просто пассивно воспринимали информацию, а активно включались в учебный процесс, осмысленно участвуя в нем. Такие подходы способствуют раскрытию творческого потенциала учащихся, развивают их способность анализировать информацию и формировать собственное мнение, а также учат самостоятельно и эффективно осваивать новые знания. При этом необходимо понимать, что любой образовательный метод не может быть одинаково эффективным для всех. Каждый подход требует индивидуальной настройки под конкретные условия обучения и потребности конкретной группы студентов или отдельного учащегося. Учитывая непрерывное развитие системы образования и меняющиеся требования общества к подготовке специалистов, необходимо постоянно совершенствовать и обновлять методологическую базу обучения, чтобы она соответствовала современным вызовам и задачам. Это позволяет поддерживать качество образования на высоком уровне и готовить компетентных специалистов, способных эффективно решать профессиональные задачи в меняющемся мире.

Библиографический список

1. Обрубов АС, Ярцева НС. История офтальмологии в лицах. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Апрель; 2015. 698 с., ил.
2. Розенблюм Ю.З. Оптометрия (Подбор очков). М.: Изд-во Апрель, 2017. 191 с.: ил.
3. История офтальмологии в лицах, событиях, очерках / Моск. науч. о-во офтальмологов. 2014 г.
4. Сергей Эдуардович Аветисов (к 70-летию). Вестник офтальмологии. 2020;136(2):4-5.
5. Автономная некоммерческая организация «Академия медицинской оптики и оптометрии». The EYE ГЛАЗ. 2023;25(1):76-82.
6. <http://aprilpublish.ru/kruglyj-stol/problems-professionalnoj-podgotovki-i-vzaimodejstviya-ofthalmologa-i-optometrista.html>
7. <https://www.rosmedobr.ru/rosmedobr2023/thesis/68492/>
8. <https://classinform.ru/profstandarty/02.087-spetcialist-v-oblasti-meditsinskoi-optiki-i-optometrii.html>
9. Гедулянова Н. С. Интеграция образования, науки и производства как условие формирования предпринимательских компетенций обучающихся: проблемы и решения / Н. С. Гедулянова, М. Т. Гедулянов // Вестник Московского финансово-юридического университета МФЮА. 2018. № 1. С. 236–244. – EDN UNYWFN.
10. Казарьянц К. Э. Личностно- деятельностный подход как важное условие эффективности процесса обучения. Национальная ассоциация ученых (НАУ) # II (7), 2015 / ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.
11. Платонов К.К. Структура и развитие личности. Наука, 1986. Всего страниц: 254.
12. Заховаева А.Г. Гуманизм медицины и гуманизирующее образование // Успехи современного естествознания. 2013. № 5. С. 49–51.
13. Скаткин М.Н. Психология учения. М.: Просвещение, 1985. 256 с.
14. Гедулянова Н.С. Планирование мероприятий («Дорожная карта») по реализации проекта «Развитие предпринимательских компетенций студентов» на площадках Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева / Н. С. Гедулянова, М. Т. Гедулянов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 1(78). С. 212–223. – EDN XPQYMP.
15. Гедулянова Н.С. Правовые аспекты в профессиональной деятельности врача стоматолога / Н.С. Гедулянова, М.Т. Гедулянов // Вестник Московского финансово-юридического университета МФЮА. 2017. № 1. С. 169–175. – EDN YNBQEV.
16. Гедулянова Н.С. Регулирование отношений в образовательной организации в части вопросов подготовки практик / Н.С. Гедулянова // Эко-потенциал. 2015. № 3(11). С. 137–140. – EDN UKKXFB.
17. Матюлько И.С., Муртазина, Е.П., Голубева, Н.К. Программы повышения эффективности командной работы медицинского персонала неэкстренной помощи // Международный научно-исследовательский журнал. 2019. № 12(90). Часть 2. Декабрь. С. 204–207.
18. Мурадова Н.С. Формирование социально-экономической культуры педагога в системе непрерывного педагогического образования: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Мурадова Н.С. Москва, 2007. 464 с.
19. Мурадова Н.С. Совершенствование социально-экономической подготовки педагога в системе повышения квалификации педагогических кадров / Н. С. Мурадова // Инновации в образовании. 2007. № 3. С. 21–29.
20. Мурадова Н.С. Социально-экономическая подготовка обучающихся в процессе производственного обучения. // Новые педагогические исследования. 2007. № 2. С. 106–108.
21. Мурадова Н.С. Экономика образовательного учреждения – инвестиции в будущее: монография / Н.С. Мурадова; Российская Федерация, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Орловский гос. ун-т». Орел: ГОУ ВПО «Орловский гос. ун-т», 2009. 222 с. – ISBN 978-5-9929-0070-5.
22. Формирование предпринимательских компетенций обучающихся в системе колледж/вуз при взаимодействии образо-

вания, науки и организаций, действующих в реальном секторе экономики / Н.С. Гедулянова, Г. А. Забелина, С. А. Забелина, М.И. Алдошина. М.: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт», 2018. 224 с. – ISBN 978-5-91195-043-9.

References

1. *Obrubov A.S., Yartseva N.S.* History of ophthalmology in persons. 2nd ed., revised and enlarged. Moscow: April; 2015. 698 p.
2. *Rosenblum Yu.Z.* Optometry (Selection of glasses). Moscow: April Publishing House, 2017. 191 p.
3. History of ophthalmology in persons, events, essays / Moscow Scientific Society of Ophthalmologists, 2014.
4. *Sergey Eduardovich Avetisov* (on the 70th anniversary). Bulletin of ophthalmology. 2020; 136 (2): 4–5.
5. Autonomous non-profit organization "Academy of Medical Optics and Optometry". The EYE GLAZ. 2023;25(1):76–82.
6. <http://aprilpublish.ru/kruglyj-stol/problemy-professionalnoj-podgotovki-i-vzaimodejstviya-oftalmologa-i-optometrista.html>
7. <https://www.rosmedobr.ru/rosmedobr2023/thesis/68492/>
8. <https://classinform.ru/profstandarty/02.087-spetcialist-v-oblasti-meditsinskoi-optiki-i-optometrii.html>
9. *Gedulyanova N.S.* Integration of education, science and production as a condition for the formation of entrepreneurial competencies of students: problems and solutions / N.S. Gedulyanova, M.T. Gedulyanov // Bulletin of the Moscow Financial and Law University MFUA. 2018. No. 1. Pp. 236–244. – EDN UNYWFN.
10. *Kazaryants K.E.* Personal-activity approach as an important condition for the effectiveness of the learning process. National Association of Scientists (NAU) # II (7), 2015 / PEDAGOGICAL SCIENCES.
11. *Platonov K.K.* Structure and development of personality. Science, 1986 – Total pages: 254.
12. *Zakhovaeva A.G.* Humanism of medicine and humanizing education // Successes of modern natural science. 2013. No. 5. Pp. 49–51.
13. *Skatkin M.N.* Psychology of learning. M.: Education, 1985. 256 p.
14. *Gedulyanova N.S.* Planning of events ("Roadmap") for the implementation of the project "Development of students' entrepreneurial competencies" at the sites of the Orel State University named after I.S. Turgenev / N.S. Gedulyanova, M.T. Gedulyanov // Scientific notes of the Orel State University. 2018. No. 1 (78). Pp. 212–223.
15. *Gedulyanova N.S.* Legal aspects in the professional activities of a dentist / N.S. Gedulyanova, M.T. Gedulyanov // Bulletin of the Moscow Financial and Law University MFUA. 2017. No. 1. Pp. 169–175.
16. *Gedulyanova N.S.* Regulation of relations in an educational organization in terms of issues of preparing practices / N.S. Gedulyanova // Eco-potential. 2015. No. 3(11). Pp. 137–140.
17. *Matulko I.S., Murtazina E.P., Golubeva N.K.* Programs for improving the efficiency of teamwork of non-emergency medical personnel // International Research Journal. 2019. No. 12(90). Part 2. December. Pp. 204–207.
18. *Muradova N.S.* Formation of the socio-economic culture of a teacher in the system of continuous pedagogical education: specialty 13.00.08 "Theory and methodology of professional education": dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences / Muradova N.S. Moscow, 2007. 464 p.
19. *Muradova N.S.* Improving the socio-economic training of teachers in the system of advanced training of teaching staff / N.S. Muradova // Innovations in education. 2007. No. 3. Pp. 21–29.
20. *Muradova N.S.* Socio-economic training of students in the process of industrial training / N. S. Muradova // New pedagogical research. 2007. No. 2. Pp. 106–108.
21. *Muradova N.S.* Economics of an educational institution – investments in the future: monograph / N. S. Muradova; Russian Federation, Federal Agency for Education, State Educational Institution of Higher Professional Education "Orel State University". Orel: State Educational Institution of Higher Professional Education "Orel State University", 2009. 222 p. – ISBN 978-5-9929-0070-5.
22. Formation of entrepreneurial competencies of students in the college/university system in the interaction of education, science and organizations operating in the real sector of the economy / N.S. Gedulyanova, G.A. Zabelina, S.A. Zabelina, M.I. Aldoshina. M.: Autonomous non-profit organization of higher education "Moscow Information Technology University Moscow Institute of Architecture and Civil Engineering", 2018. 224 p. – ISBN 978-5-91195-043-9.

УДК 37.036

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-276-281

ГОРЛОВА ЮЛИЯ ИВАНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: uli1506@yandex.ru

НИКИТИНА ИНЕССА ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: inessa0109@yandex.ru

СИРОТИНИНА РАЙСА ЛЕОНТЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры, Орловский государственный институт культуры, г. Орёл, Россия

E-mail: fiz@ogik.ru

GORLOVA YULIYA IVANOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: uli1506@yandex.ru

NIKITINA INESSA VALERIEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: inessa0109@yandex.ru

SIROTININA RAISA LEONTIEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physical Culture, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: fiz@ogik.ru

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

FORMS AND METHODS OF AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE UNIVERSITY

В статье обобщается опыт организации эстетического воспитания в Орловском государственном университете им. И.С. Тургенева и Орловском государственном институте культуры, характеризуется специфика используемых педагогических методов. На основании проведённого опроса студентов выявляются наиболее востребованные и эффективные формы и методы воспитательной работы в данном направлении.

Ключевые слова: воспитательная работа в вузе, эстетическое воспитание студентов, методы эстетического воспитания.

The article summarizes the experience of organizing aesthetic education at the Orel State University named after I.S. Turgenev and the Oryol State Institute of Culture, and characterizes the specifics of the pedagogical methods used. Based on a survey of students and teachers, the most popular and effective forms of educational work in this area are identified.

Keywords: educational work at the university, aesthetic education of students, aesthetic education methods.

Введение

Актуальность. Педагогическая задача воспитания разносторонне развитой личности, обладающей творческим потенциалом и высоким уровнем культуры, относится к числу приоритетных задач российского образования. «Эстетическое воспитание является одной из основ формирования у человека чувства прекрасного, креативных способностей, ценностных ориентаций, целостного мировоззрения и базовой эрудиции. Данное направление воспитательной работы не выделено в качестве самостоятельного направления в примерной рабочей программе воспитания в организации высшего образования, рекомендованной Министерством науки и высшего образования Российской Федерации» [7, с. 9–11], в связи с чем в большинстве российских вузов данное направление не выделено в качестве самостоятельного блока программы воспитания, а задача формирования эстетической культуры личности не заявлена в качестве самостоятельной задачи воспитания.

Такая ситуация предопределяется особенностями нормативного регулирования сферы образования. «Процесс воспитания определен в законодательстве как деятельность, направленная на развитие личности обучающегося, в том числе создание условий для социализации и самоопределения человека на основе традиционных российских

духовно-нравственных и социокультурных ценностей» [11]. Если перечень традиционных ценностей четко зафиксирован [10], то состав социокультурных ценностей, которые потенциально могут подразумевать в качестве результатов образования эстетическую воспитанность и культуру, законодателем не конкретизирован. Отсутствие упоминания эстетического воспитания в нормативных актах приводит к недооценке значимости данного направления воспитательной работы в образовательных организациях. Результаты социологических опросов свидетельствуют о том, что если десять лет назад начитанность, образованность, высокая культура речи, понимание искусства в качестве признаков культурного человека указывали 38% россиян, то в 2023 г. – только 24% [4]. Недооценка эстетической компоненты воспитания приводит к снижению «качества» массовой культуры, общественной эстетики.

Результаты исследований, посвященных досугу молодежи, позволяют сделать вывод о том, что молодые люди недостаточно просвещены в области классической музыки, театрального и изобразительного искусства, крайне редко посещают выставки, филармонии, театры и музеи. В среде современной молодежи преобладает пассивный характер времяпрепровождения, устремленность к активному самосовершенствованию, всестороннему познанию мира, творческой самореализации вытеснены развлекательными

потребностями [2, с. 182]. Студенческая аудитория мало информирована о мероприятиях эстетической направленности, сам формат таких мероприятий часто не учитывает потребности подрастающего поколения, их склонности, запросы и привычные для них формы подачи и восприятия информации. Так, по результатам социологического исследования Н.Б. Прокопенко, в котором приняли участие 250 студентов, было выявлено, что 45 % респондентов не знают о мероприятиях эстетической направленности, проводимых в вузе и в городе проживания, 36 % частично информированы о них и только каждый пятый полагает, что информирован о них в полной мере. 56 % опрошенных указали, что редко посещают связанные с эстетикой мероприятия, 34 % совсем не принимают в них участия. Показательно, что при этом почти половина респондентов говорит о потребности в эстетически ориентированных мероприятиях, а в качестве основной причины её неудовлетворенности указывает нехватку времени. Таким образом, запрос на эстетическое воспитание и образование в молодежной среде существует: почти половина обучающихся в вузе хотели бы повысить уровень собственной эстетической культуры (42 %). Каждый третий студент испытывает познавательный интерес к сфере искусства, имеет потребность в творческом самовыражении и самореализации [8, с. 259–261].

Государство, осознавая возникший в системе воспитательной работы образовательных организаций «эстетический вакуум», отзывается на потребности молодежи. Так, с 2021 г. в федеральном масштабе действует проект «Пушкинская карта» для молодежи в возрасте от 14 до 22 лет. Ежегодно государство начисляет 5000 руб., которые владелец карты может потратить на посещение культурных мероприятий, проводимых как в крупнейших учреждениях культуры России, так и в провинциальных театрах, музеях и т.п. С момента действия проекта и до конца 2022 г. молодые россияне приобрели более 22,5 млн. билетов на различные события, карту оформили более 7 млн. участников программы. В реализации проекта принимают участие более 9 тыс. организаций культуры и искусства [5].

В сложившихся условиях поиск нереализованных возможностей и направлений развития эстетического воспитания студентов может сыграть значительную роль в использовании образовательного потенциала вуза в подготовке будущих высококвалифицированных, высококвалифицированных, разносторонне развитых специалистов.

Цель исследования состоит в выявлении потребности студентов в эстетическом воспитании, его оптимальных направлений и форм, а также в систематизации опыта Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева (далее – ОГУ им. И.С. Тургенева) и Орловского государственного института культуры (далее – ОГИК) по организации мероприятий с эстетической компонентой.

Новизна исследования заключается в определении предпочтений студентов и преподавателей в эстетической сфере воспитательной работы, критическом осмыслении имеющегося практического опыта его организации в современных вузах, научном поиске наиболее эффективных практик и разработке рекомендаций по содержанию, методам, формам и востребованным студентами форматам мероприятий при формировании блока эстетического воспитания в программах воспитательной работы со студентами вузов.

Методы исследования представлены общенаучными методами: изучение специальной литературы по выбранной проблематике, методы синтеза, обобщения, систе-

матизации и структурирования информации. В рамках настоящего исследования был проведен опрос с участием 154 студентов Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева и 120 студентов Орловского государственного института культуры на предмет выявления потребности в эстетическом воспитании, наиболее востребованных форм и методов воспитательной работы в данном направлении.

Изложение основного материала

Эстетическое воспитание представляет собой целостный, субъект-субъектный и диалогичный образовательный процесс, который обеспечивает формирование эстетических ценностей, художественного вкуса, совершенствование личностных качеств и обеспечивающий создание условий творческой самореализации с ориентацией на общечеловеческие ценности. Целенаправленность рассматриваемого вида воспитательной деятельности подчеркивается и С.В. Каркиной, которая понимает эстетическое воспитание как субъект-субъектное взаимодействие (студента и преподавателя), способствующий развитию креативных способностей, художественного восприятия, потребностей в красоте, эстетического вкуса и идеала как элементов целостного эстетического сознания. Оптимальным в организации данного направления воспитательной работы представляется личностно-ориентированный подход, позволяющий опираться на субъективный накопленный опыт обучающихся, их самореализацию и самовыражение в творческой деятельности и освоении фундаментальных категорий эстетики [3, с. 10].

Смежными, а часто и синонимичными понятию «эстетическое воспитание» являются «воспитание эстетической культуры» и «художественное воспитание». Эстетическая культура студента – это интегративное качество личности, которое отражает ее эстетическую направленность на эмоциональное и интеллектуальное освоение эстетических ценностей, ее готовность к преобразованию окружающего мира и себя по законам красоты и гармонии, нравственно-эстетическому саморазвитию [1, с. 8–9]. Т.В. Таначева исследует феномен эстетического отношения студентов к окружающему миру как свойство личности, заключающееся в потребности чувствования прекрасного, общения с ним, понимании значимости искусства и стремлении к творческому преобразованию мира в соответствии с представлениями о красоте [9, с. 10]. Художественное воспитание, в свою очередь, является одним из направлений эстетического, реализуясь через воздействие различных средств и предметов искусства.

В рекомендациях Министерства науки и высшего образования по содержанию рабочей программы воспитания в образовательной организации высшего образования при существующей и подтвержденной результатами современных исследований потребности у молодежи эстетическое воспитание не выделено в качестве самостоятельного направления воспитательной работы [7, с. 11]. Можно предположить, что оно является одним из компонентов блока культурно-творческого или культурно-просветительского воспитания.

Л.Э. Муртазина предлагает разделять задачи эстетического воспитания в вузе на три основные группы:

- усвоение определенного объема знаний о достижениях человечества в сфере культуры и искусства, развитие познавательного интереса к данной сфере в рамках общеобразовательной подготовки;
- самостоятельная творческо-преобразовательная деятельность обучающихся, развитие у них фантазии, во-

ображения, умений и навыков для творческого преобразования окружающего мира;

– формирование представлений об эстетическом идеале, идеале красоты, отношения к действительности сквозь призму этого идеала [6, с. 81].

Потребности студентов в эстетическом воспитании

В рамках исследования был проведен опрос с участием студентов двух вузов г. Орла, в котором приняли участие 154 студента Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева и 120 студентов Орловского государственного института культуры. Опрос проводился с использованием анкеты, включающей в себя следующие вопросы:

- «Испытываете ли Вы потребность в повышении собственной эстетической культуры?»;
- «Какие учреждения культуры Вы часто посещаете?»;
- «Знаете ли Вы, какие мероприятия эстетической направленности проводятся в Вашем городе и вузе?»;
- «Укажите основные источники информации, из которых Вы узнаете о мероприятиях эстетической направленности?»;
- «Как часто Вы посещаете мероприятия эстетической направленности?»;
- «Укажите причины, которые препятствуют более частому посещению мероприятий эстетической направленности?»;
- «Как Вы отнесетесь к участию в мероприятиях и занятиях по эстетическому воспитанию в вузе?»;
- «Какова основная причина Вашего участия в мероприятиях эстетической направленности в вузе?»;
- «Укажите наиболее интересные Вам методы эстетического воспитания в вузе».

По итогам проведенного исследования были получены следующие результаты. На наличие потребности в повышении собственной эстетической культуры указали 52 % респондентов из числа студентов ОГУ им. И.С. Тургенева и 48 % – из числа студентов Орловского государственного института культуры, что свидетельствует об актуальности выбранной для исследования темы и о востребованности культурно-эстетических мероприятий молодежной аудиторией.

В целом студенты двух исследуемых вузов демонстрируют примерно одинаковые предпочтения в выборе часто посещаемых учреждений культуры. Исключение составляют концертные залы и досуговые центры, кружки, клубы по интересам и театры, которые вызывают повышенное внимание у студентов ОГИК по сравнению со студентами ОГУ им. И.С. Тургенева (соответственно 70,0% против 38,3%, 70,8% против 40,3% и 51,7% против 20,8%) (рисунок 1).

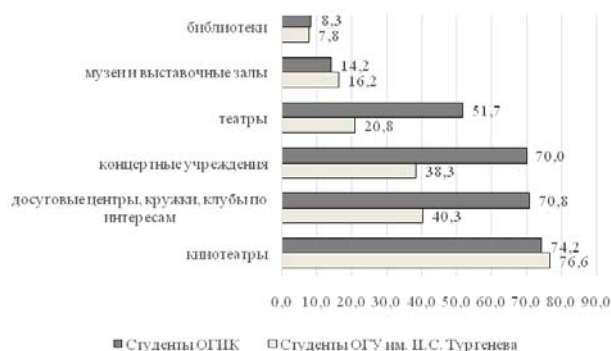


Рис. 1. Наиболее посещаемые студентами орловских вузов учреждения культуры (в % от общего числа опрошенных)

Такие значительные различия можно объяснить спецификой образовательной подготовки: у студентов Орловского государственного института культуры потребность в посещении подобных мероприятий обусловлена спецификой образовательного процесса и будущей профессии.

Уровень информированности студентов ОГИК о мероприятиях эстетической направленности выше по сравнению с аналогичным показателем у респондентов, обучающихся в ОГУ им. И.С. Тургенева: хорошо информированы о таких мероприятиях 62 % студентов первого вуза и только 48% второго. Основными источниками информации являются социальные сети, их отметили в среднем 84% опрошенных. Афиши и реклама являются актуальными средствами информирования о мероприятиях эстетического характера для 27 % и 31 % соответственно. Каждый третий участник опроса узнает о событиях от друзей и знакомых, для ОГИК этот показатель выше, чем для ОГУ им. И.С. Тургенева – 37 % против 31%.

Часто посещают мероприятия культурно-эстетической направленности 38 % студентов, обучающихся в профильном вузе культуры, и только 18 % обучающихся в ОГУ им. И.С. Тургенева. Не посещают указанные мероприятия в среднем 51 % респондентов, в числе наиболее популярных причин такого низкого интереса – отсутствие свободного времени (42 % всех опрошенных), денежных средств (18 %), недостаточное информирование (32 %), отсутствие личного интереса (8 %).

Положительно отнесутся к личному участию в мероприятиях и занятиях по эстетическому воспитанию 62 % студентов Орловского государственного института культуры и 47 % студентов Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева. Основными причинами интереса к такому формату являются потребности в интересном досуге (68 % от общего числа респондентов), творческое самовыражение (31 %), возможность расширения социальных связей (30 %), нацеленность на повышение личной эстетической культуры (23 %).

К числу наиболее интересных методов эстетического воспитания в вузе респонденты отнесли участие в творческих кружках и мероприятиях (37 %), тренинги и мастер-классы от представителей творческих профессий (31 %), конкурсы, викторины, соревнования эстетической направленности (28 %), совместное посещение учреждений культуры, музеев, выставок, библиотек (19 %), научно-исследовательские проекты в сфере эстетики (5 %).

Таким образом, по результатам проведенного исследования были получены весомые аргументы в пользу выделения эстетического воспитания в самостоятельное направление воспитательной работы в вузе или его активизацию в рамках культурно-творческого направления: современные студенты орловских вузов имеют потребность в эстетическом воспитании и готовы принимать активное участие в мероприятиях и форматах воспитательной работы эстетической направленности, инициированных вузом.

Формы и методы эстетического воспитания в вузах: систематизация опыта

Основу знаний об искусстве и культуре студенты получают в рамках учебных дисциплин гуманитарного цикла, в числе которых «Русский язык и культура речи», «Культурология», «Мировая и отечественная история», «Основы делового общения», но именно во внеучебной деятельности указанные задачи могут быть решены эффективно. Анализ Рабочих программ воспитания и календарных планов воспитательной работы Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева и Орловского госу-

дарственного института культуры (ОГИК) подтверждает ранее сделанные выводы: эстетическое воспитание не является самостоятельным направлением воспитательной работы в вузе, в том числе и в специализированном вузе. При этом в программах воспитания и других локальных актах вузов, в педагогической практике используются разнообразные педагогические средства, методы и формы, способствующие развитию эстетической культуры обучающихся. Мероприятия, направленные на формирование у студентов чувства прекрасного, базовых знаний о достижениях мирового и отечественного искусства и обеспечивающие творческую самореализацию обучающихся в разных видах искусства, широко представлены в планах воспитательной работы в рамках других ее направлений.

Формы воспитательной работы традиционно делятся на три основные группы: массовые, коллективные и индивидуальные.

Массовые формы эстетического воспитания представлены широким спектром мероприятий, которые проводятся для массовой аудитории. Участие в них не сопряжено с какой-либо проверкой художественно-творческих данных или уровня эстетической культуры обучающихся. Заинтересованным студентам достаточно только проявить желание. Массовая форма эстетического воспитания может быть представлена тематическими концертами, посещением театров, музеев, выставок, открытыми конкурсами, викторинами, праздниками эстетической направленности. Главное достоинство массовых мероприятий – возможность параллельного достижения по итогам их проведения нескольких педагогических задач в разных направлениях воспитательной деятельности: эстетическом, патриотическом, культурно-просветительском и т.п. Кроме того, одновременное воздействие на большую студенческую аудиторию способствует созданию коллективно проживаемых эмоций, задающих общее настроение и активизирующих познавательную функцию, и сплочению студенческого сообщества университетов.

В Орловском государственном университете им. И.С. Тургенева и Орловском государственном институте культуры реализованы различные формы массовой работы в сфере эстетического воспитания. Одним из популярных форматов является проведение конкурсов. Яркими примерами в воспитательной деятельности ОГУ им. И.С. Тургенева являются конкурсы фотомастерства «Мир в объективе», конкурс «Мистер и Мисс университет», конкурсы вокального, литературного, танцевального, театрального творчества. Конкурсное движение в ОГИК представлено конкурсом актуального кино и художественной фотографии «Орлиный взор», конкурсом социально-культурных проектов «Есть идея», конкурсом-фестивалем «Зимние узоры», конкурсом чтецов «Поэтическое настроение», конкурс эссе «История моей страны – история моей семьи» и т.п.

ОГУ им. И.С. Тургенева и ОГИК стремятся расширять целевую аудиторию реализуемых мероприятий эстетического воспитания за счет привлечения обучающихся других вузов России и зарубежья. Форматом для достижения данной цели, стабильно вызывающим интерес молодежи, являются открытые творческие фестивали: открытый фестиваль вальса (ОГУ), «Тургеневский бал» (ОГУ), фестиваль русской культуры в музее-заповеднике «Спасское-Лутовиново» (ОГУ), городской фестиваль юных модельеров «Волшебная игла» (ОГУ), исторический фестиваль «Великая Россия» (ОГУ), ежегодный региональный фестиваль дружбы народов «Наш мир» (ОГУ), танцевальный фестиваль «DanceFestMix» (ОГУ), фести-

валь Лиги КВН ОГУ, конкурс-фестиваль «Созвездие Орла» (ОГИК), фестиваль любительских театров «Альма Матер» (ОГИК), фестиваль-конкурс вокально-хоровой и фортепианной музыки «Сила веры» (ОГИК), конкурс-фестиваль русского народного танца «Храним наследие России» (ОГИК).

Различные форматы мероприятий, посвященных празднованию памятных дат, событий, также реализуют функцию эстетического воспитания. Эстетические законы организации и проведения тематических концертов, праздничных мероприятий используются как инструментальный воздействия на студентов в целях приобщения их к определенным общественно значимым ценностям. Праздник является демонстративным и публичным, репрезентуя некую идею или закрепляя новый социальный статус. В таких мероприятиях цвет, свет, музыка, движение, слово художественно оформляют определенное событие или создают особую атмосферу в память о нем. Динамика праздника обеспечивает усиление эмоционального накала, заставляя участников переживать позитивные, возвышенные эмоции. В этом смысле логика и эстетика таких мероприятий близки к катартическому воздействию на эмоции человека. Примерами праздничных мероприятий, реализуемых в различных форматах в исследуемых вузах, могут быть тематические концерты, посвященные Дню Победы, «Посвящение в студенты», «День Рождения факультета» и т.п.

В составе большинства образовательных организаций высшего образования функционируют специальные структурные подразделения, в сферу деятельности которых входит решение разнообразных задач эстетического воспитания. Показательной здесь является практика ОГУ им. И.С. Тургенева, в структуре которого создан Центр культуры и эстетического образования. Его основная цель – организация и проведение учебной работы по эстетическому воспитанию обучающихся, содействие творческой активности педагогов и сотрудников университета в системе внеучебной деятельности. Общее руководство деятельностью Центра осуществляет проректор по социальным вопросам и воспитательной работе, руководство текущей деятельностью – директор Центра, что свидетельствует о достаточном уровне автономии структурного подразделения. Центр культуры и эстетического образования призван воспитывать как у обучающихся, так и у представителей профессорско-преподавательского состава чувство прекрасного, прививать и развивать у них эстетические знания и идеалы. Структурное подразделение определяет вектор работы по эстетическому воспитанию обучающихся на факультетах и кафедрах, оказывает им помощь в подготовке методической и нормативной документации. Кроме того, Центр разрабатывает и реализует общеразвивающие образовательные программы дополнительного образования эстетической и творческой направленности. В рамках его деятельности на постоянной основе функционируют следующие творческие коллективы и студии:

- студия художественной фотографии «Взгляд»;
- вокальная студия эстрадного пения;
- вокальная студия «ИНЭСТО»;
- народный ансамбль песни «Бежин луг»;
- хореографическая студия «Кружева»;
- танцевальный коллектив «Action»;
- ансамбль бального танца «XXI век»;
- театральная студия «Ювента»;
- молодежная студия театра сатиры ОГУ им.

И.С. Тургенева;

- театральная студия «Каламбур»;
- ансамбль барабанщиц «Триумф».

Самостоятельным структурным подразделением ОГИК является Центр креативных индустрий, основной целью деятельности которого является обеспечение оптимальных условий для разработки и реализации креативных проектов, поддержка творческого просвещения детей и молодежи, а также содействие развитию творческого предпринимательства. В рамках работы Центра созданы две креативные площадки: лаборатория фото- и видеоконтента и лаборатория аудиоконтента. В своей деятельности структурное подразделение сотрудничает с государственными органами и структурами, медиаплатформами Орловской области, творческими, культурно-досуговыми и социально ориентированными некоммерческими организациями, продюсерскими центрами, коммерческими фирмами. Центр креативных индустрий как центр прототипирования оказывает поддержку талантливой молодежи в разработке, реализации и монетизации творческих проектов различной направленности.

Творческие студии, созданные и функционирующие при Орловском государственном институте культуры, не относятся к Центру креативных индустрий и являются самостоятельными организационно-структурными единицами в структуре управления вузом. Студенты могут попробовать себя в студии танца «Грани», студии музыкального театра «Сольвейг», студии современного вокала «Новые голоса», студии досуга «Танец в удовольствие», студии развития сценической речи «В теме», фольклорной студии «Матрёшка». Наряду со студиями, деятельность которых осуществляется в сфере традиционных видов искусств, в ОГИК созданы студии DJ-мастерства, блогинга, фото- и видеотворчества.

Участие студентов в объединениях различного формата позволяет, в первую очередь, реализовать функцию творческой самореализации и стимулирования креативности в эстетическом воспитании. Перспективными формами работы здесь могут стать киноклубы, тематические лектории, активные студенческие интернет-сообщества по актуальным проблемам развития искусства и культуры. При подборе репертуара для ознакомления и обсуждения важно соблюдать баланс между потребностями и интересами аудитории и соответствием произведений решению задач ее эстетического, духовно-нравственного, интеллектуального развития.

Выводы

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о востребованности различных форматов эстетического воспитания среди студентов ОГУ им. И.С. Тургенева и ОГИК, при этом выявленные потребности различаются у респондентов из разных вузов, что следует учитывать при планировании воспитательной работы.

Несмотря на то, что эстетическое воспитание не определено в локальных актах Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева и Орловского государственного института культуры как самостоятельное направление воспитательной деятельности, решение соответствующих педагогических задач достигается в рамках художественно-просветительского и прочих видов воспитания студентов. В вузах реализован широкий спектр мероприятий массовой и коллективной формы педагогической деятельности, налажена система работы с талантливой и творческой молодежью.

Эстетическое воспитание в Орловском государственном университете им. И.С. Тургенева в большей степени направлено на стимулирование активности студентов в традиционных направлениях творческой самореализации. Обучающимся предоставляется возможность освоить дополнительные образовательные программы по разным направлениям творчества на базе Центра культуры и эстетического образования как структурного подразделения вуза.

В Орловском государственном институте культуры как специализированном учреждении высшего образования большое внимание уделяется формированию и развитию у обучающихся эмоционально-ценностного отношения к искусству, способности к его пониманию, чувства вкуса, эстетической культуры восприятия действительности. Показательно, что кроме традиционных направлений студентам предлагается попробовать себя в реализации различных творческих проектов в сфере блогинга, диджеинга, современных видов искусства и культуры. Обращает на себя внимание реализация принципа последовательности в эстетическом воспитании молодежи.

Для систематизации работы по эстетическому воспитанию студентов рекомендуется выделить данное направление воспитания в самостоятельный компонент программы воспитательной работы вуза. При планировании мероприятий необходимо учитывать не только возможности и ресурсы системы воспитания, но и потребности обучающихся, их познавательный интерес, творческие способности и начальный уровень эстетической культуры.

Библиографический список

1. *Абрамова Л.З.* Воспитание эстетической культуры студента в образовательном процессе: автореферат дисс. ... к. пед. н. Оренбург, 2006. 24 с.
2. *Зубок Ю.А., Чупров В.И.* Культура в жизни молодежи: потребность, интерес, ценность // Вестник Института социологии. Т.9. №4. С. 170–192.
3. *Каркина С.В.* Личностно ориентированное эстетическое воспитание студента вуза на основе интеграции слова и музыки: автореферат дисс. ... к. пед. н. Казань, 2014. 24 с.
4. Культурный человек: вчера и сегодня (пресс-релиз ВЦИОМ от 11.12.2023 г. по результатам исследования представлений россиян о культурном человеке) [электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/kulturnyi-chelovek-vchera-i-segodnja>.
5. Минкультуры России подвело итоги реализации ключевых проектов: нацпроекта «Культура», «Пушкинская карта», «Придумано в России» [электронный ресурс]. URL: https://culture.gov.ru/press/news/minkultury_rossii_podvelo_itogi_realizatsii_klyuchevykh_proektov_natsproekta_kultura_pushkinskaya_ka/.
6. *Муртазина Л.Э.* Изменения уровня эстетической культуры студентов вуза культуры и искусств в процессе художественно-эстетического воспитания // Мир науки, культуры, образования. 2015. №2. С. 79–82.
7. Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования. М.: Министерство науки и высшего образования, 2021. 14 с.
8. *Прокопенко Н.Б., Гуляев И.И.* Социологическое исследование «Эстетическое воспитание молодежи» // Теория и практика современной науки. 2021. №7. С. 258–264.
9. *Таначева Т.В.* Формирование у студентов эстетического отношения к окружающему миру средствами регионального

декоративно-прикладного искусства: автореферат дисс. ... к. пед. н. Казань, 2018. 24 с.

10. Указ Президента РФ от 9.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Собрание законодательства РФ. – 19.11.2022 г. - №46. – Ст. 7977.

11. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 31.12.2012 г. - №53 (ч. I). Ст. 7598.

References

1. *Abramova L.Z.* Nurturing a student's aesthetic culture in the educational process: abstract of diss. Orenburg, 2006. 24 p.
 2. *Zubok Y.A., Chuprov V.I.* Culture in the life of young people: need, interest, value // Bulletin of the Institute of Sociology. T.9. No4. Pp. 170–192.
 3. *Karkina S.V.* Personally oriented aesthetic education of a university student based on the integration of words and music: abstract of diss. Kazan, 2014. 24 p.
 4. A cultured person: yesterday and today (press release dated December 11, 2023, based on the results of a study of Russians' ideas about a cultured person) [electronic resource]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/kulturnyi-chelovek-vchera-i-segodnja>.
 5. The Ministry of Culture of Russia summed up the implementation of key projects: the national project "Culture", "Pushkin Map", "Invented in Russia" [electronic resource]. URL: https://culture.gov.ru/press/news/minkultury_rossii_podvelo_itogi_realizatsii_klyuchevykh_proektov_natsproekta_kultura_pushkinskaya_ka/.
 6. *Murtazina L.E.* Changes in the level of aesthetic culture of students of a university of culture and arts in the process of artistic and aesthetic education // World of science, culture, education. 2015. No2. Pp. 79–82.
 7. Approximate working program of education in an educational organization of higher education. M.: Ministry of Science and Higher Education, 2021. 14 p.
 8. *Prokopenko N.B., Gulyaev I.I.* Sociological study "Aesthetic education of youth" // Theory and practice of modern science. 2021. No7. Pp. 258–264.
 9. *Tanacheva T.V.* Formation of students' aesthetic attitude to the surrounding world by means of regional arts and crafts: abstract of diss. Kazan, 2018. 24 p.
 10. Decree of the President of the Russian Federation of November 9, 2022, No809 "On approval of the Fundamentals of state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values" // Collection of legislation of the Russian Federation. November 19, 2022. No46. St. 7977.
 11. Federal Law of December 29, 2012 No273-FZ "On Education in the Russian Federation" // Collection of legislation of the Russian Federation. 12/31/2012. No. 53 (Part I). Art. 7598.
-

УДК371.14 + 37.018.46

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-282-287

ГРЕВЦЕВ ИВАН АНАТОЛЬЕВИЧ

соискатель, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, старший методист отдела информатики и дистанционного обучения БУ Орловской области ДПО «Институт развития образования», г. Орёл, Россия
E-mail: ivan@igrevtsev.ru

GREVTSEV IVAN ANATOLYEVICH

Applicant, Orel State University, Senior Methodologist of the Department of Computer Science and Distance Learning, BI of the Oryol Region APE "Institute for Education Development", Orel, Russia
E-mail: ivan@igrevtsev.ru

РАЗВИТИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DEVELOPMENT OF TEACHERS' DIGITAL COMPETENCIES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

В статье систематизирован опыт Института развития образования Орловской области по развитию цифровых компетенций педагогов, охарактеризованы основные применяемые для достижения этой цели формы, методы и средства дополнительного профессионального образования учителей-предметников. На основании опроса слушателей выявлены наиболее предпочтительные и соответствующие их потребностям и профессиональным дефицитам инструменты развития цифровых компетенций. Сформулированные выводы сопоставлены с результатами исследований по схожей проблематике.

***Ключевые слова:** цифровые компетенции учителей, дополнительное профессиональное педагогическое образование, институт развития образования.*

The article systematizes the experience of the Institute for Education Development in the Oryol Region in developing digital competencies of teachers, characterizes the main forms, methods and means of additional professional education of subject teachers used to achieve this goal. Based on a survey of students, the most preferred tools for developing digital competencies that meet their needs and professional deficiencies were identified. The findings are compared with the results of studies on similar issues.

***Keywords:** digital competencies of teachers, additional professional pedagogical education, institute for education development.*

Введение

Актуальность. В последние годы процессам цифровой трансформации уделяется повышенное внимание на самом высшем уровне государственного управления Российской Федерации. Так, с 2019 г. по 2024 г. включительно реализовывался национальный проект «Цифровая экономика», который в 2025 г. сменился проектом «Экономика данных и цифровая трансформация государства». Цифровизация предоставляет широкие возможности для развития национальной системы образования. Несмотря на активное использование информационных и коммуникационных технологий в образовании на протяжении всех 2000-х годов, катализатором фундаментальных изменений здесь стали ограничения, введенные в 2020 г. в связи с пандемией коронавирусной инфекции, и послужившие стимулом к развитию дистанционных образовательных технологий и средств обучения.

С начала 2019 года в национальной системе образования в рамках национального проекта «Образование» осуществляется федеральный проект «Цифровая образовательная среда», цель которого – формирование в федеральном масштабе отвечающей требованиям времени и безопасности цифровой образовательной среды в образовательных организациях системы просвещения как основы цифровой трансформации системы образования. Цифровая образовательная среда, в свою очередь, представляет собой совокупность условий для реализации

образовательных программ, предусматривающих применение электронного и дистанционного обучения. Основой её функционирования является электронная информационно-образовательная среда, включающая в себя электронные информационные и образовательные ресурсы, соответствующие информационные и телекоммуникационные технологии, аппаратные и программные средства обучения для освоения обучающимися независимо от их местонахождения образовательных программ в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов [12]. Цель цифровой образовательной среды – предоставление равного доступа участникам образовательного процесса к ее ресурсам для повышения качества знаний, развития навыков, умений, компетенций и квалификации, реализации индивидуального подхода к обучению, обмену практическим опытом и педагогическими практиками, управлению собственными данными, предоставления услуг и обеспечения функций государства и муниципалитетов в сфере образования. Собираемые цифровой образовательной платформой данные позволяют осуществлять диагностику и мониторинг эффективности образования и достижения образовательных результатов.

Федеральные инициативы находят свое логическое продолжение на региональном уровне управления системой образования. Так, в Орловской области реализуется «Стратегия в области цифровой трансформации отраслей экономики, социальной сферы и государственного

управления», одной из целей реализации которой является формирование условий для внедрения безопасной цифровой образовательной среды. Соответствующая подготовка педагогических кадров является одним из заявленных средств достижения указанного результата, а необходимость формирования и развития цифровой компетенции как обучающихся, так и самих педагогов, административных управленческих команд заявлена в качестве одного из направлений развития региональной системы образования и науки. Несоответствие кадрового потенциала в сфере образования Орловской области новым требованиям, в первую очередь, в области владения цифровыми компетенциями, названо одним из наиболее значимых стратегических рисков [13, с. 13; 16].

Система дополнительного профессионального педагогического образования в регионах обеспечивает каждому педагогу возможность повышать уровень своего мастерства на протяжении всего периода профессиональной деятельности [11], в том числе в контексте адаптации к новым требованиям, обусловленным процессами цифровой трансформации образования. Институциональной основой непрерывного педагогического образования, методическим и аналитическим центром для педагогов, ядром неформального сообщества лидеров и активистов региональной образовательной системы являются региональные институты повышения квалификации или развития образования.

Новизна исследования заключается в том, что несмотря на активизацию интереса ученых к проблемам формирования цифровых компетенций педагогов в системе дополнительного профессионального образования (работы М.И. Алдошиной [1; 2; 3], Ю.И. Лебедевой [3], Е.А. Демидовой [4], А.Г. Широколовой, Ю.С. Ларионовой, О.Г. Ачкасовой, Г.В. Широколобова [15], Т.А. Нескреба [9], А.В. Ильиной, А.В. Коптелова, А.В. Машукова, А.Г. Обоскалова [6], С.А. Наумченко [8] и др.), опыт различных регионов в организации работы в данном направлении практически не исследован и не систематизирован. Отсутствуют данные об отношении самих учителей к различным форматам обучения использованию потенциала цифровых технологий в образовательном процессе. Настоящее исследование направлено на устранение указанных пробелов в педагогической науке.

Основными источниками исследования стали кейсы из опыта работы БУ Орловской области ДПО «Институт развития образования», а также материалы проведенного анкетирования с участием педагогов-слушателей специализированных курсов образовательной организации по цифровизации образования и развитию цифровых компетенций, участников краткосрочных форматов образовательной подготовки по данному направлению. Анкета была разработана специалистами отдела информатики и дистанционного обучения Института. Исследование проводилось в 2024 г. и охватило 124 человека из числа учителей-предметников школ Орловской области.

В качестве *исследовательских методов* применялись методы систематизации, описания и сравнительного анализа, метод анкетирования, графический и табличный методы представления данных и результатов.

Изложение основного материала

БУ Орловской области ДПО «Институт развития образования» осуществляет систематическую работу по развитию ИКТ-компетенций педагогов в соответствии с изменяющимися требованиями к их профессиональной компетентности. Данное направление деятельности реализуется в организации с 1987 г., когда в

структуре образовательной организации был сформирован кабинет информатики и электронно-вычислительной техники, оснащенный на момент своего создания комплектами электронно-вычислительной техники, персональными компьютерами и микрокалькуляторами. Подготовка учителей к применению электронно-вычислительной техники в учебно-воспитательном процессе и подготовка педагогов для преподавания «Основ информатики и вычислительной техники» стали ключевыми направлениями в работе предметно-методического кабинета.

Сегодня в организационной структуре Института развития образования успешно функционирует отдел информатики и дистанционного обучения, деятельность которого направлена на научное и учебно-методическое сопровождение реализации национальных и региональных проектов в сфере образования, в первую очередь, связанных с её цифровизацией, обеспечение учебно-методического сопровождения и возможностей дополнительного профессионального образования учителей информатики, поддержка онлайн-платформ, предоставляющих учителям доступ к актуальным нормативным, методическим материалам и цифровым образовательным ресурсам, а также развития ИКТ-компетенций и цифровых компетенций учителей различной предметной специализации. Передовой педагогический опыт в данной области обобщается сотрудниками кафедры и распространяется преимущественно в практико-ориентированной и интерактивной формах.

В 2023–2024 гг. были разработаны и реализованы следующие программы дополнительного профессионального образования по развитию цифровых компетенций педагогов на базе БУ ОО ДПО «Институт развития образования» для педагогов независимо от их предметной специализации (таблица 1).

Особенностями указанных программ является применение дистанционных образовательных технологий и электронных образовательных ресурсов, что само по себе позволяет развивать у учителей цифровые компетенции, в том числе расширяющие возможности для профессионального самообразования. В частности, в процессе обучения используются возможности и ресурсы портала «Цифровая образовательная среда ДПО».

С учетом потребностей учителей орловских школ в 2024 г. была разработана программа повышения квалификации «Искусственный интеллект в образовании: развитие ИКТ-компетенций педагогических работников», направленная на совершенствование цифровых компетенций, необходимых для профессиональной педагогической деятельности в области применения искусственного интеллекта в образовательном процессе. Её практическая реализация в системе ДПО Орловской области намечена на 2025 г.

Разработка и реализация специальных программ повышения квалификации, направленных на формирование и развитие цифровых компетенций педагогов, позволяет достигать педагогической цели комплексно и системно. При освоении программы педагоги-слушатели не просто знакомятся с отдельными технологическими инструментами и решениями и учатся применять их в педагогической практике, но и усваивают теоретические представления о том, каким образом эти технологии встроены в меры по реализации государственной политики в области цифровизации образования, какие теоретико-методологические концепции положены в их основу. Все представленные программы реализуют практико-ориентированный подход к организации дополнительного профессионального образования: в каждом тематическом модуле основное время

Таблица 1.

Примеры образовательных программ БУ ОО ДПО Института развития образования» по развитию цифровых компетенций педагог

Название программы ДПО	Категории слушателей	Краткая характеристика
1. Основы робототехники в условиях реализации ФГОС ОО	Учителя информатики, технологии, физики, педагоги дополнительного образования	Очная программа ДПО (30 час.) с применением ДОТ и ЭОР. Цель – формирование и развитие цифровых компетенций, необходимых для профессиональной деятельности в области робототехники; формирование и развитие способности к применению ресурсов цифровой образовательной среды в процессе обучения и самообразования
2. Цифровая образовательная среда: профессиональное развитие педагогов в области цифровых технологий	Учителя-предметники, педагоги начального общего, основного общего и среднего общего образования	Заочная программа ДПО (36 час.) с применением ДОТ и ЭОР. Цель – формирование и развитие компетенций, необходимых в условиях цифровизации образовательной деятельности и цифровой образовательной среды
3. Современные стратегии преподавания учебных предметов и предметных областей в условиях развития цифровой образовательной среды	Учителя-предметники, педагоги начального общего, основного общего и среднего общего образования	Заочная программа ДПО (36 час.) с применением ДОТ и ЭОР. Цель – формирование и развитие компетенций, необходимых в условиях цифровизации образовательной деятельности и цифровой образовательной среды

отводится освоению практических навыков применения цифровых ресурсов и решений в образовательном процессе, как на основе стандартизированных заданий, так и в рамках творческой, проектной деятельности. Для каждой программы разработаны задания входного тестирования, фонд оценочных средств и контрольные задания для оценки эффективности освоения учебного материала и развития цифровых компетенций.

Еще одной формой регулярной методической поддержки учителей в сфере цифровизации образования является работы региональных учебно-методических объединений Института развития образования, в частности, секции «Информатика». В образовательной организации в 2024 г. на расширенных заседаниях обсуждались вопросы использования библиотеки цифрового образовательного контента в учебной деятельности, возможности различных цифровых образовательных ресурсов и прочие проблемы. Показательно, что в контексте процессов цифровизации образования работа объединения не ограничивается проведением мероприятий для учителей информатики. Так, в рамках одного из заседаний совместно со специалистами по инклюзивному образованию обсуждались возможности применения цифровых технологий для обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Востребованным форматом для развития цифровых компетенций педагогов являются вебинары, так как он позволяет реализовать потенциал дистанционного обучения, экономит время и ресурсы педагогов, расширяет целевую аудиторию образовательного мероприятия, позволяет педагогам транслировать и распространять собственный опыт положительных практических кейсов. Сам процесс организации коммуникации в процессе проведения вебинара способствует развитию у педагогов навыков эффективного дистанционного взаимодействия [14, с. 52].

В целях развития цифровых компетенций педагогов и освоения ими отдельных инструментов работы с новыми технологиями в процессе школьного обучения в БУ ОО ДПО «Институт развития образования» в 2024 г. были проведены вебинары по следующим темам: «Актуальные направления в АИС «Навигатор»», «Речевой этикет в мессенджерах и соцсетях. Цифровой этикет», «Цифровая грамотность и кибербезопасность», «Искусственный интеллект: возможности для образования». Вебинары позволяют привлекать широкую аудиторию педагогов из разных регионов для обсуждения актуальных проблем и об-

на опытом. Так, в вебинаре на тему «Искусственный интеллект: возможности для образования» приняли участие 150 педагогов из 10 субъектов Российской Федерации. Рассматривались и обсуждались следующие темы: роль и влияние ChatGPT на эволюцию в образовании, применение искусственного интеллекта для сторителлинга в образовательном процессе, реальные возможности и потенциал искусственного интеллекта в образовании, нейросети в образовании от Яндекс Учебника.

Еще одним популярным форматом, реализуемым в БУ ОО ДПО «Институт развития образования», является проведение мастер-классов. Мастер-класс представляет собой активную форму представления педагогического опыта педагогом-мастером с акцентом на практический контекст профессиональной деятельности, демонстрацию её приёмов и эффективных действий для решения конкретных педагогических задач с комментариями и возможностью получения обратной связи. Цель по передаче педагогического мастерства и инновационного опыта достигается посредством решения ряда задач. В их числе – демонстрация продуктивных методических приемов, действий, форм работы для ознакомления аудитории с эффективным педагогическим опытом, практическая отработка их применения с другими участниками мастер-класса для освоения ими педагогического опыта, рефлексия педагогических достижений участников, обмен опытом и его обсуждение [5, с. 5].

В качестве примера можно привести тематический мастер-класс для учителей иностранных языков «Использование искусственного интеллекта на уроках иностранного языка», реализованный в видеоконференции. Педагог одной из орловских школ поделилась с участниками собственным опытом применения ИИ-решений в обучении предмету, показала примеры разработанных генеративным искусственным интеллектом заданий и поручных планов, рассказала о возможностях разных сервисов и продемонстрировала на конкретном примере процесс создания учебных материалов. Далее в ходе мастер-класса была организована работа в микрогруппах. На завершающем этапе педагоги обсуждали перспективы, возможности и проблемы внедрения технологий искусственного интеллекта в школьном образовании.

Формат мастер-класса позволяет учителям делиться накопленным опытом, тиражировать лучшие педагогические практики применения цифровых технологий при обучении различным предметам, получать обратную связь,

обсуждать актуальные проблемы развития образования и привлекать широкую аудиторию. Так, в рассмотренном мастер-классе приняло участие 58 учителей иностранного языка. Кроме приведенного мастер-класса в 2024 г. в БУ ОО ДПО «Институт развития образования» в целях развития цифровых компетенций педагогов также были проведены мастер-классы по темам: «Инфографика как средство визуальной коммуникации в образовательном процессе», «Создание подкаста как способ подготовки к устной части ЕГЭ по английскому языку» и т.п.

Схожим форматом организации работы по развитию цифровых компетенций является тренинг, который, в отличие от мастер-класса, позволяет не только осваивать практические навыки, но и перенимать определенные психологические социальные установки [7, с. 23]. Примером такого образовательного мероприятия в работе БУ ОО ДПО «Институт развития образования» является региональный тренинг «Создаём интерактивные задания и обучающие игры: эффективное использование онлайн-сервисов на уроках иностранного языка». В ходе тренинга участники пошагово создавали интерактивную викторину с применением возможностей программы «MS PowerPoint» с использованием предложенного готового шаблона и возможностей для его редакции. Далее участники подробно разобрали технологию создания мини-игр для работы с языковым материалом на примере грамматических заданий в той же программной среде. Ведущая рассказала участникам о возможностях отечественного интернет-сервиса «Joyteka» и продемонстрировала процесс создания в нем образовательного квеста, его запуска, организации обратной связи с участниками и отслеживания достижений участников. Таким образом, участники тренинга не только освоили практические инструменты работы с новыми технологиями, но и убедились в том, что такие сервисы и решения являются эффективными помощниками современных учителей и могут помочь в осуществлении педагогических творческих идей.

Особым потенциалом в развитии цифровых компетенций активных педагогов обладает конкурсное и научно-исследовательское педагогическое движение. Так, при поддержке Института развития образования обеспечивается участие орловских педагогов и их воспитанников во всероссийском конкурсе «Компьютер. Информатика. Технологии», Всероссийской молодежной научно-практической конференции Орловского государственного университета «МИФ (Математика – Информатика – Физика)» с элементами научной школы, организуются и проводятся различные региональные конкурсы [10, с. 17–18].

В заключение приведем результаты исследования с участием учителей из числа участников образовательных мероприятий и слушателей образовательных программ Института развития образования относительно востребованности тех или иных форматов дополнительного профессионального образования по развитию цифровых компетенций. В исследовании участникам предлагалось заполнить мини-анкету с двумя вопросами, количество участников – 224 человек.

Наиболее востребованными оказались краткосрочные и практикоориентированные форматы образовательных мероприятий – вебинары (81,3 %), мастер-классы (68,8 %), тренинги (41,1 %). Меньшей популярностью пользуются программы повышения квалификации (17,0 %), конкурсные возможности (7,6 %) и методическая поддержка от региональных учебно-методических объединений (10,7 %) (рис. 1).



Рис. 1. Предпочтения орловских учителей в форматах организации дополнительного профессионального образования для развития цифровых компетенций (в % от общего числа респондентов, допускался выбор трёх вариантов).

Популярность краткосрочных форматов образования можно объяснить высоким уровнем загруженности учителей, частично обусловленным дефицитом педагогических кадров в регионе, а также участием в исследовании сельских педагогов, для которых участие в долгосрочных форматах затратно. Данное предположение подтверждается ответами респондентов на следующий вопрос: «Какие факторы для Вас наиболее важны при выборе формы образования для развития цифровых компетенций?» (рис. 2). Незначительные временные затраты на дополнительное обучение являются важными для 73,2% орловских учителей и по своей значимости уступают только практикоориентированности (87,1%) и личности педагога или ведущего (78,1%) как факторам выбора образовательного формата. Показательно, что почти 30% педагогов готовы тратить собственные средства на дополнительное образование в сфере использования цифровых технологий.

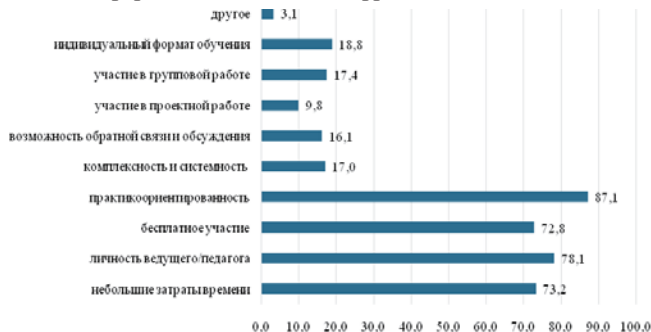


Рис. 2. Значение факторов выбора орловскими учителями формата дополнительного профессионального образования для развития цифровых компетенций (в % от общего числа респондентов, допускался выбор четырёх вариантов).

Таким образом, комбинация различных форматов дополнительного профессионального образования в работе БУ ОО ДПО «Институт развития образования» по развитию цифровых компетенций орловских педагогов позволяет максимально удовлетворить их образовательные потребности и обеспечить оптимальные условия цифровизации системы школьного образования в Орловской области.

Выводы

Дополнительное профессиональное педагогическое образование, направленное на развитие цифровых компетенций учителей, является важным условием обеспечения эффективности процессов цифровизации и цифровой трансформации в российской системе образования. Изучение опыта регионального Института развития образования Орловской области показало, что педагоги активно участвуют в различных образовательных форматах

как долгосрочного, так и краткосрочного характера, при этом последняя группа мер в большей степени востребована по причине максимальной ориентированности на педагогическую практику, обмен опытом и минимальные временные затраты. Данные выводы подтверждаются результатами проведенного анкетирования с участием 224 чел. Специалисты и руководители Института не ограничиваются региональными ресурсами и стараются привлекать педагогов и экспертов из других регионов для обсуждения актуальных проблем, обмена опытом, принимают участие в образовательных мероприятиях крупнейших корпора-

тивных образовательных институтов, в том числе в рамках образовательных проектов «Яндекс Образование» и «Сбер Образование». Стандартные программы повышения квалификации востребованы среди педагогического сообщества и привлекательны, в первую очередь, компетентностью наставников, системным и комплексным изложением учебного материала, сочетанием теории и практики цифровизации. В качестве перспективных направлений следует рассмотреть возможности участия орловских учителей в проектной и научно-исследовательской деятельности для развития цифровых компетенций.

Библиографический список

1. *Алдошина М.И.* Модельный анализ профессионального образования педагогов в России // Великие учителя и наставники: наследие через века. Педагогические чтения памяти И.Я. Лернера: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции и Всероссийского конкурса научно-исследовательских работ студентов и аспирантов (7.12.2023, г. Владимир). Владимир, 2023. С. 350–355.
2. *Алдошина М.И.* Проблемы и перспективы влияния информационных технологий на педагогическое образование в университете // Образовательное пространство в информационную эпоху: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (6-7.07.2023 г.). М., 2023. С. 354–358.
3. *Алдошина М.И., Лебедева Ю.И.* Потенциал дистанционного обучения в системе дополнительного профессионального образования в формировании компетентности педагога // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. 2022. №1. С. 139–143.
4. *Демидова Е.А.* Развитие цифровых компетенций педагогов (из опыта работы МГПУ и ФИОП РОСНАНО). Режим доступа: URL: <https://ino.mgpu.ru/notes/razvitie-tsifrovyyh-kompetentsij-pedagogov-v-protseste-realizatsii-tselevoj-programmy-povysheniya-kvalifikatsii-iz-opyta-raboty-mgpu-i-fiop-rosnano/> (дата обращения: 15.02.2025 г.).
5. *Ивенкова Н.А.* Мастер-класс как средство развития профессиональной компетентности педагога: учебно-методическое пособие. Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2017. 32 с.
6. *Ильина А.В., Коптелов А.В., Машуков А.В., Обоскалова А.Г.* Управление развитием цифровых компетенций педагогов // Современное педагогическое образование. 2019. №4. С. 113–119.
7. *Кашицына Ю.Н., Гурулева Т.Г.* Тренинг в системе дополнительного профессионального педагогического образования // Профессиональная школа. 2019. Т. 7. №5. С. 21–27.
8. *Наумченко С.А.* Модель совершенствования цифровых компетенций педагогических работников профессиональных образовательных организаций: автореферат дисс. ...к.пед.н. М., 2024. 24 с.
9. *Нескреба Т.А.* Исследование сформированности цифровой компетентности педагогов в условиях дистанционной образовательной среды // Московский педагогический журнал. 2024. №2. С. 96–110.
10. Отдел информатики и дистанционного обучения // Вехи истории: от института усовершенствования учителей к институту развития образования. Орёл, БУ Орловской области ДПО «Институт развития образования», 2024. 83 с.
11. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (с изм. и доп. по состоянию на 10.01.2025 г.). Режим доступа: URL: <https://base.garant.ru/71848426/?ysclid=m62f1y89rz719288991> (дата обращения: 15.01.2025 г.).
12. Приказ Министерства просвещения РФ от 2.12.2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» (с изм. и доп. по состоянию на 10.01.2025 г.). Режим доступа: URL: <https://base.garant.ru/73335976/> (дата обращения: 15.01.2025 г.).
13. Стратегия в области цифровой трансформации отраслей экономики, социальной сферы и государственного управления Орловской области (Приложение к Распоряжению Губернатора Орловской области №14-р от 15.02.2024 г.). Орёл, 104 с.
14. *Хомподоева М.В.* Вебинар как основа развития цифровой компетентности преподавателя СПО // Развитие образования. 2021. Т. 4, №1. С. 51–54.
15. *Широколобова А.Г., Ларионова Ю.С., Ачкасова О.Г., Широколов Г.В.* Формирование цифровых компетенций педагогов в процессе повышения квалификации в условиях цифровой трансформации образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Сер. Гуманитарные и общественные науки. 2022. Т. 6. №3. С. 189–197.

References

1. *Aldoshina M.I.* Model analysis of professional education of teachers in Russia // Great teachers and mentors: legacy through the centuries. Pedagogical readings in memory of I.Ya. Lerner: materials of the XI All-Russian scientific and practical conference and the All-Russian competition of scientific research works of students and postgraduates (December 7, 2023, Vladimir). Vladimir, 2023. Pp. 350–355.
2. *Aldoshina M.I.* Problems and prospects of the influence of information technologies on pedagogical education at the university // Educational space in the information age: collection of scientific papers of the International scientific and practical conference (July 6–7, 2023). Moscow, 2023. Pp. 354–358.
3. *Aldoshina M.I., Lebedeva Y.I.* Potential of distance learning in the system of additional professional education in the formation of teacher competence // Scientific notes of Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2022. No1. Pp. 139–143.
4. *Demidova E.A.* Development of digital competencies of teachers (based on the experience of Moscow State Pedagogical Univ. and the Russian Foundation for Advanced Studies). URL: <https://ino.mgpu.ru/notes/razvitie-tsifrovyyh-kompetentsij-pedagogov-v-protseste-realizatsii-tselevoj-programmy-povysheniya-kvalifikatsii-iz-opyta-raboty-mgpu-i-fiop-rosnano/> (access: 15.02.2025).
5. *Ivenkova N.A.* Master class as a means of developing professional competence of a teacher: a teaching aid. Smolensk: GAU DPO SOIRO, 2017. 32 p.
6. *Ilyina A.V., Koptelov A.V., Mashukov A.V., Oboskalova A.G.* Managing the development of digital competencies of teachers //

Modern pedagogical education. 2019. No4. Pp. 113–119.

7. *Kashitsyna Y.N., Guruleva T.G.* Training in the system of additional professional pedagogical education // Professional school. 2019. Vol. 7. No5. Pp. 21–27.

8. *Naumchenko S.A.* Model for improving the digital competencies of teaching staff of professional educational organizations: abstract of diss. ... candidate of pedagogical sciences. Moscow, 2024. 24 p.

9. *Neskreba T.A.* Study of the formation of digital competence of teachers in the context of a distance educational environment // Moscow pedagogical journal. 2024. No2. Pp. 96–110.

10. Department of Informatics and Distance Learning // Milestones of History: from the Institute for Advanced Teacher Training to the Institute for Education Development. Orel, Oryol Region State Budgetary Institution of DPO «Institute for Education Development», 2024. 83 p.

11. Resolution of the Government of the Russian Federation of 26.12.2017 No 1642 «On approval of the state program of the Russian Federation «Education Development» (as amended and supplemented as of 10.01.2025). URL: <https://base.garant.ru/71848426/?ysclid=m62fly89rz719288991> (access: 15.01.2025).

12. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of 2.12.2019 No 649 «On approval of the Target Model of the digital educational environment» (as amended and supplemented as of 10.01.2025). URL: <https://base.garant.ru/73335976/> (access: 15.01.2025).

13. Strategy in the field of digital transformation of economic sectors, social sphere and public administration of the Oryol region (Appendix to the Order of the Governor of the Oryol Region No 14-r dated 15.02.2024). Orel, 104 p/

14. *Khompodoeva M.V.* Webinar as a basis for developing digital competence of a secondary vocational education teacher // Development of education. 2021. Vol. 4, No1. Pp. 51–54.

15. *Shirokolobova A.G., Larionova Y.S., Achkasova O.G., Shirokolobov G.V.* Formation of digital competencies of teachers in the process of advanced training in the context of the digital transformation of education // Bulletin of the Kemerovo State University. Series. Humanities and Social Sciences. 2022. Vol. 6. No 3. Pp. 189–197.

УДК 371.15

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-288-293

ЖАРКИХ НАТАЛЬЯ ГРИГОРЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: natalya_zharkikh@list.ru

ZHARKIKH NATALYA GRIGORIEVNA

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the Orel State University, Orel, Russia
E-mail: natalya_zharkikh@list.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROFESSIONAL MOTIVATION OF SPECIALISTS IN THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM

Мотивация является важным фактором профессиональной деятельности специалистов, стимулирующим их социальную и творческую активность. В педагогической деятельности она становится показателем заинтересованного профессионального отношения к работе, определяя направленность этой деятельности. Мотивация обладает динамичным характером. В статье проведен сравнительный анализ мотивации профессиональной деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений с разным стажем работы по следующим параметрам: ведущие профессиональные мотивы, стадии, факторы и типы профессиональной мотивации. На основе выявленных проблемных зон обоснованы технологии поддерживающего характера.

Ключевые слова: воспитатели, профессиональная мотивация, мотивы профессиональной деятельности, стаж работы.

Motivation is an important factor in the professional activity of specialists, stimulating their social and creative activity. In pedagogical activity, it becomes an indicator of an interested professional attitude to work, determining the direction of this activity. Motivation has a dynamic nature. The article provides a comparative analysis of the motivation of professional activity of preschool teachers with different work experience according to the following parameters: leading professional motives, stages, factors and types of professional motivation. Based on the identified problem areas, supportive technologies are substantiated.

Keywords: educators, professional motivation, motives of professional activity, work experience.

Введение

Актуальность. Известно, что приоритетной задачей современной системы образования выступает формирование творческой, всесторонне развитой личности, которая бы смогла в условиях рыночной экономики показать свою конкурентоспособность, демонстрировать достижения в различных областях науки и практики, адекватно социализироваться в условиях современных реалий. Решение этой задачи приводит не только к переосмыслению критериев качества образования для повышения его результативности, а также к необходимости правильно выстраивать образовательно-воспитательную траекторию развития личности, начиная с самых ранних этапов ее взросления.

На этапе дошкольного детства эффективность обучения и воспитания находится в тесной связи с личностью воспитателя и со спецификой реализации профессиональной деятельности, сущностный смысл которой заключается в создании инструментов, позволяющих детям всесторонне развиваться в пределах своих возрастных возможностей, подготавливающих основу для полноценного саморазвития и самореализации всех детей. Решение педагогических задач такого уровня под силу только педагогу-профессионалу, постоянно совершенствующему педагогическую деятельность. Профессионалом в педагогической деятельности может быть только тот, кто мотивирован на эту деятельность, стремится реализоваться в ней, если эта деятельность значима для субъекта, и он получает от нее удовольствие, т.е. имеет хорошо сформированную внутреннюю мотивацию к этой деятельности. В исследовании М.Ю. Кусакина и В.В. Мелетичева обосновано получено, что «...важным условием результа-

тивности деятельности педагога является наличие у него профессиональной мотивации, в которой ведущими являются внутренние мотивы педагогической деятельности. Сформированность такой структуры мотивации значимо влияет на стиль профессионально-педагогической деятельности, определяет отношение педагога к своей профессии, удовлетворенность ею, стремление к совершенствованию, достижению педагогического мастерства, что в значительной степени влияет на достижение как конечных, так и промежуточных целей образовательного процесса» [3, с. 93].

Профессиональная мотивация носит динамичный характер, поэтому она под влиянием разнообразных факторов может меняться у педагогических работников на протяжении профессиональной деятельности. В частности, она может быть специфичной в зависимости от стажа трудовой деятельности, поскольку формирующийся педагогический опыт, бесспорно, способен наполнить новым смыслом любую человеческую деятельность.

Несмотря на пристальное внимание ученых к данной проблеме, большинство из исследований проведено на выборке учителей. Относительно педагогических работников дошкольных образовательных учреждений эта проблематика оказалась недостаточно изучена. Это создает предпосылки для ее более детального и глубокого осмысления.

Цель исследования – выполнить сравнительный анализ мотивации профессиональной деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений с разным стажем профессиональной деятельности.

Новизна. Выявленные особенности уточняют современные представления в области развития профессиональной мотивации специалистов и ее значения в воспитании

детей дошкольного возраста.

Методы исследования: психодиагностические методы, количественный и качественный анализ, сравнение, обобщение.

Изложение основного материала

Для выявления особенностей мотивации профессиональной деятельности воспитателей дошкольного образовательного учреждения с разным стажем работы нами была предпринята попытка изучения профессиональной мотивации специалистов по следующим параметрам: ведущие профессиональные мотивы, стадии, факторы и типы профессиональной мотивации. Реализация этого этапа происходила с использованием 5 диагностических процедур, которые последовательно реализовывались на двух выборках респондентов: первая – с малым стажем работы (до 3 лет) и вторая – с большим стажем работы (10 и более лет).

При помощи первой – Методика «Профессиональная мотивация» – исследованы ведущие мотивы профессиональной деятельности воспитателей, позволяющие сделать вывод о направленности мотивации респондентов. Методика состоит из 20 утверждений и предполагающих альтернативность выбора ответов. Полученные результаты обрабатывались по ключу.

Вторая методика – методика Н.П. Фетискина – позволила изучить профессионально-педагогическую мотивацию воспитателей путем самооценивания. Согласно авторской позиции, мотивация педагогических работников – это динамический процесс, характеризующийся совокупностью взаимосвязанных друг с другом стадий, раскрывающих последовательное развитие продуктивного отношения к деятельности. Выраженность стадий позволяет определить уровень профессиональной мотивации респондентов.

Третья методика – Тест трудовой мотивации Ф. Герцберга – предназначен для изучения структуры трудовой мотивации, выявления преобладающих факторов удовлетворенности и неудовлетворенности своим трудом. Тест состоит из 27 вопросов с двумя вариантами ответов, которые испытуемым рекомендуется проранжировать по степени привлекательности, суммарно не превышая пятибалльное значение. На основании полученных результатов анализируются внешние и внутренние мотивы профессиональной деятельности, делается вывод об уровне их выраженности.

Четвертая и пятая методики – методики «Мотивация избегания неудач» и «Мотивация к успеху» Т. Элерса – применялись для изучения мотивации к избеганию неудач и мотивации личности к достижению успеха. В первом случае респондентам предлагалось оценить 30 наборов личностных качеств по три в каждом с точки зрения привлекательности для себя, а во втором – дать ответ «да» или «нет» на 41 утверждение. Степень выраженности мотивации к избеганию неудач и мотивации к успеху оценивается количеством баллов, совпадающих с ключом. Результаты тестов анализируются вместе.

Результаты по каждой методике подвергались статистической обработке с использованием U-критерия Манна-Уитни с целью сравнения выраженности мотивации профессиональной деятельности воспитателей с малым и большим стажем работы.

Обратимся к анализу полученных результатов.

Итак, согласно полученным данным, представленным в виде средних значений по выборке (таблица 1), *воспитателям с малым стажем работы* присуща однородная

структура мотивации профессиональной деятельности. Все диагностируемые мотивы оказались умеренно выраженными, а их итоговые показатели находятся в одном числовом диапазоне. Следовательно, респондентам данной подгруппы важно переживать самоутверждение, самоактуализацию в профессиональной деятельности как возможность продемонстрировать свои знания, умения и компетенции (13,2). Это создает благоприятную почву для самосовершенствования воспитателей, демонстрирует их готовность к постоянному развитию, открытость новому опыту, сформированное желание достигать успехов в выбранной профессиональной сфере и приобретать профессиональное мастерство (12,6).

В связи с этим им далеко не безразличен характер собственного труда, условия работы в образовательном учреждении (12,9). Не менее важным является понимание социальной значимости, полезности своего труда для общества (12,9).

Таблица 1.

Показатели статистических различий профессиональной мотивации в подгруппах воспитателей

Профессиональные мотивы	Воспитатели		U-критерий
	стаж 1-5 лет	стаж 18-30 лет	
Мотивы собственного труда	12,9	11,9	237
Мотивы социальной значимости труда	12,65	12,9	199
Мотивы самоутверждения в труде	13,2	13,95	204
Мотивы профессионального мастерства	13,1	9,2	135*

Примечание

* $U_{\text{эм}} \leq 138$ при $p \leq 0,05$

** $U_{\text{эм}} \leq 114$ при $p \leq 0,01$

Изучение мотивов профессиональной деятельности воспитателей с *большим стажем деятельности* (см. таблицу 1, данные представлены в виде средних значений по выборке) позволяет сделать вывод о иерархичности структуры профессиональной мотивации исследуемых респондентов. Ведущими мотивами профессионально-педагогической деятельности воспитателей данной подгруппы являются мотивы самоутверждения в труде (13,95), выражающийся в возможности посредством трудовой деятельности утвердить себя в коллективе, занять более статусное место и повышать таким образом ценность и уважение к себе окружающих. Скорее всего такие воспитатели очень активны, инициативны, часто становятся участниками различных конкурсных мероприятий, стремятся к достижениям. По нашему мнению, эта группа мотивов может не только стимулировать процесс саморазвития воспитателей, повышать их профессионализм, но и формировать конкурентную мотивацию среди специалистов.

На втором месте по значимости находятся мотивы социальной значимости труда (12,9). Это означает, что немаловажное значение имеет понимание воспитателями, что их труд имеет высокую ценность у окружающих и полезен для общества. Мы считаем, что эти мотивы могут стимулировать воспитателей к более полной самоотдаче и самореализации, а также к более качественному выполнению

профессиональной деятельности.

Менее выраженными в мотивации воспитателей оказались мотивы собственного труда (11,9), связанные с характером самой работы. Безусловно, специфика самого труда, отношение к нему имеет важное значение для формирования профессиональной мотивации специалиста.

Наименее значимыми в профессиональной мотивации воспитателей данной подгруппы являются мотивы профессионального мастерства (9,2), связанные с возможностью получать более глубокие знания, умения и навыки в профессиональной деятельности. Недостаточную актуальность этих мотивов, по нашему мнению, можно объяснить спецификой выборки, состоящей из специалистов с большим стажем профессиональной деятельности, и обладающей скорее всего высоким уровнем педагогического мастерства.

Установлено, что мотивация воспитателей с разным стажем работы статистически достоверно отличается только по параметру «Мотивы профессионального мастерства». Эти мотивы более значимы для воспитателей с малым стажем профессиональной деятельности ($U_{\text{эмп}}=135$, при $p \leq 0,05$). Скорее всего потому, что они находятся в начале профессионального становления, когда профессиональные цели полностью не достигнуты, происходит активное становление специалиста. Также можно предположить наличие более выраженных конкурентных взаимоотношений в данной подгруппе.

Определение стадии развития профессионально-педагогической мотивации воспитателей с малым стажем работы показало, что у большинства воспитателей оказались высоковыраженными такие стадии: «профессионально-педагогическая мотивация как профессиональная потребность» [4] (10,9), «функциональный интерес» [4] (10,85) и «развивающаяся любознательность» [4] (10,65) (таблица 2, данные представлены в виде средних значений по группе).

Умеренно развитой оказалась показная заинтересованность (10,3).

Низкоразвитыми, практически не очевидными в профессионально-педагогической деятельности воспитателей, стали: «эпизодическое любопытство» [4] (3,3) и «равнодушное отношение» [4] (3,7). Таким образом, в целом педагогическая мотивация воспитателей данной подгруппы носит продуктивный характер. В ней отчетливо проявляются готовность к активности, к профессиональному труду, интерес к функциональным обязанностям, суть которых – воспитание подрастающего поколения, а также внешняя и внутренняя заинтересованность профессиональной деятельностью. Считаем, что такая мотивация выступает не только источником профессионального развития специалиста, а также создает условия для формирования гармоничных взаимоотношений с детьми, обеспечения полноценного личностного и психического развития каждого ребенка.

Из таблицы также видно, что ведущее место в профессионально-педагогической мотивации респондентов с большим стажем работы занимает: «показная заинтересованность» [4], выраженная на высоком уровне (10,9). Остальные стадии профессиональной мотивации респондентов – «профессиональная потребность» [4] (8,2), «функциональный интерес» [4] (9,05), «развивающаяся любознательность» [4] (7,4), «эпизодическое любопытство» [4] (8,95), «равнодушное отношение» [4] (8,8) – представлены на среднем уровне развития.

Опираясь на полученные данные, предполагаем, что

в целом педагогическая мотивация воспитателей недостаточно продуктивная, т.к. в ней наряду с продуктивными параметрами, среди которых: «любопытность», «интерес, потребность развития педагогической компетентности» [4] наблюдается сформированные черты: «равнодушие» [4] и поверхностного любопытства. Отсутствие истинной заинтересованности обычно сопровождается доминированием узко-социальных и узко-познавательных мотивов, которые не являются конструктивными для развития эффективного педагогического взаимодействия с детьми.

Таблица 2.

Средние показатели стадийного развития профессиональной мотивации

Стадии	Воспитатели		U-критерий
	1-5 лет	18-30 лет	
Профессиональная потребность	10,9	8,2	154
Функциональный интерес	10,85	9,05	167
Развивающаяся любознательность	10,65	7,4	136*
Показная заинтересованность	10,3	10,9	212
Эпизодическое любопытство	3,3	8,95	111,5**
Равнодушное отношение	3,7	8,8	110**

Примечание

* $U_{\text{эмп}} \leq 138$ при $p \leq 0,05$

** $U_{\text{эмп}} \leq 114$ при $p \leq 0,01$

На основе расчета статистически значимых различий можно утверждать, что профессиональная мотивация воспитателей с малым стажем работы отличается большей позитивностью и продуктивностью, по сравнению с их коллегами, т.к. в ней в большей степени сформирована растущая любознательность ($U_{\text{эмп}}=136$, при $p \leq 0,05$) и в меньшей степени любопытство фрагментарного характера ($U_{\text{эмп}}=111,5$, при $p \leq 0,01$) и равнодушие ($U_{\text{эмп}}=110$, при $p \leq 0,01$).

Дальнейшее направление в изучении особенностей профессиональной мотивации воспитателей с разным стажем работы – выявление факторов, формирующих положительное отношение респондентов к педагогической деятельности. Анализ этих факторов через призму возможности их удовлетворения в дошкольном образовательном учреждении, по нашему мнению, будет свидетельствовать не только о степени удовлетворенности трудом, но и определять характер профессиональной мотивации специалистов. Согласно точке зрения А.А. Кибанова, для достижения максимальных результатов в профессиональной деятельности у человека должна быть сформирована внутренняя мотивация. Благодаря ей личность стремится к положительным результатам в своей деятельности в отношении себя и других, готова преодолевать трудности на пути достижения цели [2].

Результаты исследования факторов удовлетворенности профессиональной деятельностью по методике «Тест трудовой мотивации» Ф. Герцберга в подгруппах воспитателей, отличающихся стажем профессиональной деятельности представлены в виде средних значений по группе в таблице 3.

Таблица 3.

Показатели статистических различий профессиональной мотивации в подгруппах воспитателей

Факторы профессиональной деятельности	Воспитатели		U-критерий
	стаж 1-5 лет	стаж 18-30 лет	
Гигиенические (внешние) факторы	71,95	72,6	212
Финансовые мотивы	17,35	17,8	198
Общественное признание	11,5	13,9	174,5
Сотрудничество в коллективе	19,9	20,45	231,5
Отношение с руководством	23,3	20,45	127*
Факторы мотиваторы (внутренние)	72	68,2	175,5
Карьера, продвижение по службе	13,35	15,05	146
Достижение личного успеха	22,8	18,65	138*
Содержание работы	22	18,95	135,5*
Ответственность работы	13,85	15,55	168

Примечание

* $U_{эмп} \leq 138$ при $p \leq 0,05$

** $U_{эмп} \leq 114$ при $p \leq 0,01$

Полученные данные свидетельствуют о сходных тенденциях выраженности факторов удовлетворенности профессиональной деятельностью воспитателей с малым и большим стажем работы.

Сравнение с нормативными показателями показало, что в обеих подгруппах воспитателей все факторы удовлетворенности трудовой деятельностью находятся в зоне средних значений, т.е. скорее всего они в одинаковой степени важны для воспитателей. Анализ группы гигиенических факторов, объединяющей внешние по отношению к работе параметры деятельности, выявил наибольшую значимость для воспитателей с малым и большим стажем наличие сотрудиических взаимоотношений в коллективе (19,9; 20,45), в основе которых лежит взаимопонимание, взаимопомощь, взаимовыручка, объединение усилий для достижения общей цели, и характер взаимоотношений с руководством (23; 20,45). Доминирование этих факторов наблюдается, по нашему мнению, потому что от них в первую очередь зависит социально-психологический микроклимат в трудовом коллективе. Эмоционально теплые, дружеские отношения с коллегами, доброжелательность и внимательность со стороны руководства, создает благоприятные условия для полной самоотдачи сотрудников.

Менее ценным для респондентов оказался материальный фактор (17,35; 17,8) и общественное признание (11,5; 13,9). Сниженную значимость этих факторов, по нашему мнению, можно объяснить спецификой организации труда педагогических работников. Все респонденты имеют строго определенный и закрепленный на государственном уровне размер оплаты труда, а также имеют систематические денежные поощрения (премии), грамоты, благодарственные письма за участие в мероприятиях, конкурсах различного уровня и выполнение показателей эффективности.

В процессе изучения группы факторов мотиваторов,

раскрывающих внутренние по отношению к работе параметры деятельности, было установлено, что ведущее мотивирующее значение в обеих подгруппах воспитателей имеет содержание выполняемой работы (22; 18,95) и достижение личных успехов (22,8; 18,65).

Первоочередной задачей труда воспитателя является построение такого профессионального взаимодействия, результатом которого становится воспитание дошкольника как гражданина, отличающегося высокой субъектной активностью по отношению к различным видам деятельности и выраженными познавательными интересами в разных образовательных областях.

Воспитатель, осуществляя профессиональную деятельность, должен стремиться прежде всего к формированию личности человека, способного к успешной деятельности в современном обществе, способной самореализоваться и быть потенциально готовой к новым достижениям. И.Н. Асаева в своей работе отмечает, что: «... весь процесс педагогической деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения сводится к решению комплекса задач, и, педагогические задачи в большинстве случаев не поддаются алгоритму и часто требуют нестандартного творческого решения, возникающего в ходе тяжелой психической работы, включая исследование, анализ, прогнозирование, эксперимент, контроль и заключение» [1, с. 55–56]. Отсюда следует, что качественное выполнение всех психолого-педагогических функций, обозначенных во ФГОС ДО, определяется тем, насколько развиты у воспитателя профессиональные компетенции, реализуемые в знаниях, умениях и навыках, которые, безусловно, приобретаются в процессе профессиональной подготовки в вузе, а также обеспечивается наличием личностного смысла профессии, педагогического призвания, любви к детям и к профессии, невозможно в отсутствии педагогического призвания, увлеченности и любви к выполняемому делу, стремления к творчеству и постоянному личностному росту. Скорее всего исследуемые воспитатели понимают, что перечисленные факторы являются важнейшим условием развития внутренней мотивации педагогов.

Меньшую ценность для воспитателей представляют понимание ответственности своей работы (13,85; 15,55) и карьерный рост (13,35; 15,05). Работая в дошкольном образовательном учреждении, скорее всего исследуемые воспитатели хорошо понимают важность своей миссии и необходимость ответственного отношения к детям, родителям. Кроме того, большинство из них осознает существующие ограничения в построении карьеры в условиях детского сада.

Также статистически достоверно установлено, что характер отношения с руководством ($U_{эмп}=127$, при $p \leq 0,05$), личная успешность ($U_{эмп}=138$, при $p \leq 0,05$) и специфика труда, связанная с обучением, воспитанием и развитием подрастающего поколения ($U_{эмп}=135,5$, при $p \leq 0,05$), более значима для респондентов с малым стажем работы, по сравнению с их коллегами.

С точки зрения преобладающей направленности было получено (таблица 4, содержат средние значения по группе), что для воспитателей дошкольного образовательного учреждения с малым стажем работы характерно сочетание умеренно высокого уровня мотивации достижения успеха (17,6) с высоким уровнем мотивации к избеганию неудач (18,45). Аналогичные данные были получены и в подгруппе респондентов с большим стажем профессиональной деятельности (20,3; 16,9). При этом статистически значимые различия в представленности этих мотивов у воспитателей не выявлены.

Таблица 4.

Выраженность мотивации к успеху и избеганию неудач в профессиональной мотивации воспитателей с разным стажем работ

Воспитатели	Мотивация к успеху	Мотивация к избеганию неудач
Стаж 1-5 лет	17,6	18,45
Стаж 18-30 лет	20,3	16,9
U-критерий	206	211

Примечание

* $U_{эм} \leq 138$ при $p \leq 0,05$

** $U_{эм} \leq 114$ при $p \leq 0,01$

Таким образом, в целом исследуемые респонденты в профессиональной деятельности стремятся к постоянному улучшению результатов, проявляют разумную настойчивость в достижении поставленных целей. Как правило, они готовы брать на себя ответственность, решительны в неопределенных ситуациях, получают удовольствие от решения интересных и сложных задач, не теряются в ситуации соревнования, показывают большое упорство при столкновении с препятствиями. Скорее всего такие воспитатели активно проявляют себя, постоянно совершенствуют свои знания, занимаются саморазвитием, осваивают новые технологии воспитания детей, что позволяет им лучше анализировать процесс взаимодействия с детьми, принимать более взвешенные решения при решении профессиональных задач. При этом высокие показатели стремления избегать неудач можно интерпретировать как механизм повышения самооффективности воспитателей. Вероятнее всего постоянные сомнения приводят к более детальному анализу ситуации и выбору наиболее продуктивных стратегий поведения с детьми.

Выводы

Итак, профессиональная мотивация воспитателей дошкольного образовательного учреждения имеет следующие специфические особенности, обусловленные стажем трудовой деятельности.

Структура профессиональной мотивации воспитателей с малым стажем работы носит однородный характер. Все мотивы, изучаемые в процессе эмпирического исследования, умеренно выражены, имеют равноценную значимость для осуществления ими продуктивной профессиональной деятельности.

В профессионально-педагогической мотивации воспитателей с малым стажем работы оказались высоко выражены следующие стадии: профессиональная потребность, функциональный интерес и развивающаяся любознательность. Стадии, отражающие непродуктивные тенденции, – эпизодическое любопытство, равнодушное отношение – в профессиональной мотивации специали-

стов практически не представлены. Таким образом, в целом она носит продуктивно-профессиональный характер.

Изучение структуры профессиональной мотивации воспитателей с большим стажем профессиональной деятельности показало неоднородность выраженности мотивов педагогической деятельности. Высоко значимыми для воспитателей стали мотивы утверждения себя в труде и мотивы важности трудовой деятельности для социума, наименее значимыми оказались мотивы, связанные с профессионально-педагогическим мастерством.

В профессионально-педагогической мотивации воспитателей с большим стажем работы доминирует высокоразвитая показная заинтересованность. Предполагаем, что в целом педагогическая мотивация воспитателей имеет недостаточно конструктивный характер, т.к. в ней наряду со средне выраженными продуктивными параметрами имеет место равнодушие и поверхностное любопытство.

Статистически достоверно установлено, что профессиональная мотивация воспитателей с малым стажем работы более позитивна и продуктивна, т.к. в ней в большей степени сформирована растущая любознательность и в меньшей степени представлено эпизодическое любопытство и равнодушное отношение. Для них более ценны мотивы профессионального мастерства и большую значимость имеют благоприятные отношения с коллегами и руководством, условия труда и возможность личностных достижений.

Независимо от стажа, для всех воспитателей характерно сочетание умеренно высокого уровня мотивации достижения успеха с высоким уровнем мотивации к избеганию неудач, т.е. респонденты стремятся к постоянному улучшению результатов, проявляют разумную настойчивость в достижении поставленных целей.

Представленные результаты исследования могут рассматриваться как первый шаг в изучении профессиональной мотивации воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Они достаточно ярко отражают состояние профессиональной деятельности специалистов дошкольного образования на современном этапе. Оптимальная мотивация является необходимым условием для проявления педагогического мастерства, способствуют формированию высокопродуктивной профессиональной деятельности, в основе которой лежит глубокий интерес к труду и творческая самореализация.

С увеличением трудового стажа у воспитателей может происходить снижение мотивации, преодоление которого становится сложной психолого-педагогической задачей. В связи с этим одной из наиболее действенных превентивных мер может стать тренинговая технология обучения, в которой создаются условия для своевременной конструктивной проработки разнообразных проблем, появляющихся с возрастом у воспитателей, оказывающих влияние на мотивацию профессиональной деятельности

Библиографический список

1. Асаева И.Н. Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разного вида в процессе повышения квалификации: дисс. на соискание учёной степени к.п.н. Екатеринбург, 2009. 190 с.
2. Кибанов А.Я., Баткаева И.А., Митрофанова Е.А., Ловчева М.В. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. М.: ИНФРА-М, 2010. 524 с.
3. Кусакин М.Ю., Мелетичев В.В. Диагностика подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей: монография. СПб.: СПб АППО, 2012. 136 с.
4. Марчук Н.Ю. Профессиональное становление и развитие личности: профессионально-личностная направленность. Монография. Москва: Флинта, 2016. 261 с.

References

1. Asaeva I.N. Development of professional competencies of preschool teachers of different types in the process of advanced training:

diss. for the degree of candidate of pedagogical sciences. Ekaterinburg, 2009. 190 p.

2. *Kibanov A.Ya., Batkaeva I.A., Mitrofanova E.A., Lovcheva M.V.* Motivation and stimulation of labor activity. Moscow: INFRA-M, 2010. 524 p.

3. *Kusakin M.Yu., Meletichev V.V.* Diagnostics of readiness for pedagogical activity of novice teachers: monograph. St. Petersburg: St. Petersburg APPO, 2012. 136 p.

4. *Marchuk N.Yu.* Professional formation and development of personality: professional and personal orientation. Monograph. Moscow: Flinta, 2016. 261 p.

УДК 378.14

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-294-296

ЗУБОВА ЖАННА АРНОЛЬДОВНА

кандидат филологических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: kafrusogu@gmail.com

ZUBOVA ZHANNA ARNOLDVNA

Candidate of Philology, Associate Professor, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: kafrusogu@gmail.com

**О ВЫБОРЕ ТЕМЫ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТАМИ МАГИСТРАТУРЫ
(НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ 44.04.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ,
ПРОФИЛЬ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ)**

**ON THE CHOICE OF THE TOPIC OF THE FINAL QUALIFICATION WORK MASTER'S STUDENTS
(DIRECTION OF PREPARATION 44.04.01 PEDAGOGICAL EDUCATION,
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)**

В статье анализируются выбор темы выпускной квалификационной работы студентами, обучающимися в Орловском государственном университете имени И. С. Тургенева по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Русский язык как иностранный. Лингвострановедческий аспект научно-методического исследования стал основным при этом выборе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, магистратура, выпускная квалификационная работа, лингвострановедческий аспект.

The article analyzes the choice of the topic of the final qualification work by students studying at the Oryol State University named after I.S. Turgenev in the direction of preparation 44.04.01 Pedagogical Education, Russian as a foreign language. The linguocountry studies aspect of the scientific and methodological research became the main one in this choice.

Keywords: Russian as a foreign language, magistracy, final qualification work. linguocountry studies.

Введение

Изучение русского языка как иностранного требует сбалансированного сочетания традиций и инноваций в практике преподавания. Настоящая статья представляет взгляд студентов магистратуры на соотношение этих подходов, при этом материал анализируется не на декларациях, представляемых, как правило, при анкетировании, а на выборе тем для выпускных квалификационных работ обучающихся в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева. Обозначенные в настоящей статье вопросы являются, по нашему мнению, актуальными.

Целью стало проанализировать теоретический и практический материал для собственного научно-методического исследования студентами магистратуры.

Этот подход, насколько нам известно, не был предметом специального анализа, чем и определяется новизна исследования.

Полученные выводы установлены с помощью сопоставительного и описательного методов.

Изложение основного материала

В последнее время дискуссии о проблемах образования, в том числе высшего, весьма обострились. В самом обобщенном виде они затрагивают четыре круга вопросов: кого мы учим, чему мы учим, кто учит (и найдутся ли те, кто будет учить) и как мы учим. Последняя тема связана с позицией сторонников и противников традиционного и инновационного подходов в преподавании русского языка как студентам, для которых русский язык является родным, так и иностранцам, обучающимся в нашей стране [3].

Попробуем взглянуть на эту проблему глазами студен-

тов, которые получают образование в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева (ОГУ имени И.С. Тургенева) в рамках направления подготовки 33.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Русский язык как иностранный». Такую возможность нам дает анализ выбора тем выпускных квалификационных работ.

Прежде чем представить предпочтения студентов, оговорим некоторые существенные, с нашей точки зрения, моменты.

1) В традициях института филологии (в прошлом филологического факультета) не предлагать студентам темы из некоего списка, а выяснять их предпочтения, близкие и интересные им разделы русского языка. Такие беседы проводятся еще до начала учебного года, сразу после зачисления, после чего уже на первом курсе магистратуры обучающийся знакомится со своим научным руководителем, предварительно оговаривается тема, которая в течение двух лет разрабатывается при написании курсовых работ (проектов), изучается научная и научно-методическая литература, накапливается практический материал.

Три курсовых работы (проекта) пишутся в рамках изучения дисциплин «Теория функциональной грамматики», «Этапы и уровни обучения русскому языку как иностранному», «Методика преподавания русского языка как иностранного». Освоение этих дисциплин, с одной стороны, позволяет поэтапно подготовить будущую ВКР, а с другой – убедиться в правильности собственного выбора [3].

2) Студенты магистратуры видят рост интереса к изучению русского языка, устойчивый рост контингента иностранных обучающихся в ОГУ имени И.С. Тургенева. Реальная возможность трудоустроиться стимулирует их

активность и интерес не просто к теоретическому и методическому осмыслению основ будущей профессии, но к практической деятельности, к повышению собственного уровня образования.

3) В течение всего срока обучения и не только во время прохождения обязательных практик студенты имеют возможность посещать занятия преподавателей кафедры русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации ОГУ имени И. С. Тургенева, «примерять» на себя различные методики, наблюдать за реакцией студентов-иностранцев, подмечать то, что привлекает их внимание, а что представляет трудность. Регулярное присутствие на занятиях позволяет увидеть не только соотношение традиционного и инновационного, но и действенность различных подходов как в моноэтнической, так и в полиэтнической аудитории.

4) Многие студенты магистратуры поступают сразу после окончания бакалавриата и могут ориентироваться и на собственный опыт обучения. Когда вчерашний школьник приходит в университет, он, как правило, не отдает себе отчет в том, что получение образования – это не развлечение, не получение удовольствия, а работа, и работа трудная. Она может быть интересной, а может быть скучной, может быть полезной и бесполезной, но ее нужно делать самому обучающемуся. И приходит осознание того, что все ссылки на «клиповое мышление», отсутствие привычки читать, жизнь в телефоне и т.п. не работают, если ты на самом деле учишься для себя.

Это, на наш взгляд, находит отражение в том, что большинство выпускных квалификационных работ связано с лингвострановедческим аспектом преподавания русского языка как иностранного, ведь этот подход, по мнению Н.В. Беляевой, предполагает «взаимосвязанное изучение языка и культуры, диалог культур в целях формирования языковой личности, способной к свободной межкультурной коммуникации» [2, с. 99], ведь язык: как пишет Н.Ф. Башарова, тесно связан с культурой и является инструментом её познания» [1, с. 19–20]. З.К. Сабитова считает, что лингвистическая культура – это совокупность идей, ценностей, убеждений, взглядов, предрассудков, мифов, религиозных ограничений и всего остального культурного «багажа», который говорящие привносят в свои отношения с языком из своей культуры [6].

Важно, что студенты выбирают для лингвострановедческого исследования как общероссийскую культуроведческую основу (ВКР Кучиновой Ю. «Обучение русскому языку как иностранному на материале темы «Народно-художественная культура России (базовый уровень)», Чапаровой Е. «Изучение православных праздников в практике преподавания РКИ: лингвокультурологический аспект», Ткаленко В. «Лингвострановедческий аспект изучения русских застольных песен студентами-иностранцами (элементарный уровень)», Савочкин Б. «Культурные аспекты в обучении русскому языку детей-иностранцев», Симонова Д. «Русские народные сказки как средство обучения РКИ: лингвокультурологический аспект», Жаркова А. «Молодежный сленг как источник лингвострановедческой информации в практике изучения РКИ», Чечиль Е. «Этноориентированное обучение франкоговорящих студентов русскому языку» и др.), так и региональный материал (Борискина О. «Обучение РКИ на региональном материале («Театральная жизнь г. Орла»), Иванова Т. «Лингвострановедческий аспект обучения РКИ на региональном материале («Орел – город литературных традиций и воинской славы»)», Милен Е. «В.М. Катанов – поэт, писатель, краевед: региональный лингвострано-

ведческий и культуроведческий компоненты в практике обучения РКИ на элементарном уровне», Шурухина Д. «Обучение РКИ на материале «Военно-исторические памятники г. Орел», Алексашина И. «Региональный аспект в обучении РКИ на материале темы «Бирюзовое кольцо России» и др.). Студенты справедливо полагают, что такой материал будет интересен иностранцам: он поможет не только усвоить фонетический, лексический, грамматический материал, развить все виды речевой деятельности, но и поможет узнать и понять нашу страну, систему ценностей ее жителей, сравнить собственный культурный код с российским, узнать больше о нашем городе и в итоге стать нашими друзьями.

Второе направление по популярности выбора – изучение лексики и фразеологии, синтаксиса, а также семантики русского языка. Здесь студентов привлекает внимание специальная лексика (Закурдаева Н. «Изучение военной лексики на базовом и первом сертификационном уровнях студентами-иностранцами Азиатского-Тихоокеанского региона», Васюкова Е. «Спортивная лексика как средство обучения русскому языку как иностранному»), фразеологизмы, пословицы и поговорки, синтаксические конструкции, связанные с изучением тем «основного» учебника. Первое и второе направления связывают такие темы, как «Обучение средствам выражения категории вежливости иностранных студентов на начальном этапе изучения русского языка» (Бумбак А.), «Развитие речевых навыков у студентов-иностранцев при изучении дисциплин экономического цикла» (Кожанчикова Н.), «Референция как аспект интерпретации текста студентами-иностранцами» (Тимошенко И.), «Современная литература как источник активизации речевой деятельности в преподавании РКИ» (Гололобова А.), «Концепты «дом», «друг» и их репрезентация в русском языке при обучении иностранных учащихся» (Толубеева Е.) и др.

Третье направление – методические работы, однако и в них делается упор на лингвострановедческий или культурологический аспекты (Белкина Ю. «Использование современных методик и подходов в обучении русскому языку детей-иностранцев», Матвеева А. «Методы и приемы изучения топонимов Орловщины в практике преподавания РКИ (на материале произведений писателей-орловцев)», Осипова Ю. «Лингводидактические игры на лингвострановедческом материале как методический прием активизации процесса обучения на уроках русского языка как иностранного» и др.)

Предлагая свой набор заданий, разработок студентов, разумеется, пишут о том, что очень важно знакомиться с новыми подходами, новейшими методиками, отдавать должное технологическим инновациям. Однако все же традиционные способы преобладают в собственных исследованиях. Возможно, работает сила инерции. Но, с другой стороны, нельзя не замечать того, что предпочтение традиционных методов дает неплохие результаты, что подтверждается проводимыми экспериментами. При этом наблюдается зависимость от внедрения инноваций в зависимости от уровня владения языком: чем выше уровень, тем охотнее используется новое [4].

Выводы

Рост интереса к изучению русского языка делает востребованными образовательные программы по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) Русский язык как иностранный. Полагаем, что язык и самоидентичность – это две неразрывных составляющих, определяющих этнос [5]. Именно

это делает привлекательным выбор тем для ВКР в лингвострановедческом аспекте. Студентам важно, чтобы их будущие ученики-иностранцы не только хорошо знали

русский язык, но и увидели сходства и различия между разными этносами, полюбили Россию и наш город.

Библиографический список

1. Башарова Н.Ф. Региональный компонент в преподавании русского языка как иностранного / Н.Ф. Башарова, Г.Д. Фархетдинова: [Электронный ресурс] // КПЖ. 2018. №1 (126). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyy-komponent-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo>.
2. Беляева Н.В. Региональный компонент в обучении русскому языку как иностранному (на материале произведений писателей курского края) / Н.В. Беляева, И.П. Михайлова, Н.П. Шульгина: [Электронный ресурс] // МИРС. 2019. №4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyy-komponent-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-materiale-proizvedeniy-pisateley-kurskogo-kraja>.
3. Зубова Ж.А. Некоторые характеристики учебного плана как части основной образовательной программы профиля «Русский язык как иностранный» направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. №1. С. 182–184.
4. Зубова Ж.А. Два аспекта в проектировании образовательных программ по русскому языку как иностранному // Сборник конференции: Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания в иностранной аудитории (Орёл, 24.03.2023) Орёл: ОГУ, 2023. 326 с. С. 107–112.
5. Зубова Ж.А. Некоторые аспекты изучения русского языка и обучения русскому языку как иностранному // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. №4. С. 324–326.
6. Сабитова З.К. Лингвокультурология. М.: Флинта: Наука, 2013. 521 с.

References

1. Basharova N.F. Regional component in teaching Russian as a foreign language / N.F. Basharova, G.D. Farkhetdinova: [Electronic resource] // KPZh. 2018. №1 (126). – Accessmode: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyy-komponent-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo>.
 2. Belyaeva N.V. Regional component in teaching Russian as a foreign language (on the material of works by writers of the Kursk region) / N.V. Belyaeva, I.P. Mihailova, N.P. Shulgina: [Electronic resource] // MIRS. 2019. №4. – Accessmode: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyy-komponent-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-materiale-proizvedeniy-pisateley-kurskogo-kraja>.
 3. Zubova Zh.A. Some Curriculum Features as Part of the Core Curriculum Profile “Russian as foreign language” of training direction 44.04.01 Pedagogical education //Scientific notes of Orel State University. 2020. № 1 (86). Pp. 182–184.
 4. Zubova Zh.A. Two aspects in the design of educational software programs Russian as a foreign language // Current issues of the Russian language and methods of teaching it to a foreign audience (Oryol, 24.03.2023) Orel: OSU, 2023. Pp. 107–112.
 5. Zubova Zh.A. Some issues of studying Russian and teaching Russian as a foreign language//Scientific notes of the Orel State University. 2024. №4. Pp. 324–326.
 6. Sabitova S.K. Linguoculturology. Moscow: Flita: Nauka, 2013. 521 p.
-

УДК 371.13

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-297-300

ИВАНОВА ЕЛЕНА СЕРГЕЕВНА

соискатель, директор, АНО «Детская Академия»,
г.о. Наро-Фоминск, Россия

E-mail: el-ivanova1104@mail.ru

КАПУСТИНА ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, заместитель директо-
ра по УМР, АНО «Детская Академия», г.о. Наро-Фоминск,
Россия

E-mail: kamila.66@mail.ru

IVANOVA ELENA SERGEEVNA

Applicant, Director, ANO "Children's Academy", Naro-
Fominsk, Russia

e-mail: el-ivanova1104@mail.ru

KAPUSTINA LYUDMILA NIKOLAEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director of the
Department of Education, ANO "Children's Academy", Naro-
Fominsk, Russia

e-mail: kamila.66@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

PROFESSIONAL AND PERSONAL RESOURCE OF A TEACHER AS A SUBJECT OF INTEGRATION PROCESSES IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF A MODERN SCHOOL

В последние годы актуализировались вопросы, связанные с воспитанием школьников. Реализация рабочей программы воспитания, являющейся частью образовательной программы, подразумевает организацию интеграционных процессов: частью воспитания становится и обучение, и личностное развитие ученика. Поиск продуктивных способов создания воспитательной системы школы приводит исследователей к необходимости соответствующей подготовки педагога. Целью статьи является выявление профессионально-личностных ресурсов учителя как субъекта интеграционных процессов в современной школе. Выводы и рекомендации, представленные в статье, могут иметь практическую ценность для руководителей образовательных организаций.

Ключевые слова. воспитание, воспитательная система, интеграция подсистем, профессионально-личностный ресурс учителя, ресурсность мышления, эмоциональный интеллект как компонент профессиональной личности учителя.

In recent years, issues related to the education of schoolchildren have become more relevant. The implementation of the work program of education, which is part of the educational program, implies the organization of integration processes: learning and personal development of the student becomes part of education. The search for productive ways to create an educational school system leads researchers to the need for appropriate teacher training. The purpose of the article is to substantiate the assumption that the formation of a teacher's resource capacity is a necessary condition for the implementation of the idea of integrating subsystems in the educational system of the school. The authors consider the pedagogical essence of a teacher's professional and personal resource. The findings of the study may be useful to the heads of educational organizations.

Keywords: education, educational system, integration of subsystems, emotional flexibility of the teacher, professional and personal resource of the teacher, resourcefulness of thinking, emotional intelligence.

Введение

Актуальность. Последнее десятилетие в системе образования России ознаменовано быстрой сменой парадигмы: от обучающей педагогики к педагогике личностного роста ученика, его готовности жить и успешно реализоваться в новой реальности высокотехнологичного, быстро меняющегося мира. Ученик, владеющий учебной информацией, но не знающий, как ею воспользоваться в познавательной и реальной жизненной ситуации, не сможет полноценно выполнять свою социальную роль. На это указывают и федеральные государственные стандарты, требующие обеспечения подготовки функционально грамотных выпускников. В педагогическом сообществе активно идет поиск путей создания такого образовательного пространства, в котором ученик, получивший знания, сможет присвоить их в практической деятельности, закрепить в общении и достичь успеха, который вдохновит его на дальнейшее развитие.

Целью исследования является выявление управленческих потенциалов интеграции подсистем в воспитательной системе школы и путей профессионально-личностного со-

вершенствования педагога как субъекта этого процесса.

Научная новизна результатов исследования определяется выявлением специфики процесса интеграции подсистем в воспитательной системе школ и места (роли) педагога в этом процессе; разработкой форм организации профессионально-личностного развития педагога как субъекта процесса интеграции.

Методы исследования: эмпирические (наблюдение, опросы и анкетирование); теоретические (анализ и синтез, аналогия); специальные (когнитивное интервью).

Изложение основного материала

Мы предполагаем, что решение проблемы создания такого образовательного пространства, в котором продуктивно будет осуществляться образование, воспитание и развитие школьников, возможно через интеграцию подсистем (учебной, внеклассной образовательной, внеучебной) воспитательной системы школы для её становления и устойчивого функционирования. Мы вслед за О.В. Заславской, исследующей процесс стабильного функционирования воспитательной системы школы, понимаем под интеграци-

ей не решение организационных вопросов такого объединения подсистем, не структурную перестройку школьного пространства, а придание всем деятельности школьников, в какой бы подсистеме школы они не осуществлялись, общих свойств и характеристик. При таком подходе функции и возможности каждой подсистемы будут консолидировано направлены на достижение единственной цели – помочь ребенку стать личностью или, по словам С.И. Гессена, превратиться из человека «природного» в человека «культурного» [1]. Для этого педагог по-другому будет отбирать содержание учебного материала, «высвечивая» его культурологическую составляющую, мобилизуя его мировоззренческий, воспитывающий потенциал. Воспитательная система как целое, вобравшее в себя в процессе интеграции отдельные части образовательного процесса, углубит их взаимодействие и будет обладать новыми, более совершенными свойствами и способностями влиять на личностное становление школьника.

Препятствием на этом пути выступает дефицит подготовленных кадров и, следовательно, возникает необходимость организации работы с педагогами не только через курсовую подготовку в системе дополнительного профессионального образования, но и внутри педагогического сообщества отдельно взятой образовательной организации.

С того времени, когда педагогика определилась как наука, самый пристальный взгляд обращен к учителю. Время от времени вспыхивают споры о сущности педагогического труда и о его природе. Многие задаются вопросом: почему одни учителя умеют не только формировать у детей знания, которыми обладают сами, но и пробудить в обучающихся творческий потенциал для их применения в различных видах деятельности, а другие же, напротив, владея более широкими и глубокими познаниями, терпят неудачи на педагогическом поприще. Так что же приводит учителя к вершине педагогического мастерства, а его учеников к успехам?

А. Дистервег сравнивал эту необъяснимую с научной точки зрения способность с псевдонаучным течением в медицине: «остаётся желательным педагогический гомеопат, человек, учащий нас давать умственные приёмы в такой дозе, в какой они действуют наиболее успешно и при какой незначительное количество вызывает сильнейшее действие» [2].

Выдающийся русский ученый-педагог С.И. Гессен, глубоко анализировавший сущность педагогического процесса, большое значение придавал учительскому слову. Речь учителя он рассматривал как мощный педагогический инструмент: «слово, которое сполна высказало все, что оно хотело сказать, за которым слушатель не чувствует ничего невысказанного, есть поверхностное и мелкое, мало говорящее слово...» [1].

Профессор О.В. Заславская считает необходимым при подготовке будущего педагога формировать профессиональную культуру, понимая её не как «...владение набором методических штампов», а как «знание и понимание «устройства» педагогического процесса. Только такое знание ... позволяет педагогу осознать себя не «работником образования», но деятелем культуры» [3]. Анализируя позицию О.В. Заславской, нельзя не согласиться, что учитель – носитель высокой педагогической культуры – априори способен выбрать оптимальный способ решения возникающих профессиональных проблем, готов обосновать и отстоять свой профессиональный подход и стиль взаимоотношений в детско-взрослом сообществе.

Н.В. Сурина считает, что «это способность субъекта характеризуется учетом и максимально полным ис-

пользованием всего накопленного жизненного опыта, а также предлагаемых внешней средой возможностей и ресурсов» [7]. Разворачивая эту мысль, она утверждает, что «ресурсность мышления помогает педагогу расширить возможность удовлетворения потребностей за счет высокого уровня активности, мобилизации интеллектуальных и энергетических ресурсов, необходимых для оптимального разрешения дисфункциональных педагогических ситуаций и конструктивного совладания с трудностями, возникающими у участников образовательного процесса» [6].

Начало XXI века привнесло в педагогическую науку новую категорию, интегративную характеристику учителя – ресурсность, являющуюся устойчивой базой педагогического мастерства и первоисточником для достижения высоких результатов не только в обучении, но и в воспитании и развитии учеников. Соглашаясь с этим термином, считаем необходимым уточнить, что более корректно говорить о профессионально-личностном ресурсе педагога.

Данный подход созвучен обоснованию эволюции ролевого набора учителя в статье О.Д. Федорова, Е.И. Казаковой и Е.М. Сатановской [8]. Авторы предлагают модель педагогических компетенций, состоящую в единстве личностной позиции, профессиональной позиции и профессионального мастерства. Причем личностную позицию они считают приоритетной. В её основе, по мнению авторов, лежит стремление к постоянному саморазвитию: анализ современной ситуации в образовании и выстраивание траектории своего совершенствования в сложившихся условиях. Важную роль в этом процессе играет педагогическое мышление.

Остается важным не только определить источник мастерства учителя, но и понять, как создать условия для формирования профессионально-личностного ресурса педагога.

Стоит отметить, что богатство и полнота профессионального ресурса каждого учителя – это одна из составляющих потенциала образовательной системы школы в целом. При этом важно понимать, что только тесное профессиональное взаимодействие внутри педагогического сообщества может способствовать полноценному приращению профессионально-личностного ресурса каждого педагога в отдельности.

В этой связи нельзя не отметить важность грамотного и целеустремленного административного управления процессом профессионального роста педагога, развития его «профессиональной личности». Именно оно может сформировать в педагоге готовность стать субъектом интеграционных процессов в воспитательной системе школы. Все это можно реализовать путем принятия определенных организационно-педагогических мер.

Например, необходимо привлекать учителей к взаимному посещению уроков, чтобы они могли проанализировать преимущества и недостатки работы коллег, что приведет к принятию администрацией и методической службой школы решений об обобщении и распространении передового педагогического опыта, совершенствовании сети наставничества, тьюторства относительно начинающих учителей и т.п.

В нашей школе мы организуем взаимопосещение уроков в рамках методических недель. В течение учебного года организуется три таких недели: естественно-математических наук, гуманитарных наук и начального обучения. Обсуждение посещенных уроков проходит либо на заседаниях научно-методических центров и научно-методического консилиума, либо на страницах принятого в организации «Альманаха отзывов о посещенных уроках».

Три раза в год администрация в полном составе и руководители научно-методических центров выходят на достигнутого при проведении занятия: методического выбора, характерав взаимоотношений учителя и учащихся, способов разрешения сложных педагогических ситуаций, эмоционального фона урока и т.д.

Еще одним ресурсообеспечивающим источником развития профессиональных компетенций учителя является уже упомянутое наставничество. Данная практика даёт начинающим учителям возможность как можно быстрее влиться в процесс профессиональной деятельности и развить необходимые профессионально-личностные качества. Это, в свою очередь, позволяет коллективу максимально быстро адаптировать выпускников педагогических вузов к практической работе в школе и создать для них ситуацию успеха «на старте».

Немаловажным является проведение педагогических и методических советов, где учителя смогут взаимодействовать друг с другом и с администрацией школы для обмена опытом, обсуждения методик преподавания, а также высказывать свои идеи и предложения относительно отдельных аспектов совершенствования образовательного процесса. В качестве примера такой организации педагогических советов назовём принятую в нашей школе методику «Философское двойное кольцо Сократа», которая обеспечивает включенность каждого учителя в обсуждение проблем, вынесенных на повестку дня. Данная методика опробована авторами в нескольких дружественных образовательных организациях Подмосквья. Анализ результатов, полученных по итогам серии педсоветов, проведенных по этому образцу, показывает, что более 90% участников оценили работу как продуктивную, полезную для профессионального развития каждого учителя и школы в целом. Подобное профессиональное общение способствует гармоничному развитию коллектива, а также формированию благоприятной среды для проявления сильных сторон всех его членов как профессионалов. Администрация же сможет выявлять достоинства и недостатки того курса, который был избран ею для развития школы как организации и профессионального сообщества. Заседание педагогического совета становится, помимо всего прочего, и образовательной площадкой для учителей, где обобщается опыт успешного внедрения в практику новых педагогических технологий. Так, в нашей школе осваивалась методика, известная как «перевернутый класс». Чтобы педагоги смогли понять её суть и технологию подготовки к работе в режиме «перевернутого класса», мы провели в этом режиме «кольца Сократа» педсовет. Учителя оказались в роли учеников, а заместитель директора в роли учителя, проводившего «урок». Творческий процесс, в который были вовлечены все учителя, обеспечил продуктивность педсовета с точки зрения приращения ресурса учителей как сознательных профессионалов.

Мы активно поощряем и стимулируем учителей к про-

хождению профессиональной аттестации. Необходимая при этом процедура самоанализа поднимает педагога на новый уровень профессионально-личностного развития, способствует улучшению профессиональных компетенций каждого, что в итоге приведет к усилению педагогической «мощи» всего коллектива.

Еще одним важным фактором укрепления ресурсной базы учителя является его участие в профессиональных конкурсах. Одним из важных результатов таких мероприятий выступает укрепление стрессоустойчивости учителя, что благоприятно сказывается на его эмоциональном интеллекте и профилирует его эмоциональное выгорание.

Возможно, кому-то покажется это неочевидным, но мы убеждены (и подтверждаем это многолетним опытом), что администрация образовательной организации должна всячески мотивировать учителя к посещению музеев, художественных выставок, просмотру спектаклей и общению с выдающимися людьми из различных областей знания и практики. Мы продолжаем искать подтверждения нашей гипотезы, что через эмоциональную составляющую личности педагога можно влиять на повышение его профессионализма и формирование индивидуального творческого почерка, а это позволит учителю быть успешным субъектом интеграционных процессов, обеспечивающих стабильное функционирование воспитательной системы школы.

Конечно, выше представлен далеко не полный набор, а лишь некоторые способы развития профессионально-личностных качеств педагога, приращения его профессионально-личностного ресурса. Но мы считаем важным подчеркнуть, что всё, нами перечисленное, может содействовать тому, что педагог становится полноценным и заинтересованным участником сложных интеграционных процессов, направленных на создание воспитательной системы школы, на максимальное использование потенциалов всех её подсистем на благо обществу в целом и каждому ребёнку-ученику в отдельности.

Выводы

Создание школьного образовательного пространства, способствующего полноценному развитию школьников, обеспечивается за счет единства и взаимопроникновения всех подсистем в воспитательной системе школы, то есть их интеграции. Ни один из процессов, укрепляющих воспитательную систему школы, не может быть осуществлен без участия главного субъекта – педагога. Педагог выступает как квалифицированный посредник между воспитательными целями и личностью школьника, обеспечивающий связь между обучением, внеклассной и внеурочной деятельностью школы. Роль учителя многократно возрастает, если обеспечен его профессионально-личностный рост. Профессионально-личностное развитие педагога – цель управленческой деятельности и важнейшая характеристика управленческой культуры.

Библиографический список

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/Отв. Ред. И сост. П.В. Алексеев. М.: «Школа-Пресс», 1995. 448 с.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Rukov_k_obraz_nem_uchitel.htm (дата обращения 02.06.2024)
3. Заславская О.В. Профессионализм педагога как категория культуры: к вопросу о формировании профессиональной личности современного учителя// Ученые записки Орловского государственного университета. №3 (84), 2019 г.
4. Заславская О.В., Жарких Н.Г. Профессиональная личность педагога: трактовки и гипотезы. Ученые записки Орловского государственного университета. №2 (75). Орел, 2017. С. 236–242.
5. Заславская О.В., Сальникова О.Е. Современный педагог: условия и факторы становления профессиональной культуры. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. №11-6. М., 2015. С. 68–73

6. *Кашапов М.М., Филатова Ю.С., Кашапов А.С.* Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта. – Ярославль, 2018. 392 с.
7. *Сурина Н.В.* Ресурсы в структуре индивидуальности и ресурсность мышления // Человеческий фактор. Серия «Социальный психолог». 2020. № 1 (39). С. 133–145.
8. *Федоров О.Д.* Эволюция педагога: новый ролевой набор / О. Д. Федоров, Е. И. Казакова, Е. М. Сатановская // Образовательная политика. 2019. № 3. С. 76–87. – Текст : непосредственный.

References

1. *Gessen S.I.* Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy/Ed. And comp. P.V. Alekseev. M.: "School-Press", 1995. 448 p.
 2. *Disterweg A.* Selected pedagogical works [Electronic resource]. – Access mode: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Rukov_k_obraz_nem_uchitel.htm (accessed 06/02/2024)
 3. *Zaslavskaya O.V.* Teacher's professionalism as a cultural category: on the formation of a professional personality of a modern teacher // Scientific Notes of the Orel State University, No. 3 (84), 2019
 4. *Zaslavskaya O.V., Zharkikh N.G.* Professional personality of a teacher: interpretations and hypotheses. Scientific notes of the Orel State University. №2 (75). Orel, 2017. Pp. 236–242.
 5. *Zaslavskaya O.V., Salnikova O.E.* Modern teacher: conditions and factors of professional culture formation. Actual problems of the humanities and natural sciences. No.11-6. Moscow, 2015. Pp.68–73
 6. *Kashapov M.M., Filatova Yu.S., Kashapov A.S.* Event-cognitive components of the subject's professionalization. Yaroslavl, 2018. 392 p.
 7. *Surina N.V.* Resources in the structure of individuality and resourcefulness of thinking // Human factor. The series "Socialpsychologist". 2020. No. 1 (39). pp. 133-145.
 8. *Fedorov O.D.* Evolution of a teacher: a new role set / O. D. Fedorov, E. I. Kazakova, E. M. Satanovskaya // Educational policy. 2019. No. 3. Pp. 76–87. – Text : direct.
-

КАРЕВА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА

кандидат педагогических наук, сотрудник Академии
ФСО России, Россия
E-mail: nataliakareva@mail.ru

KAREVA NATALYA VIKTOROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Employee of FSO Academy
of Russia, Russia
E-mail: nataliakareva@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКЕ ПЕРЕВОДА В ВОЕННОМ ВУЗЕ

TEACHING TRANSLATION TECHNIQUES AT THE MILITARY HIGH SCHOOL

Статья посвящена проблеме обучения технике перевода. Основное внимание в ходе обучения переводу уделено формированию переводческой компетенции, являющейся достаточно сложным образованием, включающим знания основных положений лингвистической теории перевода.

В статье рассматриваются лексические и грамматические трудности, возникающие в процессе перевода и способы их преодоления. Автор анализирует распространенные типы переводческих (межъязыковых) трансформаций, необходимых для достижения адекватности перевода.

Приводится классификация упражнений, направленных на усвоение технических приемов перевода и совершенствование всех освоенных переводческих трансформаций.

Овладение будущими специалистами техникой перевода, с точки зрения автора, позволяет решать ряд важных задач обучения в военном вузе, а именно: совершенствовать умения и навыки коммуникативной компетенции в сфере профессиональной деятельности.

Ключевые слова: переводческие (межъязыковые) трансформации, газетно-публицистический стиль, адекватность перевода, переводческая компетенция, прагматический потенциал, приемы перевода

The article is devoted to the problem of teaching translation techniques. During the translation training the main attention is paid to the formation of the translation competence, which is a fairly complicated entity, including knowledge of the basic principles of the linguistic translation theory.

The lexical and grammatical difficulties in the translation process and ways of their overcoming are considered in the text. The author analyzes in terlingual translation transformations to achieve adequacy of the translation.

The classification of exercises aimed at mastering technical translation techniques and developing all assimilated translation transformations is given in the article.

According to the author mastering of the translation technique by future specialists allows to solve a series of educational tasks at the military high school specifically to improve communicative competence skills in the professional sphere.

Keywords: translation (interlingual) transformations, journalese style, translation adequacy, translation competence, pragmatic potential, translation technique.

Введение

Введение в систему высшего профессионального образования федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения подчеркивает важность обновления образовательного процесса в военных вузах по следующим направлениям: разработка содержания дисциплин совместно с заказчиками; разработка и реализация модульных программ в обучении, основанных на компетенциях [4, с. 3].

В этом контексте необходимо создание новой модели образования, основанной на компетентностном подходе, которая обеспечила бы будущему специалисту получение определенной суммы знаний, умений и навыков и предоставила бы ему возможность совершенствоваться в личностно-профессиональном плане. Эта модель образования направлена на подготовку специалистов нового типа, способных самостоятельно проектировать пути реализации поставленных целей, оценивать личностные достижения, при этом овладение иностранными языками выступает одной из важнейших ключевых компетентностей современного специалиста.

Перед преподавателями стоит задача сформировать у обучающихся коммуникативную компетенцию, уровень владения которой позволит будущим специалистам

использовать иностранный язык не только в профессиональной (служебной и научной) деятельности, но и с целью расширения границ самообразования и саморазвития. Коммуникативная компетенция, формируемая в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык», имеет интегративный характер и включает лингвострановедческую, языковую, социокультурную, переводческую компетенции [4, с. 6].

Актуальность. Военному специалисту предстоит овладеть навыками работы с разными аутентичными информационными источниками. Возрастающий поток информации, поступающий через СМИ, ставит будущих военных специалистов перед необходимостью быстро просматривать печатный материал, глубоко понимать содержание прочитанного, извлекать профессионально значимую информацию, дать собственную оценку полученной информации с точки зрения ее актуальности и познавательной ценности.

Следовательно, основная цель обучения иностранному языку состоит в формировании переводческой компетенции, являющейся достаточно сложным образованием, включающим переводческие знания, умения и навыки, востребованные в профессиональной деятельности.

Цель исследования – выявить суть переводческой ком-

петенции, рассмотреть технические приемы, применяемые в процессе перевода, выявить трудности перевода и способы их преодоления.

Новизна исследования заключается в выявлении различных подходов к формированию переводческой компетенции, в основе которой лежит техника перевода.

Исследовательские методы: теоретический анализ научной литературы по переводоведению, педагогике, методике обучения иностранным языкам с целью обобщения опыта работы в области обучения переводу.

Изложение основного материала

Переводческая компетенция, по определению О.И. Красавиной и О.Г. Ветровой, представляет собой достаточно сложную категорию, включающую такие характеристики, которые позволяют осуществлять акт межкультурной коммуникации, владение технологией перевода, знание переводческих норм, определяющих выбор стратегии перевода; знание соответствующих стилистических и жанровых норм языка [5, с. 28].

Перевод с иностранного языка на родной язык является одним из наиболее эффективных средств развития навыков понимания иноязычного текста, с другой стороны служит средством развития навыков говорения и письма, т.е. синтеза речи на иностранном языке. Для успешной реализации поставленной задачи необходимо ознакомить будущих специалистов с основными положениями лингвистической теории перевода.

Самым главным требованием при обучении переводу – «переводить смысл, а не букву оригинала», научить обучающихся избегать «буквализма в переводе» [2, с. 196]. Данное требование означает необходимость учета лексико-грамматических особенностей стиля, правильной интерпретации контекстуального значения языковых единиц.

Перевод текстов газетно-публицистического стиля имеет свои особенности, его основными признаками являются информативная функция, предполагающая употребление разнообразной нейтральной лексики, клишированных фраз и воздействующая функция, связанная с употреблением экспрессивных, эмоционально-выразительных средств языка и отбором синтаксических конструкций, емких, лаконичных с целью убедить читателя в достоверности своих высказываний и повлиять на их мнение. Для данного стиля характерно широкое разнообразие оценочной лексики, фразеологизмов, идеологически-модальной лексики. Например, автор дает отрицательную оценку сложившейся в ситуации в стране путем использования словосочетаний: как *untackled islamophobia* – «необузданная» исламофобия; *unrestrained defense spending* безудержные расходы в сфере обороны. Отрицательно-оценочное отношение автора передается при помощи прилагательных с отрицательной коннотацией.

Особенности стиля обнаруживаются также и в области грамматики, в построении и оформлении газетной статьи. Большая роль принадлежит фоновой информации, без знания которой осложняется полное понимание содержания статьи.

Особую проблему составляет перевод имен собственных: географических названий, имен государственных и политических лидеров, названий партий, организаций и ряда других прецизионных имен. Так, перевод названия партии «Golden Dawn», «Золотая заря» – (ультраправая националистическая партия Греции, которая является одновременно неонацистской партией) или «the Flemish Vlaams Belang» – («Фламандский интерес» – националистическая партия Бельгии, использующая ксенофобную рито-

рику, иначе говоря, партия, испытывающая враждебность, неприязнь и нетерпимость к представителям другой расы) требует внесения пояснений в текст перевода, чтобы добиться более точного понимания.

Перевод текстовых заголовков, представленных в газетно-публицистическом стиле в виде устойчивых словосочетаний, фразеологических сочетаний, аллюзий или метафор, также может вызывать трудность. Известно, что первостепенное значение заголовка – привлечение внимания читательской аудитории к освещаемой в статье ситуации или событию. Многие выражения в заголовках имеют имплицитный, прямо не выраженный смысл и чтобы понять их скрытое значение, необходимо подключать фоновые знания или учитывать экстралингвистический контекст, т.е. обратиться к реальной действительности, позволяющей правильно толковать значения текстовых языковых единиц. Соответственно, для правильного перевода заголовка следует сначала внимательно прочитать всю статью.

При выполнении перевода необходимо учитывать и ряд грамматических особенностей: преобладание глагольных заголовков типа: “Taliban launches ‘massive’ attack on Kunduz.” “Талибы начали массированную атаку на г. Кундуз”. “Ceasefire announced in Syria’s Idlib province”. “В сирийской провинции Идлиб вступил в силу режим прекращения огня”.

Особенностью перевода заголовков является замена грамматического времени при описании событий. Например, при передаче события, происшедшего в недавнем прошлом, обычно используется настоящее неопределенное время (Present Simple/Indefinite): “Turkey brands US supply in harms to Syrian Kurds unacceptable”. “Турция назвала неприемлемым решение США о поставках оружия сирийским курдам». Такой распространенный тип заголовков позволяет приблизить описываемую в тексте ситуацию к читательской аудитории, вызывает ее интерес к публикуемому материалу и дает возможность ей почувствовать себя непосредственным участником событий.

Для описания событий, произошедших в определенном моменте в прошлом (при наличии обстоятельства времени), в заголовках употребляется Past Simple/Indefinite: “US launched cyber-attack on Iran weapons systems”. “США начали кибератаку на иранские системы вооружения”.

Для обозначения будущего времени в заголовках используется инфинитив: “Iran to attend talks in Vienna”. “Иран примет участие в переговорах в Вене”. “US to send \$300 million in weapons to Ukraine”. «США отправит Украине оружие на сумму 300 млн. долларов».

В английских заголовках допускается использование эллиптических форм, т.е. опущение вспомогательного глагола *tobe* (*am, is, are, was, were, have/has been*) для передачи действия глагола в страдательном залоге. Такие эллиптические формы используются для описания событий в разных временах, например: “Hundreds arrested in violent Iran clashes”. “Сотни человек были арестованы в результате ожесточенных столкновений в Иране».

Опущение артикля также является характерной особенностью заголовков. Его отсутствие требует внимательного чтения всего текста, расстановки акцентов в английском и русском языках и способы введение новой информации (ремы).

Для достижения адекватности перевода разнообразной лексики приходится использовать переводческие трансформации, предусматривающие преобразование внутренней формы слова или словосочетания, прибегать к полной

заменелексической единицы или целой фразы.

В.Н. Комиссаров выделяет следующие типы переводческих (межъязыковых) трансформаций: лексические, грамматические, лексико-грамматические. Одним из распространенных способов перевода имен собственных, фразеологических единиц и географических названий является использование лексических приемов перевода: транскрипции, транслитерации или калькирования. Безусловно, используя способ транскрипции или транслитерации, «возможно создать более или менее стройный способ передачи иностранных слов на русский язык» [3, с. 141].

Часто приходится прибегать к описательному переводу (экспликация), лексическим добавлениям посредством объяснений, сравнений, толкований, чтобы раскрыть значение слова в языке перевода, лексико-семантическим заменам слова: конкретизации (замене слова с родовым понятием словом с видовым понятием); генерализации (замене исходного видового понятия родовым) и модуляции (замене слова или словосочетания оригинала единицей на языке перевода, между словами устанавливается причинно-следственная связь и значение единицы на языке перевода логически выводится из значения исходной единицы).

Например, смысл, имплицитно содержащийся в таких выражениях, как *anti-corruption watchdog* – орган надзора за коррупцией; *hard-core voters* – избиратели, неизменно голосующие за одну и ту же партию, *selfdefeating austerityobsession* – обреченные на провал меры жесткой экономии выражаются в переводе с помощью введения дополнительных лексических единиц (прием экспликации).

В других случаях воспроизведение прагматического потенциала текста оригинала может быть связано с применением приема конкретизации, которой подлежат, как правило, многозначные слова. Например, глагол “to give” в сочетании со словом “responsibility” заменяется более конкретным словом в следующем предложении: “The UNC harter gives the Security Council primary responsibility for maintaining international peace and security”. “Согласно Уставу ООН Совет Безопасности несет главную ответственность за поддержание международного мира и безопасности”.

Конкретизации часто подлежат такие абстрактные слова, как “entity” – сущность, предприятие, организация; “thing” – вещь, предмет, дело; слова “say” и “tell” – утверждать, сообщать, заметить, просить, возразить, повторить и многие другие слова. Рассмотрим примеры со словом «entity» в предложениях: “The recipient entity remains fully responsible for all ensuing decisions and actions”. “Техническая организация несет полную ответственность за все последующие решения и действия”. “The mind exists as a separate entity”. “Разум существует как отдельная сущность”.

Большое значение имеют грамматические трансформации (членение или объединение предложений, замена части речи, члена или типа предложения, замена формы слова ...). Данные преобразования могут быть связаны со стилистическими особенностями иностранного языка и языка перевода.

Обучение переводу с применением разных типов переводческих (межъязыковых) трансформаций осуществляется на базе упражнений, направленных на усвоение особенностей газетно-публицистического стиля на лексико-фразеологическом, морфолого-синтаксическом и стилистическом уровнях. Обучающимся предстоит научиться не только извлекать информацию из оригинала, определять единицу перевода, подбирать вариантное соответствие лексическим единицам, но и грамотно построить

смысловое высказывание на родном языке. Следовательно, стилистические преобразования при переводе так же важны, как и лексико-грамматические.

Важная роль в формировании навыков перевода принадлежит упражнениям. В.Н. Комиссаров выделяет предпереводческие и переводческие упражнения, нацеленные на создание условий для успешного осуществления самого процесса перевода и решения типовых переводческих задач [3, с. 356]. Предпереводческие упражнения включают следующие виды заданий: изучение словарной статьи с определенным словом или фразовым глаголом, выбор варианта перевода выделенного слова в различных предложениях и в разных контекстуальных значениях, перевод пары предложений и объяснение разницы в переводе выделенных глаголов и глагольных сочетаний, поиск эквивалентов, как на иностранном, так и на русском языках.

Переводческие упражнения направлены на выработку необходимых умений применять различные способы и приемы перевода и включают задания, нацеленные на определение контекстуального значения слова, его стилистической окраски и сферы употребления. Данные виды заданий предполагают также анализ и перевод сложной грамматической структуры предложения, смысловую интерпретацию высказывания, сопоставление параллельных текстов на языке оригинала и языке перевода и выявление несоответствий в данных текстах, ответы на текстовые вопросы, позволяющие проверить глубину понимания содержания текста, перефразирование высказываний.

Немаловажную роль в формировании и развитии навыков перевода играют упражнения, направленные на понимание содержания текстов, передачу информации в виде аннотации, аннотационного перевода, резюме, реферата или реферативного перевода.

Составление рефератов, резюме и аннотаций аутентичных текстов является наиболее сложным видом адаптивного транскодирования и требует умения переосмыслить содержание прочитанного материала; умения выделить главную идею текста, сжать текст, дать оценку актуальности и новизне прочитанного материала. Иначе говоря, информация оригинального текста не только передается на языке перевода, но и трансформируется и адаптируется в соответствии с поставленными задачами [7, с. 113].

Упражнения на адаптивное транскодирование целесообразно использовать для развития навыков перефразирования, если возникает сложность подбора соответствующего эквивалента переводимой языковой единицы, а также навыков применения описательного перевода и различных переводческих приемов [7, с. 110].

Существенно важной частью процесса перевода является редактирование переведенного текста, которое требует не только знания лексики и грамматики языка, но и владение тематикой текста, глубокого анализа прочитанного материала, обеспечивающего максимальное соответствие между исходным и переведенным текстами.

Мильтин А.Э. выделяет три этапа редактирования текста:

- ознакомительное чтение, позволяющее выделить основную идею текста и дать обобщающее представление о его содержании;
- аналитическое чтение, предполагающее подробный анализ и глубокое понимание прочитанного материала;
- шлифовочное чтение – завершающий этап редактирования текста, предполагающий проверку правильности внесенных в авторский текст изменений [6, с. 82].

В.Н. Комиссаров отмечает, что качество перевода определяется степенью смысловой близости между тек-

стом на языке перевода и иноязычным текстом, а также жанрово-стилистической особенностью оригинального текста, прагматическими факторами, позволяющими установить смысл контекстуальных языковых высказываний и выражений и повлиять на выбор вариантного соответствия лексической единицы. Все эти аспекты определяют стратегию переводчика и критерии оценки выполненного им перевода [3, с. 180].

Вывод

Таким образом уметь переводить – это целая наука. Перевод требует тщательной подготовки и поэтапного выполнения заданий, которые выстраиваются по принципу

нарастания сложностей. В процессе выполнения упражнений отрабатываются технические приемы перевода и создается основа для совершенствования всех освоенных переводческих трансформаций и приёмов.

На наш взгляд, овладение будущими специалистами техникой перевода позволяет решать ряд важных задач обучения в военном вузе, а именно: совершенствовать умения и навыки коммуникативной компетенции в сфере профессиональной деятельности, в число объектов которой входит работа с большими массивами информации на иностранном языке с их последующей обработкой и анализом.

Библиографический список

1. Комарова Л.Н. Безэквивалентная лексика и способы ее перевода / Л. Н. Комарова // научные исследования от теории к практике: материалы 10 межд. науч. кон. (Чебоксары, 30 окт. 2016г.) В 2 т Т.1 №4(10) С. 141–143.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / : учебник для институтов и факультетов иностранных языков. М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. / В.Н.Комиссаров Учебное пособие. М.: ЭТС. 2002. 424 с.
4. Кошелева А.О. Федеральные государственные образовательные стандарты и иноязычная компетентность: учебно-методическое пособие / А. О. Кошелева. Орел : Академия ФСО, 2019. 100 с.
5. Красавина О.И., Ветрова О.Г. Двухуровневое формирование переводческой стратегии студентов технических вузов// Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2014 №1(191) С. 28–35.
6. Мильчин А.Э. Методика редактирования текста. 3 -е изд. перераб. и доп. М. Логос, 2005. 524 с.
7. Степанова М.М. Формирование компетенции делового общения на иностранном языке в магистратуре технического вуза // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2-13. №2(172). С. 108–113.

References

1. Komarova L.N. Culture specific vocabulary and methods of its translation / L.N. Komarova // scientific research from theory to practice: proceedings of the 10th international scientific conference (Cheboksary, 30 oct. 2016) №4(10) Pp. 141–143.
2. Komissarov V.N. Theory of translation (linguistic aspects) / a textbook for higher educational institutions and departments of the foreign languages) / V.N. Komissarov. M. : The Higher School, 1990. 253 p.
3. Komissarov V.N. Contemporary translation studies. / V.N. Komissarov. Textbook. M.: ETS. 2002. 424 c.
4. Kosheleva A.O. Federal State educational standards and foreign language competence: educational guide. Orel : Academy FSO of Russia, 2019. 100 p
5. Krasavina O.I., Vetrova O.G. Two-level formation of the translation strategy for students of technical universities. Scientific and technical universities SPbGPU. Arts and social science. 2014 №1 (191) Pp. 28–35.
6. Milchin A.E. Methodology of the text editing /A.E. Milchin 3-drevised and enlarged edition. M. Logos, 2005. 524 p.
7. Stepanova M.M. Formation of the business communication competence in the foreign language at the Master's educational stage of the technical higher school Scientific and technical universities SPbGPU. Arts and social science. // 2-13. №2(172). Pp. 108–113.

КАРПЕЕВА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: karpeevas@bk.ru

KARPEEVA SVETLANA ALEXANDROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Fashion Industry, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: karpeevas@bk.ru

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЪЕМНОМУ ФОРМООБРАЗОВАНИЮ КОСТЮМА

A PROJECT-BASED APPROACH TO DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS OF THREE-DIMENSIONAL COSTUME SHAPING

В статье рассматривается обоснованность проектного подхода в развитии творческого потенциала обучающихся и внедрение его элементов в освоение дисциплины «Объемное формообразование костюма». Приведены основные ключевые моменты работы над проектом, от постановки простых задач до усложнения выполнения работы, позволяющей целостно провести процесс проектирования моделей коллекции и глубже погрузиться в творческий процесс. Определено, что для конкурентоспособности обучающихся, необходимо осуществлять актуализацию рабочих программ учебного плана направления подготовки 54.03.03 Искусство костюма и текстиля.

Проанализированы положительные подходы эффективного применения проектного подхода в учебном процессе, что способствует формированию профессиональных компетенций, умственных и творческих способностей обучающихся, формированию у них опыта самостоятельной работы и развитию ответственности в решении поставленных задач.

Ключевые слова: проектный подход, образовательный процесс, профессиональные компетенции, практические задачи, развитие творческого потенциала, творческая деятельность, практические задачи, коллекция моделей, объемное формообразование костюма, творческий проект, швейная промышленность.

The article examines the validity of the project approach in the development of creative potential and the introduction of its elements into the development of the discipline «Three-dimensional shaping of a costume». The main key points of the work on the project are given, from setting simple tasks to complicating the work, which makes it possible to holistically design the collection models and immerse yourself deeper into the creative process. It is determined that for the competitiveness of students, it is necessary to update the work programs of the curriculum of the training area 54.03.03 The Art of costume and textiles.

The positive approaches of effective application of the project approach in the educational process are analyzed, which contributes to the formation of professional competencies, mental and creative abilities of students, the formation of their independent work experience and the development of responsibility in solving tasks.

Keywords: design approach, educational process, professional competencies, practical tasks, creative potential development, creative activity, practical tasks, model collection, three-dimensional costume shaping, creative project, clothing industry.

Введение

В основе данного актуального исследования лежит изучение и анализ проектного подхода в процессе обучения объемному формообразованию костюма, что позволяет развивать творческий потенциал обучающихся и формировать у них профессиональные компетенции.

Целью нашего исследования является разработка и внедрение проектного подхода в образовательный процесс, ориентированного на формирование профессиональных компетенций у обучающихся в области объемного формообразования костюма. Данный подход предполагает интеграцию современных методик проектирования, а также использование передовых технологий и материалов для создания функциональных и эстетически выразительных костюмов. В рамках исследования планируется изучение теоретических основ проектирования объемных форм, а также проведение экспериментальных работ по апробации методик на практике и особое внимание уделяется эффективности проектного подхода в контексте его влияния на развитие креативного мышления, профессиональных на-

выков и инновационного потенциала будущих специалистов в области дизайна костюма.

Научная новизна в данной работе обусловлена дефицитом комплексного анализа современных научных исследований и систематизации теоретических и практических материалов, связанных с применением и интеграцией оптимальных стратегий проектного подхода образовательного процесса для освоения материала по объемному формообразованию костюма, что имеет ключевое значение повышения эффективности формирования профессиональных компетенций обучающихся.

Методологическая основа исследования включает в себя комплексный анализ специализированной литературы и практического опыта, а также систематизацию материалов. Выявление наиболее эффективных подходов к применению проектного подхода в обучении объемному формообразованию костюма, обеспечивает всестороннее изучение проблемы и способствует углубленному подходу понимания теоретических основ и практических аспектов данной темы, что является важным условием для разработки инновационных образовательных программ и методик.

Изложение основного материала

В настоящее время формируются стратегические принципы модернизации высшего образования. Система совершенствования подхода к распределению ресурсов образовательной среды позволяет определить приоритетные стратегические шаги по достижению повышения качества высшего образования и привлекает наибольшее количество участников образовательного процесса, что учитывает потребности и интересы потребителей услуг системы образования.

Для привлечения в сферу швейной промышленности квалифицированных специалистов необходимо находить решения поставленных задач таких как: приведение содержания образовательных программ в соответствии с производственными потребностями, и потребностями рынка труда, что должно привести к повышению востребованности и трудоустройству выпускников.

Проектный подход обеспечивает всесторонний охват таких процессов, как концептуальное осмысление, принятие стратегических решений, планирование, реализацию производственных этапов и финальную оценку конечного изделия. Внедрение проектного подхода в процесс обучения объемному формообразованию костюма позволяет обучающимся глубже погрузиться в творческий процесс. Учащиеся направления подготовки 54.03.03 Искусство костюма и текстиля в течение изучения дисциплины «Объемное формообразование костюма» могут выполнить до трех творческих проектов. Их разработка сочетается с упражнениями, направленными на приобретение профессиональных компетенций таких как: «способность создавать художественно-технические проекты швейных изделий и изделий декоративно-прикладного искусства индивидуального и интерьерного назначения; способность варьирования формы изделий костюма и текстиля в соответствии с новыми технологическими решениями» [1, 3], и с дизайн – анализом, в процессе которого знакомятся с близкими по характеру творческими проектами, чтобы понять, почему выбраны при их создании те или иные решения. Евстратова Е.А. отмечает: «Проектное обучение становится одним из эффективных инструментов современной педагогики, позволяющим не только передавать знания, но и развить критическое мышление, творческие способности и практические навыки учащихся. Особую актуальность этот метод приобрел в условиях цифровой трансформации образования» [2].

Рассматривая виды деятельности, можно сказать, что творческая деятельность представляет собой сложные и многоаспектные процессы, направленные на решение поставленных задач в условиях неопределенности исходной информации и критериев оценки конечного результата. Выполнение проекта можно рассматривать как целостный исследовательский процесс, включающий в себя несколько ключевых этапов: анализ, синтез, принятия решений, планирование, реализации и оценка. На каждом из этих этапов творческая деятельность проявляется в полной мере, требуя от исполнителя не только профессиональных навыков, но и креативного мышления, способности к инновациям и адаптации к меняющимся условиям. Это последовательность выполнения этапов проектирования, что приводит к конечному результату готовому образцу модели (коллекции костюмов), и чтобы развить творческий потенциал обучающихся объемному формообразованию костюму, надо им показать, какие преимущества получает человек, овладевший творческим подходом в работе. Различные элементы проектной деятельности должны постоянно присутствовать в процессе изучения дисциплины «Объемное

формообразование костюма».

Творческая деятельность, как фундаментальный аспект человеческой активности, оказывает многогранное воздействие на формирование и развитие личностных качеств обучающихся. Этот вид деятельности способствует развитию таких характеристик, как настойчивость, трудолюбие, способность конструктивно воспринимать критику, умение достигать поставленные цели и реализовывать собственный потенциал в процессе самовыражения. Эти качества, в свою очередь, играют ключевую роль в формировании целостной и гармоничной личности, способной эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям современного мира.

Творческий подход в работе позволяет успешно решать противоречия, возникающие в процессе жизнедеятельности, успешно адаптироваться в новых реальных условиях жизни, помогая гармонично сочетать умственный и физический труд.

Проектный подход ставит широкие практические задачи, учит работать, проявлять свою инициативу, раскрывает творческий потенциал. Основной трудностью при введении в дисциплину «Объемное формообразование костюма» проектов, является необходимость затрат большого времени и профессионального потенциала преподавателя на индивидуальную работу с каждым студентом группы. В этой ситуации практические задания возможно выполнять группой, объединенной единой темой проекта. Это приведет к снижению чрезмерной нагрузки на преподавателя и смягчит требования к получению конечного результата работы, но при этом неизбежно возникают вопросы, как оценивать проект, личный вклад обучающегося в проект и его активное участие в общей работе. Тематика группового проекта весьма может быть ограничена, так как в данном случае необходимо заинтересовать всех участников группы, выполняющих один проект. Попытка разделить общую задачу проекта на ряд локальных, может привести к резкому уменьшению времени на обсуждение каждой из них, и снизить качество предлагаемых решений. Если рассматривать, что группе предложен проект из пяти моделей, то распределив готовую конструкторскую документацию на модели, можно технологически выполнить задание, или предложить каждому обучающемуся одну модель для проектирования с «нуля». Все пять моделей должны составлять целостность коллекции, их нельзя разрабатывать независимо друг от друга. При таком подходе не должны выпадать отдельные методы поиска решений, этапы проектирования (подготовка эскизной документации, конструкторской документации, защита авторских прав каждого участника группы). Поэтому, несмотря на свою внешнюю привлекательность, такой подход к разработке проекта нуждается в серьезной научно – методической проработке с учетом имеющихся возможностей планировать и осуществлять обучение проектной деятельности.

Для внедрения проектного подхода необходима разработка соответствующих методических рекомендаций, учебных пособий, а также анализ усовершенствования и обогащение уже имеющегося опыта применяемого в других смежных дисциплинах учебного плана.

Применение проектного подхода для освоения дисциплины «Объемное формообразование костюма» требует от преподавателя не только глубокого понимания предметной области, но и владение специфическими компетенциями в области организации проектной деятельности, умения выстраивать продуктивное взаимодействие с обучающимися и создавать условия для их самореализации в рамках проекта.

Важным моментом является выбор правильной темы проекта по объемному формообразованию костюма, ориентированного на закрепление полученных конструкторских и технологических навыков при его разработке, включающие сформированные профессиональные компетенции совокупности дисциплин, таких как: художественное проектирование костюма, композиция костюма, материалы для одежды и конфекционирование текстильных и швейных изделий, основы типового проектирования конструкций костюма, технология швейных изделий, проектно-исследовательская деятельность в искусстве костюма и текстиля.

Эффективность образовательного процесса во многом определяется компетентностью и методическим мастерством преподавателя, который, с одной стороны, должен стимулировать творческую активность студентов в выборе проектных моделей, а с другой – осуществлять объективную оценку их профессиональной компетенции, что играет ключевую роль в формировании навыков критического мышления и креативного подхода в профессиональной деятельности. Для достижения этой цели необходимо четко формулировать и доносить до обучающихся критерии оценки каждого учебного проекта при формировании профессиональных компетенций, учитывать материально – техническую базу вуза, безопасность труда и время, отводимое на выполнение проекта.

Тему проекта можно сформулировать в данном ключе как «Разработка коллекции моделей...», далее выбирается ассортимент, стиль, актуальные элементы, техника выполнения и т.д. Разработка и производство любой модели в рамках проекта должны быть ориентированы на удовлетворение потребностей целевой аудитории и соответствовать современным тенденциям в модной индустрии. Производство продукции, не имеющей спроса, представляется нецелесообразным с точки зрения экономической эффективности и стратегического планирования. В связи с этим, на этапе подготовки реализации проекта обучающиеся проводят комплексное исследование, включающее анализ текущих модных тенденций, а также опросы потенциальных потребителей для выявления их предпочтений и ожиданий. Дополнительно, осуществляется детальный анализ существующих аналогов продукции, что позволяет сформулировать критерии выбора оптимальных форм, силуэтов и материалов для разрабатываемых моделей. Такой подход обеспечивает научно обоснованное и практико-ориентированное решение задач проектирования, способствуя созданию конкурентоспособной продукции, соответствующей высоким стандартам качества и удовлетворяющей требованиям современного рынка.

Обучающиеся предлагают различные идеи, оценивают их, чтобы выбрать наиболее удачную идею. Далее необходимо проработать технические эскизы, детали кроя, выполнить анализ моделей с позиции конструктивного подхода, чтобы можно было задуманные модели воплотить в реальности. Часто в процессе проработки идеи возникает необходимость освоить новые методы проектирования.

Разработка эскизного проекта, технического проекта, рабочего проекта занимает значительно времени для работы над темой коллекции. Готовые модели испытывают и оценивают на подиуме, чтобы понять насколько эффективным оказался выбранный подход к решению проблемы. В рамках данного курса обучающиеся будут осваивать методологию разработки комплексного перечня критериев направленных на решение следующих задач: определение функционального назначения модели, выявление их эксплуатационных характеристик, идентификация потен-

циальных потребителей, уточнение целевой возрастной группы, анализ рынка сбыта и оценка возможности серийного производства. Особое внимание будет уделено формированию навыков системного анализа и критического мышления, необходимых для обоснования и оптимизации предложенных решений. Обучающиеся должны усвоить, что в процессе создания коллекций опытные дизайнеры не ограничиваются единичным вариантом, а активно исследуют широкий спектр альтернативных форм и материалов. Финальная концепция зачастую представляет собой результат синергетического синтеза нескольких первоначальных идей. На этапе поиска концепций количество генерируемых идей и их вариативность должны неуклонно возрастать, что способствует более точному соответствию предъявляемым требованиям. Данный подход позволяет студентам развивать навыки комплексного анализа, стратегического планирования и адаптивного управления проектами, что является ключевым аспектом профессиональной подготовки специалистов в области дизайна и моделирования одежды.

Проектный подход к развитию креативности студентов представляет собой многоуровневый процесс, который включает в себя как экспериментальные, так и аналитические компоненты. В рамках проектного подхода процесс развития креативности у студентов осуществляется через поэтапное усложнение проектной деятельности, что непосредственно связано с достижением конечного результата. На начальной стадии обучающиеся создают и производят образцы коллекции, ориентированные на собственные потребности и предпочтения. Это позволяет им апробировать базовые принципы проектирования и производства, а также сформировать первичные навыки работы с материалами и инструментами. На следующем этапе обучающиеся переходят к разработке моделей коллекции, предназначенной для других потенциальных потребителей. В рамках этого этапа они проводят интервью с целевой аудиторией, что позволяет им глубже понять требования и ожидания потенциальных покупателей, а также адаптировать свои проекты к реальным рыночным условиям.

По мере освоения проектных и производственных навыков обучающиеся постепенно переходят к созданию изделий, ориентированных на массовую продажу. Этот этап предполагает более глубокое понимание экономических аспектов производства, маркетинговой стратегии и принципов взаимодействия с потенциальными клиентами.

Еще одно направление в проекте – это движение в работе от использования строго определенных материалов к более широкому их спектру и комбинации из них. Выбор материалов определяет преподаватель вместе с обучающимися.

Важной характерной чертой удачного проекта является постоянное взаимодействие между процессами обсуждения, исследования, экспериментирования и принятия решений. Основная цель проведения исследования – это помочь студенту принять обоснованное решение, изучить ситуацию.

Исследование способов изготовления моделей – одно из основных направлений работы. Обучающиеся начинают с анализа базовых методов и постепенно переходят к изучению передовых технологий промышленного производства. Они экспериментируют с материалами и методами их обработки. В процессе работы над проектом, обучающиеся учатся самостоятельно выбирать наиболее подходящие материалы и методы их обработки.

В процессе обучения студенты осваивают методологию проектного подхода, что проявляется в их способности

оперативно реагировать на инновационные идеи и принимать взвешенные решения, основанные на анализе и синтезе информации. Они учатся критически оценивать как собственную деятельность, так и результаты работы своих коллег с позиций научного анализа. По мере накопления опыта они развивают навыки аналитического мышления и систематизации данных, что позволяет им проводить комплексные исследования и эксперименты.

Совершенствование обучения проектной деятельности ведется также в процессе планирования, где преподаватель определяет временные рамки, а студенты самостоятельно распределяют свое время, разрабатывают детальный график реализации проекта. Оценка проекта должна быть непрерывной и многоаспектной, охватывая все этапы работы. На стадии эскизного проектирования обучающиеся принимают ключевые решения, формулируют критерии для будущих моделей коллекции, проводят сравнительный анализ первоначальных идей, прорабатывают детали, методы проектирования и технологии изготовления.

Оценка работы результатов над проектом должна все больше соответствовать тому, как обучающиеся сами оценивают свою деятельность. Это происходит постепенно, по мере того как они учатся анализировать свои действия и их результаты. Сначала они просто описывают то, что сделали, потом начинают объяснять, почему они это сделали,

и наконец, переходят к более объективному и структурированному оцениванию.

Выводы

В рамках педагогической деятельности необходимо обеспечить формирование у обучающихся профессиональных компетенций в области объемного формообразования костюма, что предполагает развитие способности к аналитическому осмыслению собственного опыта, а также формирование навыков аргументации и обоснования принимаемых решений. Кроме того, важно научить обучающихся представлять и отстаивать свою профессиональную позицию.

В решении поставленных задач, каждый выполненный проект ведет к формированию профессиональных компетенций. В рамках реализации каждого проекта необходимо внедрить методологический подход, ориентированный на формирование у обучающихся навыков критического мышления, что включает в себя способность к конструктивной критике и восприятию обратной связи, а также готовность к осознанному развитию рисков и извлечение уроков из собственных ошибок.

Работа над проектом должна приносить удовольствие от создания новых моделей, отвечающих реальным потребностям и новым веяниям в индустрии моды.

Библиографический список

1. Карпеева С.А. Особенности формирования профессиональных компетенций художников-стилистов на занятиях по объемному формообразованию костюма: монография / С.А. Карпеева; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, ОГУ имени И.С. Тургенева. Орел : ОГУ имени И.С. Тургенева, 2023. 83 с.
2. Проектное обучение. Практики внедрения в университетах / Под. ред. Е.А. Евстратовой, Н.В.Исаевой, О.В. Лешуковой. М., 2018. 154 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 54.03.03 Искусство костюма и текстиля, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «13» августа 2020г. №1005.

References

1. Karpeeva S.A. Features of the formation of professional competencies of stylistic artists in classes on volumetric shaping of a costume: monograph / S.A. Karpeeva; Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, OSU named after I.S. Turgenev. Orel : OSU named after I.S. Turgenev, 2023. 83 p.
2. Project-based learning. Implementation practices in universities / Edited by E.A. Evstratova, N.V. Isaeva, O.V. Leshukova, Moscow, 2018. 154 p.
3. Federal State educational standard of higher education in the field of training 54.03.03 The art of costume and textiles, approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 13, 2020 No. 1005.

КАСЬЯНОВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: ain-76@mail.ru

KASYANOVA NATALIA NIKOLAEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and History of Social Pedagogy and Social Work, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: ain-76@mail.ru

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ ВНЕДРЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОДХОДА
«ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ» В ПОДГОТОВКУ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ**

**PROJECT ACTIVITY AS A MECHANISM FOR THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL APPROACH
«SERVICE LEARNING» IN THE TRAINING OF SPECIALISTS IN HELPING PROFESSIONS**

В статье рассматриваются особенности и значение проектной деятельности обучающихся вуза при внедрении образовательного подхода «Обучение служением», сформулированы его теоретические и методологические положения. На основе представленных научных исследований рассмотрены главные идеи проектной деятельности при внедрении нового образовательного подхода в подготовку специалистов помогающих профессий.

Проектная деятельность представлена в контексте интеграции в учебный процесс общественно полезной деятельности, описаны ее специфика и этапы. В статье показано, что формирующиеся в процессе проектной деятельности проектные компетенции проявляются в реальной профессиональной деятельности обучающихся, отражая не только уровень их профессионального развития, но и способствуя решению актуальных социальных задач региона.

Автором делается вывод о том, что указанная практико-ориентированная технология позволяет обучающимся демонстрировать развитие таких важных качеств современного человека, как гражданственность, социальная активность и профессиональная ответственность.

Ключевые слова: проектная деятельность, образовательный подход «Обучение служением», проектные компетенции, практики общественного участия, социальный проект, методы игрового проектирования.

The article examines the features and significance of the project activities of university students in the implementation of the educational approach «Service Learning», formulates its theoretical and methodological provisions. Based on the presented scientific research, the main ideas of project activity are considered when introducing a new educational approach to the training of helping professions specialists.

The project activity is presented in the context of integration of socially useful activities into the educational process, its specifics and stages are described. The article shows that the project competencies formed in the process of project activity are manifested in the real professional activities of students, reflecting not only the level of their professional development, but also contributing to solving urgent social problems of the territories.

The author concludes that this practice-oriented technology allows students to demonstrate the development of such important qualities of a modern person as citizenship, social activity and professional responsibility.

Keywords: project activity, educational approach «Service Learning», project competencies, practices of public participation, social project, methods of game design.

Введение

Актуальность. Проектная деятельность не является новой в системе образования. В той или иной модификации она используется уже около века. Однако усложнение социальных, экономических и политических процессов XXI столетия вносят корректировку в социальный заказ со стороны общества и к подготовке специалистов помогающих профессий, работающих в системе «человек-человек», что требует поиска новых возможностей использования проектной деятельности в системе высшего образования.

В наше время важным условием эффективной профессиональной деятельности специалистов социальной сферы, как, впрочем, и любой другой, является быстрое включение выпускников в работу, снижение времени для адаптации к профессии. Сегодня важно, чтобы молодой специалист, выходя из стен учебного заведения, обладал не только современными методами и технологиями решения актуальных профессиональных задач, но и мог сразу вклю-

чаться в их решение, не затрачивая время на вхождение в профессиональную среду.

Поэтому формирование у студентов востребованных сегодня компетенций по разработке и реализации социальных проектов, основанное на тщательной теоретической и прикладной подготовке, является востребованным продуктом.

Большим потенциалом для решения этой задачи в процессе подготовки специалистов помогающих профессий обладает образовательный подход «Обучение служением». Его реализация осуществляется согласно поручению Президента России от 29 января 2023 г. № Пр-173ГС п.8. «О включении в образовательные программы высшего образования курса (модуля) «Обучение служением» Ассоциацией волонтерских центров, Высшей школой экономики при поддержке Министерства науки и высшего образования совместно с Росмолодежь и Минтрудом России в рамках национального проекта «Молодежь и дети».

Обучение служением – это образовательный подход,

сочетающий академическое обучение с общественно полезной деятельностью, где оба компонента – обучение и служение обществу – обогащают друг друга. Его основными характеристиками являются [11, 13]:

- интеграция теории и практики: студенты участвуют в социально значимой деятельности, направленной на решение реальных проблем региона или местного сообщества;
- эта деятельность неразрывно связана с учебными целями и содержанием курса: студенты применяют полученные знания и навыки на практике – такой практический опыт обогащает их глубокое понимание академического материала, развитие профессиональных и личностных компетенций, воспитание гражданской ответственности и патриотизма, осознание карьерных перспектив;
- вуз устанавливает партнерские отношения с заказчиками – региональными или федеральными НКО, социальными учреждениями, предприятиями, транслируя современные знания и технологии из академической среды в социум;
- заказчики услуг получают решение проблемы на основе последних научных достижений, привлекая в дальнейшем кадры для трудоустройства.

Особенно актуальным является внедрение подхода «Обучение служением» для студентов помогающих профессий, чья будущая профессиональная деятельность направлена на улучшение качества жизни и благополучия людей через поддержку и помощь в кризисных ситуациях. Такие специалисты, как педагоги, психологи, социальные работники помогают справиться с трудностями, улучшить эмоциональное состояние, обучают коммуникативным навыкам, осуществляют коррекцию детско-родительских отношений, профилактику социальных девиаций. Помогая профессии требуют не только знаний, но и особых человеческих качеств: эмпатии, этической чуткости, способности работать с реальными, а не абстрактными проблемами. В рамках традиционного обучения студент получает глубокие теоретические знания; на практических занятиях в смоделированных преподавателем ситуациях отрабатывает умения и навыки. Методика «Обучение служением» позволяет применять полученные в аудитории умения в реальной ситуации взаимодействия с клиентами, осознавая, что их действия реально влияют на жизнь других людей. Это воспитывает чувство профессиональной и гражданской ответственности [15].

Целью статьи является теоретическое обоснование и знакомство с практическим опытом реализации проектных технологий в рамках обучения служением у будущих специалистов помогающих профессий.

Новизна. Образовательный подход «Обучение служением» представляет собой современную педагогическую технологию, сочетающую процесс обучения в учебных аудиториях практической подготовкой в учреждениях и организациях региона. Однако, студент не просто получает опыт, он осознанно создает ценность для сообщества, решая реальные проблемы в рамках изучаемых профессиональных дисциплин.

Основным методом реализации подхода «Обучение служением» является проектная деятельность, которая позволяет обучающимся, с одной стороны, применять теоретические знания на практике, а с другой – интегрировать в учебный процесс общественно полезную, волонтерскую деятельность, направленную на решение социальных проблем общества. Именно добровольческая деятельность в обучении служением будущих специалистов помогающих профессий продолжает историческую традицию взаимо-

помощи и поддержки, где решаются социальные проблемы клиентов социальных и психологических служб: сирот, инвалидов, безнадзорных, несовершеннолетних, подвергшихся насилию, лиц без определенного места жительства и др.

Методы исследования. Изучение, анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение практического опыта реализации проектной деятельности обучающихся.

Изложение основного материала

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования свидетельствует о том, что проектная деятельность обучающихся системе высшего образования рассматривается в различных аспектах.

М.В. Жданова, А.В. Лапшова, А.В. Манакова, С.А. Севенюк, Л.А. Филимонюк и др. рассматривают проектные технологии для формирования проектных компетенций и повышения качества образования [7, 10].

Особенности организации проектной деятельности в социальной работе рассматривают Е.Н. Дронова, Т.А. Ершова, Ю.А. Калинина, Г.И. Окань; в социальной педагогике – Б.Н. Алмазова, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова, М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев.

Особое внимание уделяется применению технологии наставничества в проектной деятельности. В.С. Никольский и А.В. Неслуховская разработали модель компетенций наставника проектного обучения, которая включает компетенции педагога, компетенции управления проектами и компетенции профильной деятельности. Изучая специфику деятельности наставника, авторы делают вывод о том, что она «реализуется одновременно в трех основных сферах деятельности – педагогической, проектной и профильной профессиональной – и ориентирована на создание двух равнозначных результатов: образовательного и продуктового» [14].

С.М. Косенок «описывает способы формирования образовательной среды, обладающей образовательным и воспитательным потенциалом, позволяющей посредством педагогического наставничества совершенствовать умения и навыки проектной деятельности обучающихся и укреплять традиционные российские духовно-нравственные ценности» [9].

Проблемы личностной и профессиональной самореализации в проектной деятельности рассматривают А.Н. Бондарец, С.И. Солодовникова, В.В. Щеголь и др.

В.С. Никольский [11] называет проектную деятельность основным форматом реализации образовательного подхода «Обучение служением», в котором особое внимание уделяется патриотическому воспитанию.

А.Н. Зленко, В.С. Никольский анализируют возможности проектной деятельности при организации и внедрении образовательного подхода «Обучение служением». Они указывают, что новый образовательный подход, который «связывает конкретные образовательные и гражданские цели, рассматривается в качестве метода, укрепляющего отношения между университетом и различными группами населения» [13].

П.А. Абрамова, В.С. Никольский, Н.В. Шаброва и др. указывают, что «проектная деятельность способствует активному вовлечению молодежи в практики социального участия, реализуя сформировавшийся запрос на общественно полезную деятельность» [12].

Я.А. Асланов, Л.С. Деточенко, А.П. Лепин, Е.В. Мартынова изучают детерминанты успешности и риски реализации подхода «Обучение служением» в услови-

ях проектно-ориентированного обучения на базе Южного федерального университета. Основным условием готовности студентов к участию в проекте «Обучение служением», по их мнению, является субъектная позиция в проектной деятельности (возможность выбора проекта, замысла способов реализации), качество организации проектного процесса (коммуникация, консультации, открытость оценочных процедур), позиция преподавателя как руководителя проектной деятельности [2].

Л.Н. Боронина, М.В. Певная изучают формирование гражданской активности и социальной ответственности студенческой молодежи в рамках социально-ориентированного проектного обучения. Они указывают на «положительную оценку влияния участия студентов в социальных проектах на их гражданственность и профессиональную активность» [16]. Возможности социального проектирования в развитии гражданского общества также отражены в исследованиях Н.И. Горловой, Л.И. Старовойтовой [6].

Однако, несмотря на активный интерес и большое количество исследований изучаемой проблемы, для нас является важным определить специфику проектной деятельности в контексте реализации методики «Обучение служением» в процессе подготовки специалистов помогающих профессий, т.к. именно от их профессиональной деятельности зависит социальное благополучие граждан.

Сущность педагогического проектирования и проектной деятельности изучают многие отечественные ученые. Мы согласны с Н.Г. Алексеевой, Г.А. Антюховым, Е.В. Болдыревым, И.В. Пастуховой, что проектный подход в системе высшего образования интегрирует гуманистические традиции отечественного образования. Ее основные идеи заключаются в том, что в процессе преобразования действительности происходит:

- развитие собственной индивидуальности субъекта: способность к анализу социальной ситуации и целеполаганию, владение ориентировочными свойствами деятельности в соответствии с принятыми задачами [17];
- формирование ценностно-смысловой сферы субъекта через единство и взаимосвязь социального и индивидуального, в результате чего формируется «интегративная активность» (К.А. Абульханова-Славская);
- содержание проектного образования направлено на формирование субъектности, которая отражает ее «активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение» к себе, к деятельности, к людям и миру в целом;
- результатом проектного образования является способность прогнозировать результаты деятельности и отношений, владение способами критической рефлексии, корректировки деятельности и обстоятельств ей сопутствующих.

Мы рассматриваем проектную деятельность в процессе внедрения подхода «Обучение служением» в единстве личностно-ориентированной, личностно-развивающей и субъектно-деятельностной парадигм образования.

Личностно-ориентированная парадигма (Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, И.В. Волков и др.) в контексте нашего исследования рассматривает обучающегося как самостоятельную, свободно развивающуюся личность, как ответственного субъекта собственного профессионального и социального развития.

Личностно-развивающая парадигма (А.В. Петровский, В.В. Сериков) основана на понимании того, что обучающийся в процессе разработки и реализации проектной деятельности способен использовать ее возможности для

собственного развития, управлять им.

Субъектно-деятельностная парадигма образования (П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн) предполагает ориентацию на субъектно-ориентированную деятельность обучающегося, а именно: осознание и принятие задач, способность в сложных ситуациях неопределенности самостоятельно их определять, готовность включаться в их решение на уровне территорий, индивидов и групп людей, осознание собственной значимости для других людей, ответственности за результаты своей деятельности.

Технология проектной деятельности в контексте реализации методики «Обучение служением» направлена на организацию активной познавательной деятельности всех субъектов образовательного процесса. Это требует тщательного соблюдения всех этапов [1]:

- выделение и анализ социокультурной и/или образовательной ситуации;
- постановка проектной задачи (понимается нами как обобщенная цель проектной деятельности);
- выдвижение всех возможных идей решения проблемы, определение наиболее приемлемых в данной конкретной ситуации способов изменения социальной действительности;
- выстраивание командного взаимодействия;
- рефлексия выработанных проектных решений, деятельности, ее результатов, а также коммуникации взаимодействия.

Первые три этапа строятся на изученном материале в рамках освоения дисциплин образовательной программы. Именно здесь студент применяет полученные в аудитории знания и навыки.

В результате реализации проектной деятельности у обучающихся формируется совокупность знаний, умений, навыков, а также опыта проектной деятельности, что в научной методологии определяется как проектные компетенции. Они рассматриваются, во-первых, с позиции проектного цикла (О.И. Ваганова, М.Н. Гладкова, А.В. Трутанова [4]), т.е. способность увидеть и самостоятельно провести анализ реально существующей проблемной ситуации, создать и реализовать новый продукт.

Кроме того, мы согласны с Г.Н. Варковецкой, которая с позиции деятельностного подхода описывает проектную компетенцию через «осознание интегративных связей между дисциплинами» [5], что формирует проектное мышление, способствует развитию личностных и профессиональных качеств будущего специалиста.

И.А. Жигалова и А.А. Баканов конкретизируют содержание проектных компетенций, к которым относят: «самостоятельный поиск, отбор, анализ, интерпретацию, обобщение, систематизацию и применение достоверных данных; умения самостоятельно определять цель, задачи, средства и формы реализации проекта» [8]; «планировать и управлять собственным временем, способность устанавливать контакт и поддерживать деловое взаимодействие при реализации проектной деятельности; применение технологий составления программ, планов, экспертных документов» [3].

Преломляясь через профессиональную направленность личности, указанные проектные компетенции отражают уровень профессионально-личностного развития, интегрирующего проектные знания, индивидуальный опыт командного взаимодействия, а также сформированный ценностно-мотивационный комплекс, необходимый для участия в общественных практиках.

Исходя из всего сказанного, под проектными компетенциями будущего специалиста социальной сферы мы

понимаем готовность и способность обучающегося осуществлять проекты по выявлению и решению социальной проблемы или социальной задачи в разнообразных сферах социальной практики.

Таким образом, проектная деятельность в контексте реализации методики «Обучение служением» позволяет развивать у обучающихся не просто профессиональные компетенции, а формировать профессиональную направленность личности, под которой мы понимаем сформированность профессиональных компетенций, осознание общественной и личной значимости профессии, готовность постоянно обновлять знания, овладевать современными технологиями, применять их для улучшения качества жизни граждан. Являясь важным компонентом в структуре личности (Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, В.И. Слободчиков), профессиональная направленность активно формируется в реальной профессиональной среде. И именно методика «Обучение служением» позволяет обучающимся еще в студенческие годы активно включаться в решение профессиональных задач в условиях открытого образовательного пространства.

Так, включаясь в практики общественного участия, студенты по запросу социальных и образовательных организаций города Орла, под руководством наставников решают реальные кейсы и разрабатывают социальные проекты по наиболее востребованным проблемам социально-педагогической практики. Примерами востребованных социально-педагогических проектов в социально-образовательных учреждениях г. Орла, реализуемых совместно с социальными партнерами, являются:

1) организация поддерживающей социальной среды (тематика социальных проектов: «Профилактика буллинга в подростковой среде», «Умение решать конфликты»; «Способы эффективного общения»; «Уверенное и неуверенное поведение»; «Я в своих глазах и в глазах других людей»; «Эмоции и чувства»; «Мотивы наших поступков»);

2) безопасное общение в социальных сетях (тематика социальных проектов: «Предупреждение вовлечения несовершеннолетних в деструктивные сообщества», «Культура сетевого общения», «Дети в Интернете», «Сеть тоже может быть опасной», «НеБезопасный Интернет»);

3) здоровый образ жизни (тематика социальных проектов: «Профилактика употребления психоактивных веществ», «Vare: дань моде или вредная привычка», «ЗОЖ – это стильно», «Твой выбор», «Опасное погружение», «Твоя жизнь – твой выбор», «Береги себя для жизни»);

4) экомарафон (тематика социальных проектов: «Эковолонтеры в социокультурном пространстве Орловского края», «Битва за экологию», «Бумбатл», «Ответственное потребление»);

5) Укрепление и сохранение традиционных семейных ценностей (тематика социальных проектов: «Коррекция детско-родительских отношений», «Предупреждение нарушений детско-родительских отношений», «Я-взрослый», «Аллея счастливых семей», «Секреты счастливой семейной жизни», «Фестиваль семейных традиций», «Семейные традиции великих династий России», «Счастье быть вместе», «Семейному движению – наше уважение!»).

К участию в практиках общественного участия привлекаются обучающиеся 3–4 курсов специальности «Педагогика и психология девиантного поведения» и направления подготовки «Социальная работа», которые способны реализовывать социальные, педагогические и психологические технологии, ориентированные на личностный рост и гармоничное развитие детей и подростков,

их родителей и ближайшего окружения, формирование установок в отношении здорового образа жизни, толерантности во взаимодействии с окружающим миром, продуктивного преодоления жизненных трудностей.

Активное включение в проектную деятельность по решению социальных задач позволяет сформировать у обучающихся такие проектные компетенции, как: знание особенностей социальной ситуации развития ребенка для анализа факторов риска девиантного поведения; умение анализировать влияние ближайшего окружения на межличностные и межгрупповые отношения различных категорий детей; владение приемами и способами реализации проектов, ориентированных на гармоничное развитие несовершеннолетних.

В результате реализации социального заказа студент будет обладать системой специальных знаний по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних, нарушений и отклонений в их социальном и личностном статусе; осуществлять оптимальный отбор форм, методов, приемов и средств профилактики девиантного поведения несовершеннолетних, нарушений и отклонений в их социальном и личностном статусе; планировать и реализовывать программы и мероприятия по формированию социальной компетентности несовершеннолетних их семьи и ближайшего окружения.

Организация и проведение познавательных, развивающих и профилактических мероприятий для детей и подростков из неблагополучных семей, семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и состоящих на учете в социальных учреждениях города Орла и Орловской области; находящихся под опекой государства в школах-интернатах; детей с инвалидностью и ОВЗ способствуют формированию благоприятной и безопасной среды для развития физически и психологически здоровой личности несовершеннолетних. Именно организация сетевого взаимодействия при организации проектной деятельности позволяет получить синергетический эффект от реализации методики обучения служением.

Еще одна специфическая особенность методики «Обучение служением» заключается в одновременном результате и в процессе служения, и в процессе обучения. Именно таким образом достигается целый комплекс положительных личностно-профессиональных эффектов, которые обуславливают интеграцию и прикладное воспроизводство теоретических знаний и практических умений, способствуют появлению инновационных продуктов, обогащают индивидуальный опыт профессиональной деятельности, развивают командное мышление, стимулируют социальную активность.

Изменяется и позиция педагога при реализации методики «Обучение служением». Здесь педагог выступает в роли наставника и идейного вдохновителя проектной деятельности. Важно отметить, что «в рамках конкретных дисциплин практика «Обучение служением» возникла спонтанно, благодаря активности неравнодушных преподавателей» [11], которые получают интересный педагогический опыт через освоение технологии наставничества в проектной деятельности. Она направлена на обеспечение условий инициативного образовательного движения и способствует повышению осознанности и личной ответственности обучающегося за результаты проектной деятельности, обеспечивает обратную связь и поддерживает мотивацию студентов к процессу обучения.

С целью обучения навыкам проектной деятельности преподаватели кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы Орловского государ-

ственного университета имени И.С. Тургенева активно применяют методы игрового проектирования, проводят деловые игры, выступающие средством моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности педагога-психолога. Известно, что игра имитирует различные аспекты социального взаимодействия, является методом эффективного обучения, поскольку снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером будущей профессиональной социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности. В результате игровой деятельности обучающиеся, не боясь допустить неточности, могут многократно возвращаться к решению игровых задач, помогающих им осознать систему собственных профессиональных навыков, ценностей, реализовывать эффективные способы общения в различных ситуациях взаимодействия и проявлять педагогически целесообразные эмоции.

Выводы

Таким образом, для студентов помогающих профессий подход «Обучение служением» не просто полезное дополнение, по нашему мнению, а необходимый компонент качественной подготовки. Он позволяет трансформировать абстрактные знания в реальные навыки, развить важные профессиональные и личностные качества, сформировать понимание социального контекста.

Проектная деятельность в рамках педагогического

подхода «Обучение служением» становится практико-ориентированной, позволяющей будущему специалисту помогающих профессий применять полученные знания в реальных ситуациях, быть вовлеченным в социально значимую деятельность и способствовать улучшению общественной жизни посредством удовлетворения потребностей нуждающихся категорий граждан.

Соблюдение технологии проектной деятельности позволяет сформировать проектные компетенции, связанные со знанием и пониманием специфики разработки социального проекта, способностью его реализовать, преобразуя социальную действительность, овладевая навыками работы в команде.

Практический опыт реализации проектов показал, что включаясь в практики общественного участия, студенты демонстрируют умения обнаружить социальную проблему, дать ей психолого-педагогический анализ, разработать программу преодоления и организовать профессиональное взаимодействие всех субъектов социальной практики.

Привлечение студентов к участию в общественной жизни региона позволяет им солидаризироваться с идеей помощи людям; будущий специалист помогающих профессий учится брать ответственность как за свою профессиональную деятельность, так и за жизнь и благополучие местного сообщества, демонстрируя при этом социальную активность, профессиональную ответственность и гражданскую позицию.

Библиографический список

1. Ананченко Е.В. Концептуальные основы построения технологии формирования проектной деятельности педагогов в системе постдипломного образования // Образовательная система: теория и практика. №2. 2022. С. 118–123. С. 122
2. Асланов Я.А., Деточенко Л.С., Лепин А.П., Мартынова Е.В. Детерминанты успешности и риски реализации подхода «Обучение служением» в условиях проектно-ориентированного обучения // Высшее образование в России. 2024. Т.33. №8-9. С. 63–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-63-83
3. Баженова Е.Е. Управление социальными проектами в образовательной среде в рамках реализации Федеральной программы «Обучение служением» / Обучение служением: управление социальными проектами в образовательной среде при реализации общественно важных задач в регионе: материалы I Всероссийск. науч.-практ. конф. (г. Орёл, 20.01.2025 – 21.01.2025) Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2025. С. 15–22
4. Ваганова О.И., Глажкова М.Н., Трутанова А.В. Формирование проектной компетенции будущих бакалавров в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. №3. С. 51–53.
5. Варковецкая Г.Н. Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Инновационные технологии в подготовке бакалавров профессионального обучения // Вестник Минского университета. 2015. №; С. 1–11.
6. Горлова Н.И., Старовойтова Л.И. Обучение служением: методика формирования гражданской активности и социальной ответственности студенческой молодежи // ЦИТИСЭ. 2024. №2. С. 17–31
7. Жданова М.В., Манакowa А.В. Участие в грантовой деятельности как способ формирования проектной компетенции у студентов // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2024. №1 (61). С.81–87.
8. Жигалова И.А., Баканов А.А. К вопросу о формировании универсальных проектных компетенций в подготовке инженерных кадров // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. №3 (35). С. 123–128
9. Косенок С.М. Наставничество в проектной деятельности как способ формирования образовательной среды в университете (на примере проектов социальной направленности) // Северный регион: наука, образование, культура. 2023. №2. С. 20–29. DOI10.35266/2312-377X-2023-2-20-29
10. Лапишова А.В. Формирование проектных компетенций у студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №72-3. С. 399–402.
11. Никольский В.С. «Обучение служением» или «ServiceLearning»? Дискуссия о концептуальных основаниях педагогического подхода // Высшее образование в России. 2024. Т.33. №8-9. С. 84–94. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-84-294
12. Никольский В.С., Абрамова П.А., Шаброва Н.В., Земцов Д.И., Метелев А.П. Готовность студентов вузов к общественному служению // Высшее образование в России. 2024. Т.33. №8-9. С. 9–26. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-9-26
13. Никольский В.С., Зленко А.Н. Обучение или служение в российском высшем образовании: особенности начального этапа реализации нового подхода // Интеграция образования и кадровая политика. 2024. Т. 28, №3. С. 421–435. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.421-435>
14. Никольский В.С., Неслуховская А.В. Компетенции наставника проектного обучения и его роль в освоении проектного подхода учащимися // Исследователь/Resercher. 1/2020. С. 135–143.
15. Окань Г.И. Организация социально-технологической и социально-проектной деятельности студентов в рамках подготовки бакалавров по направлению «Социальная работа» // Научный диалог. 2014. №2 (26): Педагогика. С. 78–89.
16. Певная М.В., Боронина Л.Н., Початкова, Е.И. Гражданственность студенчества в рамках социально-ориентированного проектного обучения // Высшее образование в России. 2024. Т.33. №8-9. С. 27–41. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-27-41
17. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып.7. М., 1997. С.177

References

1. *Ananchenko E.V.* Conceptual foundations of the construction of technology for the formation of teachers' project activities in the postgraduate education system // Educational system: theory and practice. No. 2. 2022. Pp.118–123. Pp.122
2. *AslanovYa.A., Detochenko L.S., Lepin A.P., Martynova E.V.* Determinants of success and risks of implementing the «Service learning» approach in a project-oriented learning environment // Higher education in Russia. 2024. Vol.33. No.8-9. Pp.63–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-63-83
3. *Bazhenova E.E.* Management of social projects in the educational environment within the framework of the Federal program «Service Learning» / «Service Learning»: management of social projects in the educational environment in the implementation of socially important tasks in the region: proceedings of the I All-Russian. scientific and practical conference (Orel, 20.01.2025 – 21.01.2025) - Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2025. Pp.15–22.
4. *Vaganova O.I., Gladkova M.N., Trutanova A.V.* The formation of the project competence of future bachelors at the university // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2017. No. 3. Pp.51–53.
5. *Varkovetskaya G.N., Krivonogova A.S., Tsyplakova S.A.* Innovative technologies in the preparation of bachelor's degrees in professional education // Bulletin of the Minsk University. 2015. no.1. Pp. 1–11.
6. *Gorlova N.I., Starovoitova L.I.* Teaching by ministry: a methodology for the formation of civic engagement and social responsibility of student youth // CITISE. 2024. №2. Pp. 17–31.
7. *Zhdanova M.V., Manakova A.V.* Participation in grant activities as a way of forming students' project competence // Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University. 2024. №1 (61). Pp. 81–87.
8. *Zhigalova I.A., Bakanov A.A.* On the formation of universal design competencies in the training of engineering personnel // Vocational education in Russia and abroad. 2019. №3 (35). Pp. 123–128.
9. *Kosenok S.M.* Mentoring in project activities as a way of forming an educational environment at the university (using the example of social projects) // Northern region: science, education, culture. 2023. No. 2. Pp. 20–29. DOI 10.35266/2312-377X-2023-2-20-29
10. *Lapshova A.V.* The formation of project competencies among university students // Problems of modern pedagogical education. 2023. No. 72-3. Pp. 399–402.
11. *Nikolsky V.S.* «Service Training» or «Service Learning»? Discussion on the conceptual foundations of the pedagogical approach // Higher education in Russia. 2024. Vol.33. No.8-9. Pp.84–94. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-84-294
12. *Nikolsky V.S., Abramova P.A., Shabrova N.V., Zemtsov D.I., Metelev A.P.* Readiness of university students for public service // Higher education in Russia. 2024. Vol.33. No.8-9. Pp.9–26. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-9-26
13. *Nikolsky V.S., Zlenko A.N.* Training or service in Russian higher education: features of the initial stage of the implementation of a new approach // Integration of education and personnel policy. 2024. Vol. 28, No. 3. Pp. 421–435. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.421-435>
14. *Nikolsky V.S., Neslukhovskaya A.V.* The competence of a mentor in project-based learning and his role in the development of the project approach by students // Researcher/Reserver. 1/2020. Pp. 135–143.
15. *Okan G.I.* Organization of socio-technological and socio-project activities of students in the framework of bachelor's degree training in the field of "Social work" // Scientific dialogue. 2014. №2 (26): Pedagogy. Pp. 78–89.
16. *Pevnaya M.V., Boronina L.N., Pochatkova E.I.* Student citizenship in the framework of socially-oriented project-based learning // Higher education in Russia. 2024. Vol.33. No.8-9. Pp. 27–41. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-27-41
17. *Slobodchikov V.I.* Educational environment: the realization of educational goals in the cultural space // New values of education: cultural models of schools. Issue 7. Moscow, 1997. Pp. 177

КОЛОМЫЦЕВА ОКСАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранный и межкультурная коммуникация, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: Kolomyitseva.90@mail.ru

ЕФРЕМОВА СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА

кандидат экономических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

Email: efremova1111@mail.ru

KOLOMYTSEVA OKSANA NIKOLAEVNA

PhD, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: Kolomyitseva.90@mail.ru

EFREMOVA SVETLANA MIKHAILOVNA

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University, Orel, Russia

Email: efremova1111@mail.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ
(НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ВОСТОК»)**

**THE USE OF THE CASE METHOD IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHINESE UNIVERSITIES
(USING THE EXAMPLE OF THE VOSTOK EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX)**

Современная методология обучения русскому языку как иностранному многоаспектна и включает в себя разнообразные методы, которые постоянно развиваются и совершенствуются в зависимости от поставленных целей и задач обучения. Использование кейс-метода становится сегодня наиболее популярной технологией обучения не только в российских, но и в китайских педагогических вузах. В статье рассмотрена практика применения кейс-метода в процессе изучения русского языка как иностранного в китайском вузе на примере учебно-методического комплекса «Восток». Анализ структуры и содержания китайского учебно-методического комплекса «Восток» направлен на обоснование его использования в системе обучения русскому языку как иностранному с применением кейс-метода в российской системе образования.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, кейс-метод, инновационное образование, традиционное образование, высшая школа, учебно-методический комплекс

The modern methodology of teaching Russian as a foreign language is multidimensional and includes a variety of methods that are constantly being developed and improved depending on the goals and objectives of learning. The use of the case method is becoming the most popular teaching technology today, not only in Russian, but also in Chinese pedagogical universities. The article examines the practice of using the case method in the process of learning Russian as a foreign language in a Chinese university using the example of the Vostok educational and methodological complex. The analysis of the structure and content of the Chinese educational and methodical complex «Vostok» is aimed at substantiating its use in the system of teaching Russian as a foreign language using the case method in the Russian education system.

Keywords: russian as a foreign language, case method, innovative education, traditional education, higher school, educational and methodical complex

Введение

Актуальность. Современные требования к переподготовке специалистов в системе профессионального образования требуют использование инновационных способов организации педагогического процесса. Россия и Китай, как и многие развитые страны, преобразовывают традиционные и интерактивные методы обучения студентов в мейнстрим инновационного развития современного процесса обучения высшей школы.

Цель исследования – проанализировать использование кейс-метода в системе подготовки педагогических кадров в КНР с использованием китайского учебно-методического комплекса «Восток» и обосновать применение кейс-метода при изучении русского языка как иностранного в российской системе образования.

Новизна исследования заключается в аспекте обоснования использования китайского учебно-методического

комплекса «Восток» в системе обучения русскому языку как иностранному с применением кейс-метода в российской системе образования.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, сравнение, сопоставление, синтез, эмпирический метод исследования.

Современная методология обучения русскому языку как иностранному (РКИ) многоаспектна и включает в себя разнообразные методы, которые постоянно развиваются и совершенствуются в зависимости от поставленных целей и задач обучения. В качестве определяющей цели обучения РКИ рассматривают ее коммуникативную направленность, что формирует необходимость использования максимального количества интерактивных технологий для решения гипотетически возможных проблемных ситуаций.

В качестве одной из таких эффективных интерактивных технологий выступает кейс-метод (кейс-стади), кото-

рый построен на необходимости решения ситуации, взятой из подлинного источника: статьи, художественного фильма, художественного текста и других источников.

Несмотря на то, что обозначенный метод вначале использовался в экономическом и юридическом образовании, сегодня он занимает достойное место в преподавании иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного.

В общем понимании, метод кейсов – это такая техника обучения, которая включает реальную ситуацию в практически любой общественной сфере, решение которой требует актуализации определенного комплекса знаний обучаемого. В отношении РКИ активизация будет затрагивать все сферы речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) [1].

Современные кейсы отличаются масштабностью и содержательностью и могут включать несколько страниц. Значительный объем кейса позволяет не только точно воспроизводить реальную ситуацию, но и находить вариативное решение проблемы, что будет способствовать продуктивному развитию речевых компетенций обучаемого.

Обратимся к определению этого метода, данного Питером Скейлсом в его книге «Преподавание в области непрерывного образования»: «Метод изучения конкретных ситуаций – это учебная деятельность, ориентированная в основном на студентов и основанная на реальных жизненных ситуациях. Это события или проблемы с контекстуальной информацией, которые предоставляют обучающимся возможность применить свои знания, совершенствовать навыки упорядочивания информации, выявлять и решать проблемы» [3].

Большинство методистов считают, что метод кейсов целесообразно использовать только на продвинутом этапе обучения языку, особенно, если речь идет о «развитии языка профессии». Соответственно, сущность метода видится «в самостоятельной иноязычной деятельности обучаемых в искусственно созданной профессиональной среде, которая даёт возможность соединить воедино теоретическую подготовку и практические умения, необходимые для творческой деятельности в профессиональной сфере» [4]. В современных условиях развития образовательной среды такой «узкоспециализированный» подход к применению метода вызывает сомнения.

Важным аспектом метода кейсов является формирования критериев их использования в образовательной среде, особенно, если в качестве субъектов этой среды выступают иностранные студенты [4]. К таким критериям, по мнению Е.А. Пересунько, следует относить: наличие целевого аспекта и объективность предлагаемой проблемной ситуации, оптимальность объема и уровня сложности, актуальность и иллюстративность задач, вариативность решения проблемы, возможность развития аналитических способностей [6].

С позиции обучения РКИ целесообразность метода кейсов раскрывается в возможности приобретения навыков участия в дискуссии, которое представляет собой важнейшее звено в проведении занятий.

Метод кейсов, наиболее активно стал использоваться в Китае только в 2000-х годах. Область применения метода связана с изучением гуманитарных дисциплин, грамматики китайского языка и подготовка переводческих специалистов.

Использование кейсов в процессе изучения гуманитарных дисциплин направлено на развитие аналитических навыков. Структура кейсов в этой области обучения включает изучение конкретной ситуации, разработку контекста

ситуации, подготовку соответствующих комментариев и приложений как доказательной базы выдвинутого варианта решения проблемы.

Изучение грамматики в Китае построено на комбинации онлайн-упражнений и кейс-метода. Такой подход позволяет изучать не только теорию, но и применять полученные коммуникативные компетенции на практике. Кроме того, применение кейсов позволяет обучаемому погрузиться в реальную ситуацию, использовать различные грамматические конструкции.

В области подготовки переводческих специалистов включаются различные аспекты реализации обучения: представление кейса, групповая дискуссия, групповое обсуждение проблемы, подведение итогов и расшифровку отчетов по кейсам.

В Китае кейс-метод популярен сегодня как в высшей школе, так и в средней школе. Разрабатываются учебно-методические комплексы для изучения иностранных языков. Учебники, пособия и сборники кейсов по различным предметам вызывают интерес у китайских педагогов.

Изложение основного материала

Процесс подготовки педагогических кадров в Китае и в России имеет много общего: сроки подготовки, методологическую основу образовательного процесса и методическое обеспечение. Разница состоит в том, что получить педагогическое образование в Китае можно исключительно в очной форме, а переподготовка и повышение квалификации осуществляется в дневной, вечерней и заочной формах обучения. В этом новом подходе к образованию применяются передовые инновационные средства и методики, основанные на самых современных методах обучения.

Рассмотрим применение кейс-метода при изучении русского языка как иностранного в китайском вузе на примере учебно-методического комплекса «Восток». Комплекс состоит из 7 книг, для студентов бакалавриата, осваивающих русский язык на протяжении четырех лет обучения. Учебник «Восток 5» является пособием для студентов 3 курса обучения, в котором представлены учебные кейсы по темам: 1. Выбор профессии. 2. Спасибо, профессор. 3. Любовь и возраст в браке. 4. Транспортная проблема и пути ее решения. 5. Выигрышный билет. 6. Экономика и общество. 7. Высшее образование. 8. Гнездо.

Каждый раздел имеет одинаковую структуру: Введение в тему: информация; Текст; Словообразование; Лексика; Фразеология; Грамматика; Стилистика; Речевая практика [7]. Следовательно, кейсы, представленные в учебном пособии, позволяют организовать процесс формирования речевых коммуникаций у иностранных студентов с использованием кейс-метода на семинарах, практических занятиях и экзаменах.

В данном комплексе представлены кейсы трёх уровней, в которых предложены учебные задания различной степени сложности.

Кейсы учебных заданий первого уровня сложности ориентированы на репродуктивное усвоение учебного материала и включают работу с опорой на алгоритмические предписания, инструкции в работе с учебными текстами, а также работу с понятиями. Поиск ответов на вопросы, цель которых состоит в обеспечении контроля знаний, ориентируют участников образовательного процесса на более внимательное изучение содержания учебной дисциплины.

Кейсы учебных заданий второго уровня носят продуктивный характер. В этом случае, образовательные цели нацелены на аналитическую работу, а также решение

проблемно-ситуационных задач.

Кейсы учебных заданий третьего уровня ориентированы на творческие находки студентов по применению знаний в речевой практике. Учебные задания этого уровня предназначены для того, чтобы научить студентов самостоятельной работе, связанной и изучением и подготовкой подобных текстов и высказываний.

Приведем пример учебных кейсов, например, тема 1 «Выбор профессии».

Раздел 1. Введение в тему: информация

Тип кейсов: Кейсы учебных заданий первого уровня. Авторы учебника предлагают следующее задание.

Задание: Познакомьтесь со следующей информацией и сделайте сообщение: как появились профессии?

«Термин «профессия» происходит от латинского корня, означающего: говорить публично, объявлять, заявлять. Отсюда, кстати, и слово «профессор». Но происхождение слова «профессия» скорее запутывает, чем объясняет наше понимание его смысла.

Обратимся к истории.

Очень давно, у первобытных людей, когда еще не существовало разделения труда, не было и разных профессий. Каждый человек вынужден был всем заниматься сам. Впрочем, кое-какое разделение труда все-таки было – между мужчинами и женщинами. Мужчины, как правило, охотились на животных, строили жилище, делали оружие, орудия, лодки. Женщины – собирали съедобные растения, готовили пищу, делали одежду, растили детей.

Потом, по мере развития общества, стали возникать рыночные отношения между людьми и появилась специализация людей по видам труда. Они обменивались друг с другом продуктами своего труда. Накопленные в каждой группе людей знания и навыки передавались из поколения в поколение. Появилось разделение труда, появились профессии» [7].

Тип кейсов: Кейсы учебных заданий второго уровня.

Задание: Поинтересуйтесь следующими сведениями и скажите, сколько в мире зарегистрированных профессий и как меняется количество профессий? Попробуйте назвать самые популярные в нашей стране профессии. Здесь мы можем увидеть следующее задание.

«В разные времена количество профессий значительно менялось. Число профессий неодинаково в странах с различными общественно-экономическими условиями. В документе, который называется «Единый тарифно-квалификационный справочник», насчитывается более семи тысяч названий профессий, имеющих на сегодняшний день в России.

Тем более, что сильно меняется не только количество профессий, но и их состав, соотношение. В наше время появляются новые профессии и исчезают старые, стираются границы между многими из них, а некоторые, напротив, постоянно делятся, дробятся, размножаются. Поскольку именно сейчас наша жизнь претерпевает значительные изменения, происходит стремительное развитие общественных отношений, в условиях современного рынка труда появляется большое количество новых, непривычных и незнакомых для нас профессий, хотя в более развитых странах они уже давно стали обычными» [7].

Тип кейсов: Кейсы учебных заданий третьего уровня

Задание: Прочитайте отрывки из стихотворения Маяковского В. В. «Кем быть?». Сопоставьте их с от-

рывком из стихотворения А. Максимилиана Волошина. Скажите, есть ли какой-нибудь общий смысл в отрывках стихотворений двух поэтов? Если да, то чем они объединяются? [7].

Раздел 2. Текст

Тип кейсов: Кейсы учебных заданий первого уровня.

Задание: Прочитайте следующие сочетания с прилагательным *профессиональный*, переведите их на китайский язык и добавьте свои примеры.

профессиональный (-ая, -ое, -ые)

пригодность, квалификация, способности, качества, интересы,

склонности, выбор, признак, среда, самоопределение... [7].

Тип кейсов: Кейсы учебных заданий второго уровня.

Задание: Прочитайте текст и подумайте, в чём заключается его основной смысл.

Текст 1 Как выбрать профессию?

Ещё 20-25 лет назад желающих найти работу было больше, чем возможности на рынке труда. Порой некоторым людям приходилось браться за любое дело, чтобы выжить, попросту свести концы с концами. Где уж тут считаться с заработной платой, заносчивым начальником или неуживчивыми коллегами. Новое время открыло новые возможности. И если в советскую эпоху в профессии можно было «отсидеть» всю жизнь, теперь никого не удивляет чей-то переход с одного рабочего места на другое.

Поиск работы начинается с выбора профессии. Убедитесь, что ваша профессия – это то, что нужно для вас. ...[7].

Тип кейсов: Кейсы учебных заданий третьего уровня.

Задание: Ответьте на следующие вопросы к тексту 1, не заглядывая в него.

1) Какие перемены произошли в последние десятилетия в профориентации и чем это обусловлено?

2) Какие вопросы обычно возникают при определении будущей профессии?

3) Что значит профессиональная пригодность и профессиональные способности? Они имеют в виду одно и тоже качество человека или обозначают разные понятия?

4) Что включают в себя профессионально важные качества человека?

5) В каких трёх вещах надо сориентироваться при выборе профессии?

6) Почему важно не только стремление к результату, но и к самому процессу того, что человек делает?

7) Какие индивидуальные качества человека необходимы при профориентации?

8) Согласны ли вы с мнением автора, что, выбирая себе профессию, человек выбирает и образ жизни? Мотивируйте свою позицию.

9) Какие типы характеристик выделяют учёные? Чем эти типы людей отличаются друг от друга? К какому типу вы себя относите?

10) Как меняются позиции молодых при выборе профессии? Чем объясняются подобные изменения? Какую профессию вы предпочитаете и почему?

11) Какие качества работодатель ценит в молодом специалисте прежде всего? Каким образом можно получить «образование через всю жизнь»? Почему «образование через всю жизнь» считается важным в современном мире? [7].

Раздел 3. Словообразование

Тип кейсов: Кейсы учебных заданий первого уровня

Задание: Уточните значение группы глаголов с основой *жить* при помощи словаря. Прочитайте предложения и переведите их на родной язык.

выжить – выживать – дожить – доживать
зажить – заживать изжить – изживать
нажить – наживать обжить – обживать
ожить – оживать отжить – отживать
пережить – переживать прожить – проживать

Благодаря новым методам лечения больной **выжил**.

Горные жители **доживают** нередко до ста тридцати лет.

Мой дед **пережил** многих своих сверстников.

Рана, полученная в бою, долго не **заживала**.

В первые годы после образования нового Китая люди **обживали** новые места на северо-востоке страны.

Любую привычку **изжить** трудно

Многие старые обычаи давно **отжили**.

Из-за своего тяжелого характера он **нажил** себе много неприятелей.

Она **ожила**: повеселела, стала привлекательной.

В народных песнях и легендах **оживает** история народа [7].

Тип кейсов: Кейсы учебных заданий второго уровня.

Задание: Найдите в словаре словоформу *само* как первую часть сложных слов. Образуйте новые слова от следующих слов с помощью *само* и переведите их на китайский язык.

Образец: контроль – самоконтроль (自控, 自我监督)
воспитание, образование, усовершенствование, обслуживание, довольство, успокоение, уверенность, защита, обман, оборона, пожертвование, учитель, утешение...[7].

Раздел 4. Лексика

Тип кейсов: Кейсы учебных заданий первого уровня.

Задание: Познакомьтесь со словосочетаниями глаголов и определите их значение, управление и сочетаемость.

браться – взяться

1) Начинать делать что-л., приступить к чему-л., приниматься за что-л.; имея в руках какое-л. орудие, производить с его помощью работу

• братья за что или с инф.:

• за работу, за учёбу, за организацию чего-л., за решение чего-л., за поиски чего-л., за подготовку чего-л., за чтение, за физику, за учебник, за книгу, за диссертацию...; ~ воспитывать кого-л., делать что-л. ...

• братья как:

• ~ серьёзно, энергично, всерьёз, как следует, основательно, с большим желанием, впервые, снова...

2) обязывать, обещать, сделать что-л. быть готовым или в состоянии сделать что-л.

• братья за что или с инф.:

• ~за починку чего-л., за ремонт чего-л., за установку чего-л. ...; ~помочь кому-л., проводить кого л.куда-л., ответить на что-л., наладить что-л. ...

• братья как:

• ~ охотно (с большой охотой), с удовольствием, с готовностью...[7].

Тип кейсов: Кейсы учебных заданий второго уровня.

Обратите внимание, как авторы учебника повышают степень сложности.

«Задание: Прочитайте следующие предложения. Вставьте в пропуски в нужной форме один из глаголов *вы-*

бирать, избирать, отбирать, и подбирать, которые объединяются в группу синонимов со смысловым стержнем предпочтение из наличного. Укажите, где возможны два варианта. Мотивируйте свой выбор» [7].

1) Для ведения собрания необходимо _____ председателя и секретаря.

2) Один из сотрудников нашей лаборатории был _____ делегатом Госдумы.

3) На курсе _____ старостой.

4) Помогите ему _____ хороший мобильник.

5) Местом проведения 28 Олимпийских игр был _____ Пекин.

6) _____ книги, которые вам помогут в работе. Вот все книги, _____ люблю.

7) Мы _____ для разбора нескольких предложений. Студент должен был _____ для разбора одного предложения.

8) _____ из этих галстуков те, которые ты надеваешь, остальные я уберу. Продавец показал нам несколько галстуков, и мы _____ самый красивый из них.

9) На мой рост трудно _____ костюм. Здесь все костюмы одного размера, так что _____ нечего.

10) Вера долго _____ кофточку, но так и не смогла ничего _____ по вкусу. Верочка, _____, пожалуйста, кофточку по своему вкусу.

11) Нужно _____ спортсменов для участия в соревнованиях по настольному теннису. Все они хорошие спортсмены, _____ любого из них.

12) Из последнего номера журнала мне удалось _____ на эту тему две статьи. Вот несколько статей, может быть, из них вы сможете _____ две-три для вашей темы[7].

Раздел 5. Фразеология

Тип кейсов: Кейсы учебных заданий первого уровня. В данном упражнении сложность заданий еще повышается.

«Задание: Прочитайте следующие предложения и переведите их на китайский язык. Обратите внимание на выделенные выражения и запомните их. Составьте с ними свои предложения.

1) В обществе, **в конечном счете (в итоге)**, общественное сознание определяется общественным бытием.

2) В практика подтверждает в конечном счёте истинность **той или иной теории**.

3) Это **в конечном счёте** является только вопросом времени.

4) Только ты **имей ввиду**, дом покину, а не буду **у тебя на поводу**.

5) Он **оказался на поводу** у общественного мнения.

6) Комаров не выдержал: «Помогите, а то внутри группы мы ничего сделать не можем. Се ребята **на поводу у Нестерова**.»

7) Все заботы о семье лежат на плечах Гаврика. Работать **приходилось ему одному**.

8) О том, когда начинается **тот или другой** сезон, древние люди могли узнать по изменению вида звёздного неба **на протяжении года**.

9) – Ты **имеешь в виду** Родионова и Гончаренко?

– Да, но и не только их.

10) Воропаев старался убедить Софью Ивановну, что он, **беря в аренду** дом, никогда **не имел в виду**... жить с его доходов, а хотел только одного – иметь свой угол.

11) Тут опасаться надо другого: как бы жизнь не опередила нас и не заставила **плестись в хвосте**.

12) Лично я предпочитаю хорошо ознакомиться с си-

туацией, чтобы быть впереди, а не **плестись в хвосте** или даже **забиться в тупик**.

13) Мне всегда хотелось заняться головными уборами, и теперь я в этом **как рыба в воде**: если я делаю какие-то театральные костюмы, то обязательно делаю и обувь, и головные уборы.

14) К полудню Инка выменяла на пирожки два амулета и тут же **почувствовала себя** на рынке, **как рыба в воде**.

15) Можно сказать, что он **как рыба в воде плавал** в волнах нашей командно-административной системы» [7].

Раздел 6. Грамматика

Тип кейсов: Кейсы учебных заданий первого уровня.

Задание: Обратите внимание на разговорную конструкцию, которая, имея формальное утверждение, выражает обратный смысл по отношению к высказыванию собеседника. Дополните реплику, употребляя данную конструкцию. Переведите их на китайский язык.

Где уж тут считаться с заработной платой...

Куда уж там гарантии.

Какой уж там кофе! ...

где (куда, какой) + уж + кому + любая часть речи

1) – Вы, наверное, всей семьёй летом поедете к морю? – _____. Ты же знаешь, Филипп, что отец уже год как работу потерял.

2) – Роман не примет, думаю, предложения этой фирмы. Ему не охота вкалывать по вечерам, да еще за мизерную (微不足道的) зарплату.

– _____. В стране с работой напряжёнка.

3) – Думаю, Виктора не зря на собеседование о водительских правах спрашивали. Должно быть, ему фирма предоставит служебную машину.

– _____. Предоставят, жди. Дай бог, чтобы проездной оплатили, а то и вовсе за свои кровные (以艰苦劳动获得的) придётся по городу мотаться.

4) – Думаю, что приглашённому преподавателю составят самое удобное расписание занятий в нашем университете. Всё-таки он гость.

– Составят, жди. Пусть радуется, если 8 часов занятий на все пять рабочих дней не растянут.

5) – Кажется, что наша лаборатория даст тебе возможность стажировки за границей.

– _____. Пусть хоть на месте меня всем необходимым для опытов обеспечит.

6) – Я вижу, образование у неё небольшое.

– _____. – грамотёшка! С таким образованием только получку считать, а не казённые (公家的, 国家的) деньги.

7) – Значит, ты завтра уезжаешь?

– _____.! Билет ещё не достал.

8) – Ну как, всё в порядке?

– _____.! Ведь некогда нам этим заниматься[7].

Тип кейсов: Кейсы учебных заданий второго уровня.

Задание: Прочитайте предложения, обратите внимание на употребление конструкции *не столько..., сколько...* Переведите предложения на китайский язык. Придумайте свои примеры.

1) ...выбрать профессию – это **не столько** выбрать себе работу, **сколько** быть принятым в определённую группу людей, принять её этические нормы, правила, принципы, ценности, образ жизни.

2) Играли музыканты **не столько** для дам, **сколько** для собравшейся толпы.

3) Толстяк замер в кресле, но **не столько** слушал музыку, **сколько** дремал.

4) Борис **не столько** силён, **сколько** ловок.

5) Для такой тонкой работы нужно **не столько** мастерство, **сколько** тщательность.

6) Катя свалила **не столько** болезнь, **сколько** психологическое состояние.

7) Ошибки получились не столько из-за неопытности, сколько по его рассеянности.

8) Вопрос расходования денег от продажи государственных активов здесь интересует меня не столько, сколько вопрос о присутствии государства в экономике, который следует решить, и как можно скорее.

9) Видимо, для него это имя значило **не столько, сколько** для меня [7].

Раздел 7. Стилистика

Тип кейсов: Кейсы учебных заданий второго уровня.

Задание: Прочитайте два примера и преобразуйте второй пример с использованием стилистически нейтральных языковых средств.

Пример 1

Статья 1. Настоящий Федеральный закон вступает в силу со дня его официального опубликования и действует по 31 декабря 2010 г.

Пример 2.

Опыт работы: юрисконсульт (Российская медицинская ассоциация, Санкт-Петербургское отделение), 2009 г. – настоящее время [7].

Тип кейсов: Кейсы учебных заданий третьего уровня.

Задание: Ознакомьтесь с одним резюме, которое вызывает большой интерес у работодателей. Отметьте, о каких аспектах своей биографии сообщает Юлия Погодина. Найдите в нем характерные для официально-делового стиля речи языковые средства. Как вам кажется, чем привлекает работодателей ее кандидатура? Пользуясь этим резюме как образцом, составьте собственное [7].

Раздел 8. Речевая практика

Тип кейсов: Кейсы учебных заданий первого уровня.

Задание: Переведите следующие предложения на русский язык, используя предложенные слова или выражения. Затем составьте предложения с ними.

тот или иной (другой) лишь бы рисковать
так и не ориентироваться в том случае
если... иными (другими) словами в погоне за
чем-л.

сами по себе на какое-л. место ставить что-л

Тип кейсов: Кейсы учебных заданий второго уровня.

Задание: Прочитайте следующий отрывок текста о темпераменте человека и его видах. На основе текста сделайте объективную самооценку: какой у вас темперамент, какие у вас характеры, интересы и склонности[7].

Тип кейсов: Кейсы учебных заданий третьего уровня.

Задание: Обменяйтесь мнениями по поводу следующих высказываний. Мотивируйте своё мнение.

1) Не случайно есть мнение, что, выбирая себе профессию, человек выбирает и образ жизни.

2) Существует философия – «образование через всю жизнь», которая предполагает повышение квалификации по специальности. Кроме того, не менее важную роль играют и мобильность молодого работника, его активность, настойчивость, коммуникабельность (общитель-

ность), знание языков.

1) Выбор профессии – дело непростое, и не каждому удастся решить эту задачу без ошибок.

2) Если же человек в погоне за материальной выгодой заставит себя заниматься не своим делом, ... то как бы работник ни старался, сколько бы сил и времени ни уделял работе, он всё равно будет плестись в хвосте – позади тех, кто трудится с удовольствием.

3) Каждая профессиональная среда создаёт людей с общими привычками, взглядами, которые одинаково говорят, реагируют и понимают друг друга с полуслова.

4) Однажды сделав ошибку в выборе профессии, со временем исправить её будет труднее.

5) Профессиональное самоопределение – процесс не быстрый и не лёгкий [7].

Задание: Примите участие в беседе в продолжение темы «Выбор профессии».

1) Какие человеческие качества являются самыми необходимыми для работы в коллективе?

2) Какова сейчас ситуация на рынке труда в нашей стране и за рубежом? Определите, что сейчас ценится на рынке труда: знание иностранных языков, компьютерная грамотность, профессионализм, коммуникабельность?

3) Откуда люди получают информацию о вакантных местах?

4) Всегда ли работодатели организуют собеседование или вам известны другие формы отбора кандидатов?

5) Что вам кажется более эффективным при приёме на работу: собеседование или испытательный срок? А может быть, нужны обе формы?

6) Если ваша работа вам не нравится, вы:

- будете продолжать работать, а в свободное время заниматься тем, что вас интересует;
- будете стараться лучше узнать свою профессию, открыть в ней интересные стороны;
- изменить профессию.

7) Как вести себя с начальником: быть скромным или действовать по принципу «сам себя не похвалишь – никто не похвалит»?

8) Прежде всего определить для себя, что бы вы хотели получить от новой работы: деньги, карьеру или духовное удовольствие? В какой области вы можете добиться своей цели? [7].

Задание: Познакомьтесь с небольшой статьей в дополнение к имеющимся у вас сведениям по теме. Постарайтесь использовать нужные вам в ней сведения в своём выступлении [7].

Задание: Снова прочитайте тексты и тщательно проанализируйте их. Отделите главное от второстепенного и разделите информацию на составляющие части, расположите их в логическом порядке и на этой основе составьте конспект по теме: «Молодой человек в ответе за своё будущее» [7].

Задание: Проведите дискуссию. При этом разделите

группу на две подгруппы, одна из которых как позитивная сторона придерживается позиции: при выборе профессии молодой человек должен быть серьёзным и осторожным, чтобы не допускать ошибок, которые со временем труднее будет исправить. А другая подгруппа как оппозиционная сторона выступает за позицию: молодой человек может попробовать себя там, где он хочет, лишь бы не отсидеть всю жизнь в одной профессии [7].

Выводы

Таким образом, проведенный аналитический обзор возможностей использования учебно-методического комплекса «Восток» в системе обучения РКИ с применением кейс-метода, в российской системе образования, показал достаточный уровень его преемственности при условии учета ряда возможных проблем, связанных с его использованием. Первая проблема заключается в большом объеме времени, которое может быть потрачено для выполнения кейса (включая время на самостоятельную подготовку). Решение проблемы – сформулировать задание более аргументированно и кратко, чтобы у студентов не возникло сложностей в процессе его восприятия и последующего выполнения. Положительным моментом станет введение дополнительных пояснений к кейсу на занятии. Вторая проблема заключается в необходимости развития профессиональных компетенций педагога, которые смогут позволить эффективно использовать кейс-метод в иноязычной аудитории. Кроме того, педагогу потребуются дополнительные временные и интеллектуальные затраты на подготовку и включение метода в систему других методов обучения, что не всегда приемлемо для него с психофизиологической точки зрения. Третья проблема связана со спецификой студенческой среды и потребностями каждой отдельной группы студентов. В этом случае следует принимать во внимание стартовый потенциал развития речевых компетенций студентов, их потребности в развитии профессиональных коммуникативных навыков. Задача преподавателя состоит в создании положительного коммуникативного настроя, который будет побуждать и мотивировать обучающихся на успех. Этому вопросу следует уделять больше внимания, если группа смешанная, состоит из студентов разных стран. В любом случае, обучение РКИ должно проходить активно, формировать у студентов продуктивный интерес, обеспечивать эффективное сочетание традиционной системы обучения с элементами кейс-технологий. При построении процесса обучения, с применением учебно-методического комплекса, следует обратить внимание на выбор подходящих кейсов, их соответствия современным реалиям, а также возможностям применения знаний, которые получены на других занятиях. Важно учитывать психологическую готовность студентов для работы с кейсами. Решение выявленных проблем, и включение кейс-метода в систему РКИ, позволит максимально результативно решать образовательные задачи, готовить специалистов международного уровня, востребованных и обладающих необходимыми теоретическими и практическими навыками и знаниями.

Библиографический список

1. Ноздрякова Е.В. Интерактивное обучение – реальность или вымысел современного образовательного процесса? // Интерактивное образование. 2017. №1. С. 5–10.
2. Сорокина Л.В. Основные принципы, методы, приемы и средства обучения иностранному языку // Современные подходы в обучении профессионально ориентированному иностранному языку: Коллективная монография. Краснодар: КВБАУЛ, 2021. С. 31–51.
3. Scales P. Teaching in the Lifelong Learning Sector. 2nd ed. Maidenhead, England: Open University Press, 2013. 344 p.
4. Махия П.П. Метод кейс-стади в процессе формирования иноязычной профессиональной компетенции / П.П. Махия,

Т.В. Ларина // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014005436> > <https://scienceforum.ru/2014/article/2014005436>.

5. Золотова М.В. О некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку / М.В. Золотова, О.А. Демина // Теория и практика общественного развития. 2015. № 4. С. 133–136.

6. Пересунько Е.А. Метод кейс-стади в сфере профессиональной иноязычной коммуникации // Мир педагогики и психологии. 2018. №7(24). С. 24–36.

7. 史铁强, 张朝意. 大学俄语东方 (新版) 学生用书5. 北京: 外语教学与研究出版社, 2011. 234 с. Ши Тяньцян, Чжан Чжаои. Русский язык. Восток (новое издание) Учебник для студентов 5. Пекин: Издательство иностранных языков и исследований, 2011. 234 с.

8. Янань Х. Подготовка универсальных учителей в Китае / file:///C:/Users/User/Downloads/Vestnik_pedag_nauk_No4_2021._

References

1. Nozdryakova E.V. Interactive learning – reality or fiction of the modern educational process? // Interactive education. 2017. No. 1. Pp. 5–10.

2. Sorokina L.V. Basic principles, methods, techniques and means of teaching a foreign language // Modern approaches to teaching a professionally oriented foreign language: Collective monograph. Krasnodar: KVVAUL, 2021. Pp. 31–51.

3. Scales P. Teaching in the Lifelong Learning Sector. 2nd ed. Maidenhead, England: Open University Press, 2013. 344 p.

4. Makhinya P.P. Case study method in the process of forming foreign language professional competence / P.P. Makhinya, T.V. Larina // Proceedings of the VI International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum" URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014005436> > <https://scienceforum.ru/2014/article/2014005436>.

5. Zolotova M.V. On some aspects of using the case method in teaching a foreign language / M.V. Zolotova, O.A. Demina // Theory and practice of social development. 2015. No. 4. Pp. 133–136.

6. Peresunko E.A. Case study method in the field of professional foreign language communication // The world of pedagogy and psychology. 2018. No. 7 (24). Pp. 24–36.

7. Chinese: Chinese Literature, History, and Culture. The Russian Language and Culture (Chinese: 版版) is a Chinese language and literature collection that has been published since 1955. The Russian language: the Chinese language and literature collection, 2011. 234 p. Shi Tianqiang, Zhang Zhaoyi. Russian language. East (new edition) Textbook for students 5. Beijing: Foreign Languages and Studies Press, 2011. 234 p.

8. Yanan H. Training universal teachers in China / file:///C:/Users/User/Downloads/Vestnik_pedag_nauk_No4_2021._

УДК 37.01.ИЛИ 37.013.42

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-322-325

КОНДРАТЬЕВА КСЕНИЯ ВЛАДИМИРОВНА

кандидат экономических наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Лысьвенский филиал, г. Лысьва, Россия

E-mail: shmakova_ksenia@mail.ru

РАДЫГИНА ЮЛИЯ ВАЛЕРЬЕВНА

социальный педагог, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16 с углубленным изучением отдельных предметов»; студентка, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Лысьвенский филиал, г. Лысьва, Россия

E-mail: radyginau13@gmail.com

KONDRATEVA KSENIA VLADIMIROVNA

PhD in Economics, Associate Professor, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Perm National Research Polytechnic University", Lysva branch, Lysva, Russia

E-mail: shmakova_ksenia@mail.ru

RADYGINA YULIA VALERIEVNA

Social Worker, Municipal Budgetary General Education Institution "Secondary General Education School No. 16 with In-Depth Study of Individual Subjects"; Student, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Perm National Research Polytechnic University", Lysva branch, Lysva, Russia

E-mail: radyginau13@gmail.com

**ПРОФИЛАКТИКА БЕЗНАДЗОРНОСТИ И СОВЕРШЕНИЯ ПРАВОНАРУШЕНИЙ
СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

PREVENTION OF NEGLECT AND JUVENILE DELINQUENCY

Детская и подростковая преступность являются актуальной проблемой современного общества. В исследовании рассматриваются причины и аспекты возникновения преступности среди несовершеннолетних, а также приводится краткий анализ статистики правонарушений среди несовершеннолетних за последние три года в Пермском крае. Авторы предлагают способы ранней профилактики совершения правонарушений. Профилактика позволяет вовремя выявить и устранить антисоциальные изменения личности и проблемы в семье ребенка. Авторами разработана комплексная методическая программа для ранней профилактики безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних. Методическая разработка подходит для работы с обучающимися возрастной категории от 10 до 16 лет, которые были поставлены на внутриведомственный учет образовательной организации. Важность профилактической работы подчеркивается значительным количеством правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних.

Ключевые слова: ранняя профилактика, несовершеннолетний, система органов профилактики, безнадзорность, правонарушения, преступность.

Juvenile and adolescent crime is a pressing issue in modern society. The study examines the causes and aspects of the emergence of juvenile crime, and also provides a brief analysis of juvenile delinquency statistics over the past three years in the Perm Region. The authors suggest ways to early prevent crime. Prevention allows timely identification and elimination of antisocial personality changes and problems in the child's family. The authors have developed a comprehensive methodological program for the early prevention of neglect and juvenile delinquency. The methodological development is suitable for working with students in the age category from 10 to 16 years old, who have been registered internally with an educational organization. The importance of preventive work is emphasized by the significant number of delinquencies and crimes among minors.

Keywords: early prevention, juvenile, the system of preventive organs, neglect, offenses, crime.

Введение

В настоящее время вопросы профилактики безнадзорности и совершения правонарушений являются актуальными для современного общества. Проблемы, которые порождают неблагополучие семей с детьми, свойственны сегодня всем развитым государствам. Употребление психоактивных веществ, алкогольная зависимость, курение, совершение преступлений, венерические заболевания и другие социально-опасные явления поражают особенно интенсивно молодежную среду. Таким образом, актуальность исследования обоснована необходимостью раннего выявления антисоциального поведения среди несовершеннолетних, которые готовы переступить черту закона.

Целью исследования является выработка рекомендаций

по профилактике правонарушений несовершеннолетних для родителей (законных представителей) и образовательных организаций. К задачам можно отнести определение причин и аспектов возникновения преступности среди несовершеннолетних, а также проведение анализа статистики правонарушений среди несовершеннолетних за последние три года в Пермском крае.

Новизна исследования проявляется в том, что авторы предпринимают попытку разработать комплексную программу ранней профилактики правонарушений среди несовершеннолетних. Методами исследования выступают анализ, синтез, дедукция и эксперимент.

Изложение основного материала

Одной из основных задач российского общества яв-

ляется профилактика безнадзорности и совершения правонарушений среди несовершеннолетних. Так, статья 1 Федерального закона от 24.06.1999 N 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» гласит, что профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних – система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально-опасном положении.

Кроме того, в законе сформировано понятие об индивидуальной профилактической работе как о деятельности по своевременному выявлению несовершеннолетних и семей, находящихся в социально-опасном положении, а также по их социально-педагогической реабилитации и (или) предупреждению совершения ими правонарушений и антиобщественных действий [1]. Данные определения выступают основополагающими элементами всей структуры системы профилактики. Главным аспектом профилактической деятельности является работа с семьей. Взаимодействие с родителями и детьми остается одной из ключевых и наиболее сложных задач для всех органов профилактики. Поскольку каждая семья обладает своими уникальными характеристиками, универсального подхода к взаимодействию и работе с ними не существует. Необходимость поиска индивидуальных решений также обусловлена многообразием проблемных семейных ситуаций.

В систему профилактики безнадзорности и совершения правонарушений входят различные органы так, например, это образовательные учреждения, комиссии по делам несовершеннолетних, управления социальной защиты населения, организации здравоохранения, полиция и многие другие. Все субъекты профилактики выполняют одну общую задачу – раннее выявление и предупреждение правонарушений среди несовершеннолетних [3].

С каждым годом российское законодательство в сфере профилактики правонарушений среди несовершеннолетних совершенствуется, принимаются различные федеральные программы развития современного образования, нормативно-правовые акты, которые регулируют сферу воспитания несовершеннолетних и иные документы. Но на сегодняшний день количество детей, совершающих антиобщественные действия, колеблется на одном и том же уровне. Таким образом, существуют проблемы в системе ранней профилактики подростковой преступности. Можно выделить следующие факторы их возникновения: недостаточная сформированность законодательной базы на государственном и региональном уровне, отсутствие четкой стратегии профилактики, влияние средств массовой информации на несовершеннолетних, пробелы в воспитании законопослушного образа жизни, а также ограниченное взаимодействие между субъектами системы профилактики.

В последние годы анализ статистики совершения правонарушений среди несовершеннолетних показывает тенденцию к сокращению антиобщественных действий. Но не все так гладко как кажется, из общего количества числа правонарушений, совершаемых в Российской Федерации по-прежнему каждое третье преступление, совершается подростками, находящимися в алкогольном или наркотическом состоянии [4, с. 102]. Рассмотрим статистику по несовершеннолетним, совершившим общественно-опасные

действия за период с 2021 по первое полугодие 2024 года (рис. 1).

В указанный период в Пермском крае совершено около 2 479 правонарушений несовершеннолетними. Рассмотрим ежегодную статистику: подростки совершили в 2021 году 774 преступления (3,8 % от общего числа преступлений); в 2022 году 633 преступления (3,1 % от общего числа преступлений); в 2023 году 768 преступлений (3,6 % от общего числа преступлений); в первом полугодии 2024 года 304 преступления (3 % от общего числа преступлений). Среди них наиболее распространёнными преступлениями является наркоторговля и мошенничество [2, с. 5].

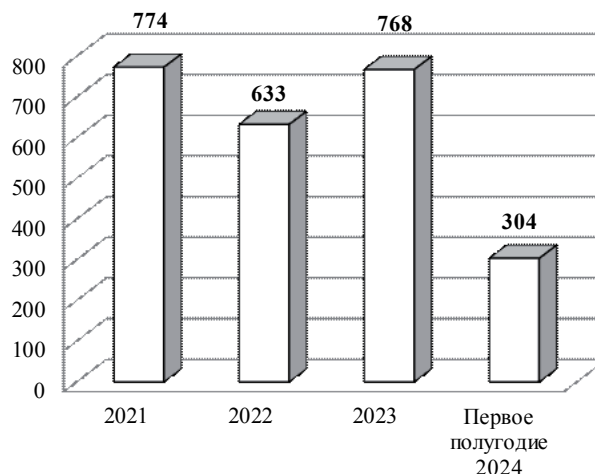


Рис. 1. Количество несовершеннолетних, совершивших правонарушения в Пермском крае, 2021–2024 гг.

В настоящее время в органах внутренних дел Пермского края проводится индивидуальная профилактическая работа в отношении 3540 несовершеннолетних, состоящих на учете, из этого количества 102 несовершеннолетних привлечены к таким мерам наказания, которые не связаны с лишением или ограничением свободы. Помимо этого, на профилактическом учете состоит 1049 подростков, употребляющих спиртные напитки, 122 подростка, употребляющих психоактивные вещества, 459 несовершеннолетних совершивших общественно-опасные деяния до достижения возраста уголовной ответственности [2, с. 3].

Распространённой причиной, по которой несовершеннолетние совершают правонарушения являются особенности психики, так как в подростковом возрасте дети часто доверяют чужому мнению. На ребенка имеет влияние его окружение – родственники, друзья, знакомые. Зачастую родители ненадлежащим образом исполняют свои обязанности, друзья ведут антисоциальный образ жизни. Ввиду воздействия этих факторов, подросток подвергается негативному влиянию в своем окружении. Большое значение имеет дополнительная занятость подростка. У многих она на просто отсутствует, отсюда следует, что большую часть времени подросток проводит в сети «Интернет» или на улице [5]. Именно эти факторы способствуют порождению подростковой преступности.

Проводя анализ статических данных о правонарушениях несовершеннолетних в нашей стране, можно сделать вывод, что преступность в Российской Федерации среди подростков имеет тенденцию к снижению. Однако, Д.А. Кореецкий в своих исследованиях предполагает, что тенденция к снижению не может отражать действительного состояния преступности и, по-видимому, связана с недостаточной реакцией правоохранительных органов на преступления, особенно совершенные лицами, не достиг-

шими возраста уголовной ответственности [6].

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод о том, что для предупреждения совершения правонарушений или преступлений требуется проводить раннюю профилактику и выявление подростков с девиантным поведением в образовательных организациях. Ранняя профилактика заключается в использовании мер по формированию культурной личности ребенка и предотвращении становления на путь преступника.

Таким образом, для достижения цели исследования авторами разработана комплексная методическая программа ранней профилактики безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних. Целью программы является профилактика антисоциальных процессов в формировании личности несовершеннолетних. Для успешной реализации программы определены следующие задачи:

- предотвращение распространения преступности среди детей;
- формирование у подростков законопослушного поведения;
- помощь в освоении и развитии у подростков навыков разрешения конфликтных ситуаций;
- ознакомление со способами, позволяющими справляться с тревогой и агрессией;
- профилактика употребления психоактивных веществ.

Методическая разработка подходит для работы с учащимися возрастной категории 10-16 лет, которые были поставлены на внутриведомственный учет образовательной организации. Для более качественного и успешного исполнения индивидуальной программы коррекции антисоциального поведения, методическая разработка дополнена дневником индивидуальной работы с несовершеннолетним. Программа и дневник включают в себя типовые занятия, в то же время программа профилактики дополнена консультацией с родителями. Таким образом, комплекс состоит из 6 индивидуальных занятий с ребенком и 1 консультации с родителями. Тематика занятий определена следующим образом:

1. «Кто я?». Знакомство.
2. «Я тоже чувствую». Что такое эмоции?
3. «Я закон не нарушаю!». Разъяснение прав, обязанностей и ответственности несовершеннолетних
4. «Конфликты – это нормально?»
5. «Что такое ПАВ?». Профилактика употребления психоактивных веществ
6. Заключительное занятие

Программа рассчитана примерно на 3-6 месяцев (1-2 занятия в месяц), каждый урок занимает от 45 до 60 минут. Помимо этого, во время выполнения профилактической программы, занятия можно корректировать и дополнять в зависимости от успешности формирования жизненных установок ребенка.

Практическая деятельность программы будет осуществляться в виде индивидуальных и групповых встреч. Для взаимодействия с детьми будут использоваться следующие методы: тренинг, беседа, ролевые игры, просмотр видеороликов, индивидуальные консультации, диагностики, вовлечение в критический анализ своих поступков.

Для оценки эффективности и успешности выполнения индивидуальной программы работы с подростком основным критерием будет являться достижение поставленных задач разработанной программы. Это определяется: сформированной базой знаний подростка о вреде ПАВ; высоким развитием личных качеств учащихся; умением принимать решения в разных условиях; физическим и психическим здоровьем несовершеннолетнего. По завершении программы, педагоги и родители (законные представители) дают заключение об эффективности и успешности проведенных занятий.

Благодаря, данной программе по ранней профилактике безнадзорности и совершения правонарушений можно достичь снижения преступности, выявить и устранить антисоциальные изменения личности ребенка, а также создать условия для позитивного воспитания и развития несовершеннолетнего.

Выводы

Таким образом, в результате проведенного исследования выявлено, что ранняя профилактика антисоциальных факторов личности представляет собой комплекс профилактических мер, применяемых к несовершеннолетнему и его семье для недопущения развития негативной ситуации в будущем. В ходе работы, цель исследования была достигнута путем разработки комплексной программы по ранней профилактике правонарушений среди несовершеннолетних. Ранней профилактикой в большинстве случаев занимаются образовательные учреждения, им отведено отдельное место в иерархии субъектов профилактики. Именно, учебные заведения также занимаются выявлением детей, находящихся в трудных жизненных условиях.

В процессе анализа причин правонарушений и проведения занятий с несовершеннолетними определено, что на подростков в значительной степени влияет их окружение, поэтому для ребенка важным является внимание родителей, которые формируют нравственные устои личности.

В статье представлена статистика правонарушений среди несовершеннолетних по Пермскому краю. Анализ показал, что за последние годы количество совершенных преступлений снижается, однако, в настоящее время на профилактическом учете в органах внутренних дел состоит большое количество несовершеннолетних – 3540 человек. Исходя из этого, субъектам профилактики требуется проводить раннюю профилактическую деятельность до совершения детьми правонарушений или преступлений.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 23.06.2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» (08.08.2024): официальный сайт. –URL: <https://www.consultant.ru/> (дата обращения: 26.02.2025).
2. Азанова И.В. О современном состоянии преступности несовершеннолетних в Пермском крае / И. В. Азанова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2024. № 49 (548). С. 404–408. – URL: <https://moluch.ru/archive/548/120207/> (дата обращения: 24.02.2025).
3. Баженов В.Г. Социальная педагогика. Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: учеб. пособие для академического бакалавриата / В.Г. Баженов, 2-е изд. М:Юрайт, 2019. 262 с.
4. Ветошкин С.А. Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: учеб. пособие для среднего профессионального образования / С. А. Ветошкин, канд. мед. наук. М: Юрайт, 2019. 242 с.
5. Дашук К.В. К вопросу о формировании ценностных ориентации подростков в условиях педагогической организации свободного времени // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 4 (81). С. 298–301. – URL: <https://>

oreluniver.ru/public/file/archive/4-81.pdf (дата обращения: 07.03.2025).

6. *Корецкий Д.* Идеологические проблемы борьбы с преступностью // *Законность*. М., 2004, № 5. С. 2–6.

References

1. Federal Law of 23.06.2016 No. 182-FZ “On the Fundamentals of the Crime Prevention System in the Russian Federation” (08.08.2024): official website. –URL: <https://www.consultant.ru/> (date of access: 26.02.2025).
 2. *Azanova I.V.* On the current state of juvenile delinquency in the Perm Territory / I. V. Azanova. – Text: direct // Young scientist. 2024. No. 49 (548). Pp. 404–408. – URL: <https://moluch.ru/archive/548/120207/> (date of access: 24.02.2025).
 3. *Bazhenov V.G.* Social pedagogy. Prevention of Juvenile Neglect and Delinquency: A Textbook for the Academic Bachelor’s Degree / V.G. Bazhenov, 2nd ed. M: Yurait, 2019. 262 p.
 4. *Vetoshkin S.A.* Prevention of Juvenile Neglect and Delinquency: A Textbook for Secondary Vocational Education / S.A. Vetoshkin, PhD in Medicine. M: Yurait, 2019. 242 p.
 5. *Dashuk K.V.* On the issue of the formation of value orientations of adolescents in the context of pedagogical organization of free time // Scientific notes of Oryol State University. 2018. No. 4 (81). Pp. 298–301. – URL: <https://oreluniver.ru/public/file/archive/4-81.pdf> (date of access: 03.07.2025).
 6. *Koretsky D.* Ideological Problems of Combating Crime // *Legality*. М., 2004, No. 5. Pp. 2–6.
-

УДК 75.03

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-326-329

КОСТЯНОВ АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ

аспирант кафедры изобразительного искусства и дизайна институт культуры и искусств ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, Россия
E-mail: sashayalos@yandex.ru

KOSTYANOV ALEXANDER VIKTOROVICH

Teacher Departments of Fine Arts and Design Institute of Culture and Arts of the Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia
E-mail: sashayalos@yandex.ru

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЖИВОПИСЬ»

THE HISTORICAL ASPECT OF STUDYING THE TEACHING OF THE DISCIPLINE «PAINTING»

Тема данной работы – изучение исторических аспектов преподавания дисциплины «Живопись».

В исследовании проведен исторический анализ этой области, который позволяет понять эволюцию педагогических методов, ее становление и развитие, определяет их актуальность в современном контексте. Уделяется внимание различного рода изменениям: социальным, культурным, образовательным, происходящим в различные исторические периоды. Эти изменения имели решающее значение и влияние на формирование методов и содержания преподавания.

Методология исследования основана на историко-сравнительном анализе с привлечением архивных материалов, педагогической литературы и современных исследований в области художественного образования.

Исторический аспект исследований в области преподавания дисциплины «живопись» представляет собой область, охватывающую развитие художественного образования на протяжении нескольких столетий.

Новые горизонты для преподавателей открыло применение цифровых технологий, с помощью которых стали возможны эксперименты со стилями и различными техниками живописи.

Ключевые слова: Исторический аспект, исследования, анализ исторического подхода, живопись, педагогические методы, художественное образование.

The topic of this work is the study of historical aspects of teaching the discipline «Painting».

The study provides a historical analysis of this field, which allows us to understand the evolution of pedagogical methods, its formation and development, and determines their relevance in the modern context. Attention is paid to various kinds of changes: social, cultural, educational, occurring in various historical periods. These changes were crucial and influenced the formation of teaching methods and content.

The research methodology is based on historical and comparative analysis involving archival materials, pedagogical literature and modern research in the field of art education.

The historical aspect of research in the field of teaching the discipline of painting is an area that covers the development of art education over several centuries.

The use of digital technologies has opened up new horizons for teachers, making it possible to experiment with styles and various painting techniques.

Keywords: Historical aspect, research, analysis of historical approach, painting, pedagogical methods, art education.

Введение

Актуальность. Педагогика высшего образования по дисциплине «Живопись» представляет собой область, где пересекаются искусство, наука и образовательные технологии. Исторический анализ позволяет рассмотреть эволюцию методов, определить их значимость провести параллель между ними и описать их с точки зрения современности.

Принимая во внимание важность искусства как культурного и образовательного феномена, анализ и изучение методов преподавания живописи открывает новые перспективы для создания современных методических рекомендаций, отвечающих требованиям времени.

Техники и подходы, которые использовались и применялись в различные эпохи, дают нам представление о живописи не только как искусства, но и как изучения особенностей преподавания этой дисциплины.

Методы и подходы, которые применялись в различные эпохи, оставили свой след на дальнейшее развитие живо-

писи не только как искусства, но и как процесса, благодаря которому есть представление о прошлом, возможность наблюдать за различными изменениями художественных приемов в каждом столетии.

Методология исследования опирается на исторический анализ, включающий изучение интернет-материалов библиотек, педагогической литературы по теме исследования, а так же современные исследования в области изучения дисциплины «Живопись».

Использование различных методов в исследовании позволяет проанализировать исторические аспекты преподавания Живописи на различных исторических этапах и сформировать выводы по теме исследования.

Проводимое исследование повлияет на тенденции и изменения в подходах к обучению, а также на разработку образовательных программ в области живописи.

Изложение основного материала

Методы обучения живописи в художественных академиях формировались на протяжении веков и отражали из-

менения в культурных и образовательных подходах. Ярким примером служит Парижская школа изящных искусств (Ecole des Beaux-Arts), ставшая в XIX веке ведущим центром классического художественного образования.

Обучение здесь основывалось на строгих академических канонах, включая изучение анатомии, перспективы и копирование произведений мастеров. Эти методы закладывали фундаментальные навыки и обеспечивали высокое качество подготовки художников, что сделало такие академии эталоном художественного образования своего времени. Аналогичные тенденции наблюдаются и в других областях искусства. Например, в деятельности В. Пухальского, Ф. Блуменфельда, К. Михайлова, А. Луфера.

Эти авторы также способствовали формированию высоких стандартов в художественном образовании, подчеркивая важность традиционных методов в различных художественных дисциплинах.

Метод мастерской, широко применявшийся в эпоху Ренессанса, стал основой традиционного художественного образования. В таких мастерских учитель, обладая статусом мастера, непосредственно руководил работой своих учеников, передавая им свои знания и навыки. Этот подход позволял студентам не только обучаться техникам живописи, но и перенимать индивидуальный стиль и философию своего наставника. Например, Леонардо да Винчи, будучи учеником Верроккьо, перенял многие аспекты мастерства своего учителя, что впоследствии отразилось в его творчестве. Такая модель обучения способствовала созданию сильной преемственности в искусстве.

Традиционные методы обучения, такие, как работа в мастерских и академических студиях, оказали значительное влияние на формирование выдающихся мастеров живописи. Академия Святого Луки в Риме, основанная в XVI веке, стала одной из первых институций, где систематически обучали живописи, скульптуре и архитектуре. Воспитанники таких академий достигали высокого уровня мастерства благодаря строгой дисциплине и последовательному обучению, что подтверждается их вкладом в развитие искусства. Эти методы не только формировали технические навыки художников, но и развивали их концептуальное мышление.

Этот подход получил широкое распространение, особенно с конца XX века, когда педагоги активно внедряли методы развития творчества и самостоятельности в работе учащихся. Из вышеприведенного анализа можно сделать вывод, что педагогика рисования – это динамичная область, которая адаптируется к социальным и культурным изменениям. Перспективы дальнейших исследований включают изучение влияния глобализации на педагогические подходы и разработку новых педагогических методов, учитывающих современные технологические и культурные вызовы.

Создание в 1758 году по инициативе графа И.И. Шувалова в Санкт-Петербурге трех художественных академий (живописи, ваяния и зодчества) положило начало первому значительному шагу в области художественного образования.

Современное художественное образование делает акцент на индивидуальном подходе к творческому потенциалу каждого студента.

В современных вузах большое значение придается академическому преподаванию живописи. Реализация персональных, индивидуальных программ, учитывающих способности и интересы каждого студента, способствует созданию результативной современной образовательной среды.

Такой подход стал особенно распространенным с конца XX века, когда педагоги начали активно внедрять методы, которые ориентированы на развитие креативности и самостоятельности в работе студентов.

Проанализировав вышесказанное можно сделать вывод, что педагогика живописи является динамической областью, которая адаптируется к постоянным изменениям в обществе и культуре.

В ней происходит интеграции междисциплинарных подходов и цифровых инструментов в процессе обучения, что дает возможность повысить эффективность подготовки специалистов в области живописи.

Исследование исторических аспектов педагогики живописи раскрывает не только понимание ее развития, но и способствует определению новых образовательных стратегий, которые отвечают стремительно развивающимся требованиям современности.

Переход от традиционных к инновационным методам обучения в педагогике живописи является результатом социальных и художественных изменений, произошедших в XX веке. Традиционные методы, такие, как мастер-классы и строгая академическая дисциплина, постепенно уступили место более гибким и междисциплинарным подходам.

Это было связано с влиянием новых художественных движений, таких как Баухауз, которые подчеркивали слияние искусства с технологией и функциональностью. Эти изменения отражали необходимость пересмотра в области преподавания живописи в соответствии с внедрением новых цифровых программ, необходимости их соответствия современности.

Технологии сыграли важную роль в изменениях при обучении живописи, особенно явно и стремительно это произошло в XXI веке. Появление графических планшетов, различных программ для рисования и разнообразных цифровых инструментов значительно расширило границы преподавания этого вида искусства. Новейшие технологии не только дают студентам новые инструменты для самовыражения, но и способствуют развитию навыков, необходимых в современных условиях.

«Специализированное программное обеспечение позволяет преподавателям демонстрировать техники и корректировать работы студентов в реальном времени, что значительно улучшает качество обучения.

Вместе с тем, «необходимо создание соответствующей социокультурной профессиональной онлайн-среды, в которую с первых дней обучения попадает будущий специалист, где все настроено на получение им необходимых знаний, умений, навыков и компетенций» [3, с. 7]. Интеграция технологий в образовательный процесс не только обогащает учебный опыт, но и формирует более эффективную среду для развития будущих художников.

Влияние культурных течений на методику преподавания.

Импрессионизм, возникший во Франции в конце XIX века, оказал значительное влияние на методику преподавания живописи в художественных учебных заведениях. Это течение, стремившееся передать мгновенные впечатления и естественное освещение, привнесло в образовательные программы акцент на пленэрную технику и работу с цветом. Преподаватели начали уделять больше внимания практическим занятиям на природе, что способствовало лучшему пониманию студентами динамики света и цвета, а также развитию их индивидуального стиля. Карнаухова Т. отмечает, что «основная задача рисования и лепки – передать на бумаге или глине образ предмета, сохранив его характерную форму, цвет, конструктивное построение»

[2, с. 106]. Таким образом, импрессионизм стал катализатором отхода от строгих академических канонов в пользу более свободного и экспериментального подхода.

Модернизм, расцвет которого пришёлся на начало XX века, существенно изменил подходы к преподаванию живописи, акцентируя внимание на индивидуальности художника и его уникальном видении. В художественных академиях начали внедряться программы, направленные на развитие творческого мышления и самовыражения, что дало возможность студентам исследовать новые формы и техники, выходя за рамки традиционного представления о живописи. Таким образом, модернизм способствовал созданию образовательной среды, где инновации и личный подход стали ключевыми элементами. «Современные тенденции в развитии высшего художественного образования продолжают эволюционировать, особенно в условиях цифровой трансформации. Это подчеркивает необходимость адаптации образовательных программ к новым реалиям» [1, с. 13]

Важно рассмотреть несколько ключевых этапов и факторов, которые повлияли на развитие этой области. Как искусство, живопись прошла длительную эволюцию, начиная с первобытных времен. Менялось и отношение к ней в качестве учебной дисциплины.

Ренессанс разложил учение о живописи по структурным составляющим, в художественных академиях начали преподавать теоретические основы живописи и технические приемы.

В дальнейшем, в XIX веке этот вид живописи рассматривают с активной научной позиции педагогики. Предлагаются новые методики, в которых важным становится изучение не только живописной техники, но и развитие творческого мышления обучающихся. В программах применяются такие педагогические подходы, как гуманистический и конструктивный.

В дальнейшем развитие педагогики в направлении живописи в Советском Союзе рассматривается с позиции социалистических идеалов. В профессиональных художественных высших учебных заведениях проводилось как теоретическое, так и практическое обучение. Такая взаимосвязь обеспечивала целостное отношение к образованию.

На современном этапе при проведении занятий по живописи применяются и цифровые технологии, мультимедийные ресурсы.

Интеграционный подход раскрывает более глубоко связь не только с интерактивными дисциплинами, но и с другими, где живопись рассматривается в их составе.

«Исторический аспект изучения педагогики высшего образования по дисциплине «Живопись» показывает, как менялись подходы к обучению, от традиционных методов до современных инновационных практик.

Важно учитывать, что каждый исторический этап вносил свой вклад в формирование современного образова-

тельного процесса, что позволяет студентам развивать не только технические навыки, но и творческое мышление» [2, с. 9]

Таким образом, обсуждение исторического аспекта изучения педагогики высшего образования по дисциплине «Живопись» позволяет глубже понять, как искусство и образование взаимосвязаны и как они эволюционируют вместе.

Выводы

Проведенное исследование предоставило нам возможность определения влияния различных исторических процессов на развитие преподавания в высших учебных заведениях дисциплины «Живопись».

Сравнивая методы и приемы преподавания живописи в разные исторические эпохи можно сделать вывод о том, что живопись является динамичной областью, меняющейся относительно условий, происходящих в обществе и под влиянием времени. Проведенный анализ позволяет выделить взаимосвязи между культурными и образовательными процессами.

Исторический аспект изучения преподавания практической дисциплины демонстрирует, что искусство и образование развивались совместно, адаптируясь к изменениям в обществе и культуре.

На протяжении веков подходы к обучению живописи претерпели значительные изменения, от ремесленного изучения в гильдиях до системных подходов в высших учебных заведениях.

Прослеживается связь учебной дисциплины с социальным окружением, культурными ценностями, современным обществом.

Изучение взаимосвязи живописи с другими дисциплинами – музыкой, дизайном, психологией и другими помогает более глубоко рассмотреть ее со всех сторон [4].

Программы постоянно обновляются, адаптируются к современным реалиям, подстраиваются под существующие культурные и технологические условия, что ставит обучающихся в более выгодные, конкурентоспособные условия на рынке труда.

Новые горизонты для студентов и преподавателей открыло применение цифровых технологий, с помощью которых стали возможны эксперименты со стилями и различными техниками живописи.

Привлечение цифровых возможностей в преподавании предмета увеличивает возможности в обучении, помогает раскрывать творческий потенциал обучающихся. Для качественной подготовки будущих специалистов в области живописи важно развивать технические навыки, критическое и творческое мышление.

Изучение, анализ и понимание исторических аспектов помогает лучше осознать современные подходы к обучению живописи и раскрывает их значение для будущих поколений художников.

Библиографический список

1. Грибакин Н.В. Формирование образного мышления у студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов на занятиях композицией в живописи пейзажа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2000. 197с.
2. Карнаухова Т.И. Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: Материалы III Международной научно-практической конференции 12 апреля 2019 г. / Отв. ред. Т.И. Карнаухова. Ростов н/Д.: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. 797 с. Режим доступа: library.tgpi.ru: (дата обращения: 01.02.2024).
3. Сокольникова Н.М., Аманжолов С.А. Обучение студентов методике преподавания изобразительного искусства с помощью онлайн технологий // ЦИТИСЭ. 2022. № 2 (32). С. 96–97. – DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2022.2.08>.
4. Хворостов Д.А., Попадинец С.Д. Процесс поиска цветового решения художественного произведения в профессиональной подготовке бакалавров предметной области «Искусство» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2020. №2 (87). С. 261–264.

Referents

1. *Gribakin N.V.* Formation of imaginative thinking among students of art and graphic faculties of pedagogical universities in classes of composition in landscape painting: Abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 2000. 197с.
 2. *Karnaikhova T.I.* Music and art education in the modern world: traditions and innovations: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference on April 12, 2019 / Ed. by T.I. Karnaikhova. Rostov n/A: Publishing and Printing Complex of the Russian State Economic University (RINH), 2019. 797 p. Access mode: library.tgpi.ru (accessed: 02/01/2024).
 3. *Sokolnikova N.M., Amanzholov S.A.* Teaching students methods of teaching fine arts using online technologies // CITISE. 2022. № 2 (32). Pp. 96–97. – DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2022.2.08>.
 4. *Khvorostov D.A., Popadinets S.D.* The process of searching for a color solution of an artistic work in the professional training of bachelors in the subject area «Art» // Scientific Notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2020. No. 2 (87). Pp. 261–264.
-

УДК 81-139

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-330-334

КОШЕЛЕВА СОФЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: sonulisha@mail.ru

KOSHELEVA SOFYA VLADIMIROVNA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: sonulisha@mail.ru

ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (ИИ) В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

THE POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO MEDICAL STUDENTS

Статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем в сфере современной педагогики и методики преподавания – потенциалу искусственного интеллекта в процессе обучения РКИ. В статье осуществляется оценка возможностей искусственного интеллекта в процессе работы с иностранными студентами медицинских вузов, рассматриваются преимущества и недостатки новейших методик обучения РКИ с применением нейросетей. Сравниваются упражнения, составленные ИИ с упражнениями известных УМК, составленными различными авторами. Анализируется роль ИИ в повышении мотивации к обучению иностранных студентов и вовлечённости в образовательный процесс.

Ключевые слова: искусственный интеллект, РКИ, современные методики обучения, филология, лингвистика, медицинский институт, потенциальные возможности, мотивация к обучению.

The article is devoted to one of the most acute problems in the field of modern pedagogy and teaching methods – the potential of artificial intelligence in the learning process of Russian as foreign language. The article assesses the capabilities of artificial intelligence in the process of working with foreign students of medical universities, considers the advantages and disadvantages of the latest methods of teaching Russian as a foreign language using artificial intelligence (AI). The exercises compiled by the AI are compared with those of well-known educational complexes compiled by various authors. The role of AI in increasing motivation to teach foreign students and involvement in the educational process is analyzed.

Keywords: artificial intelligence, Russians a foreign language, modern teaching methods, philology, linguistics, medical institute, potential opportunities, motivation to learn.

Введение

Актуальность работы обусловлена перспективным в методике направлением – применением технологий искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному студентов-медиков в связи с недостаточно эффективными и во многом устаревшими традиционными методами обучения РКИ.

Цель исследования – рассмотрение возможностей, предоставляемых ИИ, для обучения русскому языку как иностранному студентов-медиков.

Новизна работы обусловлена ограниченностью исследований в данной области: несмотря на растущий интерес к применению ИИ в образовании, исследования, посвященные конкретно обучению студентов-медиков РКИ, недостаточно представлены в научной литературе.

Методы исследования: описательный, метод системного анализа, метод наблюдения, метод лингвистического эксперимента.

Изложение основного материала

Данная статья рассматривает, прежде всего, потенциальные возможности ИИ как персонализированного помощника студентам-медикам в обучении РКИ. Основным достоинством ИИ является его способность подстраивать обучение под индивидуальные запросы учащихся.

В последнее время ИИ-платформы помогают студентам точно выявить имеющиеся у них сильные и слабые

стороны.

Отметим преимущества ИИ в изучении иностранными студентами-медиками русского языка:

1) **Адаптивный темп обучения.** ИИ способен отслеживать процесс обучения и, при необходимости, корректировать темп.

2) **Индивидуальные задания.** ИИ создаёт задания, соответствующие уровню каждого студента, с динамической изменяемостью сложности.

3) **Обратная связь в реальном времени.** ИИ предоставляет мгновенные комментарии по выполненным заданиям, что способствует самостоятельному и быстрому обучению.

Одной из проблем в изучении РКИ является правильное произношение и понимание языка на слух. ИИ помогает преодолеть эти барьеры.

Благодаря современным функциям распознавания и анализа человеческой речи ИИ может выявлять ошибки в произношении и предлагать коррекции.

Разнообразные платформы, работающие на базе искусственного интеллекта, предлагают упражнения для отработки произношения и улучшения навыков восприятия речи.

Благодаря общению с виртуальным помощником, например, «Алисой», иностранные студенты могут дополнительно во внеурочное время практиковать разговорные навыки без помощи преподавателя или другого

собеседника-носителя русского языка.

III в обучении медицинским терминам и лексике

Медицинская терминология представляет собой особую сложность для студентов, изучающих русский как иностранный. Искусственный интеллект может стать полезным инструментом в освоении узкоспециального медицинского языка:

1) **Интерактивные медицинские словари.** Платформы на основе ИИ могут предоставлять словари, которые позволяют студентам мгновенно находить нужное определение и переводы медицинских терминов. Такие словари могут включать примеры использования терминов в контексте, что способствует лучшему пониманию их значения.

2) **Генерация специализированных упражнений.** ИИ способен разрабатывать специальные тематические задания, ориентированные только на медицинскую лексику. Это могут быть упражнения на сопоставление терминов, заполнение пропусков, переводы текстов, составление диалогов и т.п.

3) **Обучение на основе контекста.** ИИ может анализировать медицинские материалы и создавать интерактивные уроки для изучения терминологии на конкретных примерах, например, в виде видео-подсказок с комментариями на русском языке.

4) **Виртуальные пациенты.** ИИ может воссоздавать виртуальных пациентов, что дает студентам возможность практиковать общение на медицинских темы.

5) **Симуляция клинических ситуаций.** ИИ может моделировать и сложные врачебные ситуации, где студенты практикуют навыки общения, например, на приеме у врача или при обсуждении диагнозов.

6) **Обучение культурной коммуникации.** ИИ может предоставить знания о культурных особенностях общения в русской медицине.

Таким образом, можно выявить ряд преимуществ внедрения ИИ в обучение русскому языку как иностранному студентов-медиков:

Во-первых, экономия времени, так как ИИ автоматизирует рутинные задачи, позволяя преподавателям сосредоточиться на работе со студентами.

Во-вторых, увеличение мотивации, поскольку современные интерактивные и персонализированные подходы, которые предлагает ИИ, способны заинтересовать студентов в обучении русского языка и медицинских дисциплин.

В-третьих, простота в использовании и доступность: современные ИИ-платформы доступны круглосуточно, что позволяет учиться в удобное время. К тому же, каждый иностранный студент имеет смартфон/планшет/ноутбук с выходом в интернет.

В-четвёртых, постоянное обновление: ИИ-системы стремительно развиваются, предоставляя студентам доступ к современным методам обучения.

В имеющихся учебных пособиях для студентов-медиков, например, Л.В. Лукьяновой «Русский язык для иностранных студентов-медиков» [3], Е.В. Орловой «Сбор анамнеза и оформление истории болезни» [4] и др. представленная лексика может быть трудной для первоначального восприятия иностранными студентами, именно поэтому использование ИИ в комплексе с учебными пособиями будет давать наиболее продуктивный результат в дальнейшем изучении медицинского русского языка.

Рассмотрим на конкретных примерах те модели упражнений, которые были составлены программами, ра-

ботающими на основе ИИ, и сравним их с классическими упражнениями из УП Л.В. Лукьяновой и Е.В. Орловой.

Обратимся к упражнениям, представленным в одном из наиболее популярных учебников для иностранных студентов-медиков Л.В. Лукьяновой «Русский язык для иностранных студентов-медиков». Так, например, в разделе «Анатомия» находим большое количество иллюстративного материала (см. рисунок 1).

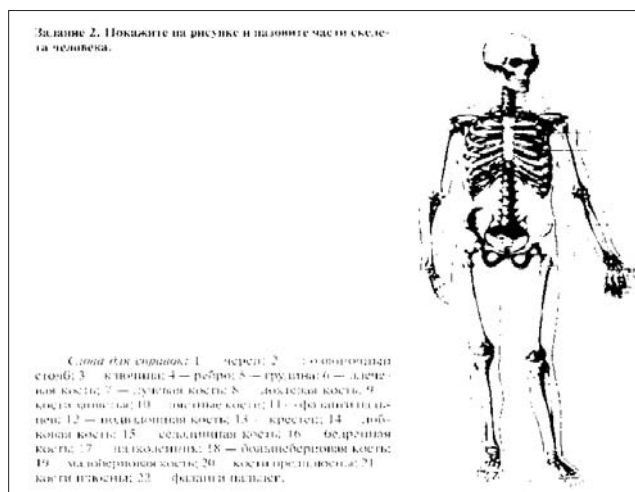


Рис.1.

В УП Лукьяновой отмечаем большое количество таблиц, напоминающих студентам грамматические формы разных медицинских терминов, орфоэпические нормы и т.п. Однако лишь в некоторых упражнениях присутствует перевод терминов или конструкций предложений на английский язык [3, с. 10–17].

В методическом пособии Е.В. Орловой «Сбор анамнеза и оформление истории болезни» [4] представлены упражнения, направленные на достижение конкретных целей – умение создавать историю болезни, работать с детализацией различных жалоб пациентов и т.п. В пособии Орловой находим четкий структурированный материал, изобилующий упражнениями со свободным ответом, а также упражнения, представляющие собой готовые модели ответов (шаблоны) (см. рисунок 2).

Жалобы (субъективные симптомы)	Необходимые вопросы для детализации жалоб	Возможные варианты ответов пациента
Удушье	Когда возникает удушье? Как долго длится приступ? Чем (какими средствами) останавливается удушье? Что помогает? Какие средства помогают? Чем купируется?	Днём, ночью, при физической нагрузке. По-разному, 30 минут, до часа и т. д. Пользуюсь ингалятором, внутривенные инъекции и т. д. Смена положения тела, тёплое питье, проветривание комнаты
Задание 7*. Напишите вопросы к репликам-ответам.		
1. _____?		
2. Меня беспокоит кашель и боль в грудной клетке.		
3. _____?		
4. Кашель возникает периодически, больше утром.		
5. _____?		
6. Становится легче после того, как попию горячего чая.		
7. _____?		
8. Кашель с мокротой.		

Рис. 2.

Однако так же, как и у Лукьяновой, в пособии Орловой отмечаем отсутствие переводов различных упражнений на английский язык, что способно значительно усложнить процесс освоения узкопрофессиональной лексики иностранными студентами. В учебном пособии Орловой отсутствует иллюстративный материал.

Обратимся к упражнениям, составленным одним из наиболее популярных помощников современного иностранного студента – чатом GPT. В строке был задан следующий поисковый запрос: «Составь упражнения для иностранных студентов-медиков, чтобы они выучили русские названия частей человеческого тела». Материал, предложенный ИИ, представлен ниже:

Цель: освоение русской терминологии, обозначающей основные кости человеческого скелета.

Уровень: Начальный/Средний (A2-B1)

Материалы: Изображение скелета с пронумерованными костями, карточки с названиями костей на русском и английском языках, таблица с названиями костей в разных падежах, компьютер с доступом в Интернет для проверки произношения.

Упражнение 1: Знакомство с основными названиями Matching (Сопоставление):

Раздайте студентам карточки с русскими и английскими названиями костей.

Задача: сопоставить русское название с английским эквивалентом. Примеры карточек:

Русское название	Английское название
Череп	skull
Ключица	collarbone
Лопатка	shoulder blade
Плечевая кость	humeral bone
Лучевая кость	radial bone/radius
Локтевая кость	ulna
Позвоночник	spine
Ребро	rib
Грудина	breastbone
Бедренная кость	thigh bone
Большая берцовая кость	tibia
Малая берцовая кость	fibula

Labeling (Маркировка)

Раздайте студентам изображение скелета с пронумерованными костями. Задача – подписать каждую кость, используя русские названия из списка.

Упражнение 2. Аудирование и произношение Dictation (Диктант)

Учитель медленно и четко произносит русские названия костей. Студенты записывают их, затем студенты проверяют себя по списку. Можно использовать онлайн-ресурсы (например, Forvo) для прослушивания произношения.

Pronunciation Practice (Практика произношения)

Повторяйте русские названия костей хором и индивидуально. Обратите внимание на правильное ударение.

Падеж	Ед. ч. Череп	Мн. ч. Черепы
Именительный	Череп	Черепы
Родительный	Черепы	Черепов
Дательный	Черепу	Черепам

Падеж	Ед. ч. Череп	Мн. ч. Черепы
Винительный	Череп	Черепы
Творительный	Черепом	Черепами
Предложный	О черепе	О черепях

Рекомендации: используйте зеркало, чтобы следить за артикуляцией. Запишите себя на диктофон или проговорите термины в переводчик и сравните с правильным произношением.

Упражнение 3. Склонение существительных Gap-Filling (Заполнение пропусков)

Предоставьте студентам предложения с пропусками. Задача – заполнить пропуски правильной формой слова, склоняя названия костей.

Пример упражнения: Я сломал _____ (нога). У меня болит _____ (позвоночник). Врач осмотрел _____ (плечо).

Упражнение 4. Использование изучаемой лексики в контексте

Translation (Перевод)

Предоставьте студентам предложения на английском языке. Задача – перевести предложения на русский язык, используя правильные названия костей.

Примеры предложений: a) The ribs protect the lungs and the heart. b) The skull consists of different bones. c) The spinal cord is located in the spine.

Role-Playing (Ролевая игра)

Студенты разыгрывают диалог между врачом и пациентом. В диалоге используются названия тематических медицинских терминов, например, костей для описания симптомов и локализации боли. Учащийся должен употребить верную грамматическую форму.

Пример диалога:

- Доктор, у меня очень болит _____ (поясница).
- Пожалуйста, покажите, где именно болит. Возможно, у вас проблема с _____ (позвоночник).
- Болит в этой части _____ (поясница).

Упражнение 5: Визуализация и запоминание

Flashcards (Флэш-карточки)

Создайте флэш-карты (самостоятельно или с преподавателем) с изображением кости на одной стороне и её русским названием на другой. Регулярно просматривайте флэш-карточки для запоминания.

Online Quizzes (Онлайн-тесты)

Рекомендовано использование онлайн-ресурсов с тестами и викторинами по анатомии. Это поможет проверить знания и закрепить пройденный материал.

- Начните с основных костей (череп, позвоночник, рёбра, плечевая кость, бедренная кость).
- Постепенно добавляйте более сложные названия.
- Используйте различные методы обучения (визуальные, аудиальные, кинестетические).
- Регулярно повторяйте пройденный материал.

Исходя из представленного выше материала, видно, что GPT предлагает большее количество упражнений, а также методические рекомендации только для студентов, но и для преподавателей. При этом ИИ осуществляет подбор упражнений, исходя из конкретных запросов иностранных учащихся, а также из уровня владения русским языком.

Также отметим популярность среди иностранных студентов-медиков голосовых помощников (умных коло-

нок типа «Алиса», переводчиков – «Яндекс», «Google», «Reverso» и др.), работающих на базе искусственного интеллекта. Подобные программы моментально позволяют переводить любые медицинские термины и предложения с русского на английский или родной для студента язык (к примеру, таджикский, туркменский, арабский и т.п.). Главным преимуществом голосовых помощников является скорость ответа и простота в использовании, поскольку для доступа к таким программам/приложениям студенту достаточно наличия смартфона и интернет-соединения.

Выводы

Программы, работающие на базе искусственного интеллекта, имеют значительные перспективы для улучшения процесса обучения русскому языку как иностранному среди студентов медицинских специальностей. Благодаря своим широким возможностям в области персонализации, адаптации, анализа данных и автоматизации, ИИ может содействовать студентам в более эффективном изучении русского языка, а также в развитии их коммуникативных способностей и повышению мотивации к обучению и профессиональному росту в целом. Конечно, внедрение технологий ИИ в образовательный процесс требует внимательного подхода, однако его потенциальные преимущества становятся всё более очевидными.

Тем не менее нельзя утверждать, что ИИ занимает ключевое место в обучении русскому языку как иностранному, поскольку имеет ряд недостатков, среди которых главным является отсутствие иллюстративного материала и обязательное подключение к сети интернет, в то время как классические методические и учебные пособия (на бумажных носителях) изобилуют графическим материалом, способствующим лучшей визуализации при изучении новых медицинских терминов, и являются доступными вне зависимости от местонахождения студента и наличия у него мобильных средств связи.

К тому же, несмотря на преимущества программ, работающих на базе ИИ, нами отмечено ещё несколько явных недоработок: так, чат GPT или умная колонка

способны генерировать фактические ошибки, «додумывать» информацию, поскольку они обучаются готовых на данных из интернета, часто содержащих предвзятые мнения. Также такие программы могут испытывать трудности с пониманием сложных или многозначных ситуаций, допускать ошибки в логических рассуждениях и решении узкопрофильных задач.

Исходя из вышеизложенного, систематизируем данные нашего исследования в сопоставительной таблице (таблица 1):

наличие иллюстративного материала	уп Лукьяновой	уп Орловой	программы, работающие на базе ИИ
	+	–	–
разнообразие материала	+	+	+
перевод упражнений на английский язык	+ – (частичный)	–	+
возможность быстрой адаптации под разные запросы обучающихся	–	–	+

Таким образом, программы типа чата GPT, колонки «Алиса» и умные переводчики представляют собой мощные инструменты, основанные на передовых технологиях искусственного интеллекта. Они обладают большим потенциалом для применения в процессе образования. Однако необходимо учитывать ограничения и проблемы, связанные с использованием этих технологий, и проводить дальнейшие исследования для повышения их эффективности. Важно разрабатывать такие методики, которые позволяют использовать современные инструменты для развития ключевых компетенций учащихся и при этом синтезироваться с классическими фундаментальными учебно-методическими пособиями, созданными человеком.

Библиографический список

1. Аль-каиси А.Н., Архангельская А.Л., Руденко-Моргун О.И. Интеллектуальный голосовой помощник Алиса на уроках русского языка как иностранного (уровень а1) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnyy-golosovoy-pomoschnik-alisa-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-uroven-a1> (дата обращения: 27.04.2025).
2. Будник Е. А. Фонетическая. Интерференция и иностранный акцент при обучении русскому произношению // Lingua mobilis. 2012. №3 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-interferentsiya-i-inostranny-aktsent-pri-obuchenii-russkomu-proiznosheniyu> (дата обращения: 22.04.2025).
3. Лукьянова Л.В. Русский язык для иностранных студентов-медиков. 7-е и и. СПб.: Златоуст, 2015. 120 с.
4. Орлова Е.В. Сбор анамнеза и оформление истории болезни: уч. пос. по русскому языку для иностранных студентов. 2-е изд. СПб.: Златоуст, 2016. 64 с.
5. Пиковер К. Искусственный интеллект. Иллюстрированная история. От автоматов до нейросетей. М.: Изд-во «Синдбад», 2021. 250 с.
6. Сергеева А.В., Чаплыгина О.В. Проблема психологических барьеров при изучении иностранного языка // Концепт. 2019. №6.
7. Чафонова А.Г., Ратников М.О. «Роль информационных технологий в преподавании РКИ (на примере использования голосовых помощников как дополнительного средства обучения)» // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Сборник материалов V Международной научно-методической конференции. Омск, 2019. С. 350–352.

References

1. Al-kaisi A.N., Arkhangelskaya A.L., Rudenko-Morgun O.I. Intellectual voice assistant Alisa in the lessons of the Russian language as strange (level a1) //Philological sciences. Questions of theory and practice. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnyy-golosovoy-pomoschnik-alisa-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-uroven-a1> (accessed: 27.04.2025).
2. Budnik E.A. Phonetic Interference and foreign accent in teaching Russian pronunciation//Lingua mobilis.2012. №3 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-interferentsiya-i-inostranny-aktsent-pri-obuchenii-russkomu-proiznosheniyu> (accessed: 22.04.2025).

3. *Lukianova L.V.* Russian for foreign medical students. 7th ed. St. Petersburg: Zlatoust. 2015. 120 p.
 4. *Orlova E.V.* History taking and clinical recording : for Russian speaking students. 2nd ed. St. Petersburg: Zlatoust, 2016. 64 p.
 5. *Pickover K.* Artificial Intelligence. Illustrated History. From Machines to Neural Networks. M.: Sindbad Publishing House, 2021. 250 p.
 6. *Sergeeva A.V., Chaplygina O.V.* The problem of psychological barriers when learning a foreign language//Concept. 2019. №6.
 7. *Chafonova A.G., Ratnikov M.O.* The role of information technologies in teaching RFL (using voice assistants as an additional means of training) //Problems of modernizing modern higher education: linguistic aspects. Collection of materials of the V International Scientific and Methodological Conference. Omsk, 2019. Pp. 350–352.
-
-

КУЗНЕЦОВА ЛЮДМИЛА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения, бизнеса и технологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: Kuznetsova2011.orel@yandex.ru

KUZNETSOVA LYUDMILA ALEXANDROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Department of Professional Education, Business and Technology Orel State University, Orel, Russia
E-mail: Kuznetsova2011.orel@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДА
(ТЕХНОЛОГИИ) К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE TEACHERS OF LABOR
(TECHNOLOGY) TOWARDS PROFESSIONAL ACTIVITY**

В статье рассматривается организация процесса формирования готовности будущих учителей труда (технологии) к профессиональной деятельности, на примере студентов кафедры профессионального обучения, бизнеса и технологии. Раскрывается важность готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности, он должен иметь необходимые компетенции, умения и навыки, должен полностью удовлетворять будущих работодателей. Автор анализирует методы и технологии, способствующие развитию готовности к профессиональной деятельности у студентов. Проведенное исследование позволило сформулировать педагогические условия, а также описать формы организации учебного процесса, образовательную среду, показавшие эффективность в развитии готовности к профессиональной деятельности учителя труда.

Ключевые слова: *готовность к профессиональной деятельности, студент, вуз, учитель труда (технологии).*

The article examines the organization of the process of forming the readiness of future teachers of labor (technology) for professional activity, using the example of students of the Department of Vocational Training, Business and Technology. The importance of the university graduate's readiness for professional activity is revealed, he must have the necessary competencies, skills and abilities, and must fully satisfy future employers. The author analyzes the methods and technologies that contribute to the development of students' readiness for professional activity. The conducted research made it possible to formulate pedagogical conditions, as well as describe the forms of organization of the educational process, the educational environment, which have shown effectiveness in developing readiness for the professional activity of a labor teacher.

Keywords: *readiness for professional activity, student, university, teacher of labor (technology).*

Введение

Актуальность. Сегодня многие школы испытывают кадровый дефицит, но при этом выпускники вузов, молодые специалисты не всегда хотят идти в профессию учителя, это связано со многими факторами: низкая заработная плата, большое количество бумаг, неуважение к профессии педагога со стороны учеников и их родителей, плохая материально-техническая база образовательных учреждений и т.д. Становление молодого учителя в педагога - профессионала происходит за счет сложного процесса, в ходе которого происходит сплав разных личностных качеств, профессиональных компетенций и компетентности. Итогом данного процесса становится готовность к педагогической деятельности.

Под готовностью учителя к профессиональной деятельности – понимается интегральное образование личности, в которое входит понимание своей цели как педагога, осознание значимости и составляющих компонентов педагогической деятельности, составление собственного плана саморазвития и самообразования, развитие в себе мотивационного компонента направленного на непрерывное совершенствование, расширение своих интеллектуальных возможностей и творческого потенциала [2].

Проблема готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности нашла отражение в работах следующих учёных: В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой,

Т.А. Синьковской, Н.В. Ляшевской и И.А. Мавриной, Ю.В. Ворониной и других учёных.

Для полного понимания, что такое готовность будущего педагога к профессиональной деятельности необходимо уточнить её структуру и определить компоненты. Кроме того надо чётко понимать, что необходимо дать студенту во время обучения помимо компетенций описанных в федеральных стандартах. Современное состояние развития общества, экономики нашей страны, постоянно совершенствующиеся технологии ставят перед учителями высокую профессиональную планку, предъявляя более высокие требования к профессии педагога. Тем более, что он становится им не в один миг, это длинный путь, начинающийся с вузовского или среднего профессионального обучения. Учитель оказывает большое влияние на своих учеников, обучая, развивая и воспитывая, в связи с этим подготовка педагога становится не просто частым вопросом студента, а одним из факторов успешного развития общества и государства.

Цель исследования: поиск эффективных методов формирования готовности к профессиональной деятельности будущих учителей труда (технологии).

Новизна исследования заключается в определении комплекса педагогических условий и критериев готовности будущих учителей труда (технологии) к профессиональной деятельности.

Методы исследования. Для решения поставленных задач был применен комплекс следующих методов: теоретические (анализ научно-методической, психолого-педагогической литературы, нормативных документов по теме исследования, изучение и обобщение педагогического опыта, методы моделирования); эмпирические (анкетирование, педагогический эксперимент).

Изложение основного материала

Под готовностью к профессиональной деятельности понимается психологическое состояние личности, которое предполагает полное осознание предстоящих профессиональных действий, которые он будет выполнять при осуществлении работы [2]. При этом он должен иметь внутреннюю мотивацию, а также сформированные компетенции в ходе обучения в вузе. Немаловажным условием готовности к профессиональной деятельности является приобретение опыта профессиональной деятельности во время прохождения учебных и производственных практик.

Анализ описаний психологической готовности разными учёными позволяет интерпретировать её, как качество личности. Оно включает в себя: положительное отношение и понимание важности своей профессии; профессионально важные компетентности, знания педагогических методик, технологий средств и форм; а также актуальное психическое состояние, мотивацию к выбранной деятельности. Некоторые из них понимали готовность к профессии учителя, как волевую установку личности на её выполнение, воспитание у себя педагогического такта

Ежегодно бюджетные места в вузах занимают учащиеся, желающие в перспективе стать педагогом. В рамках подготовки в вузе в учебных планах отводится большое количество часов на практики. Во время их прохождения, студенты знакомятся с реалиями учительского труда, кто-то понимает, что переоценил свои силы и не сможет быть учителем, кто-то пугается сложностей и начинает склоняться к изменению профессионального выбора. Это происходит во многом по двум факторам, первый – психологическая не готовность к педагогической деятельности, которое возникает во время обучения и второе – понимание не достаточности приобретённых знаний, умений, навыков и общей компетентности.

Рассматривая профессиональную деятельность учителя труда, можно отметить, что важным условием выступает умение мастерски преподавать свой предмет, соответственно иметь углубленные знания своего предмета. Понятно и научно излагать учебный материал, владеть современными методами, технологиями и формами изложения материала. Развивать и воспитывать своих учеников, мотивировать к обучению и личностному росту. Учитель труда дает теоретический материал, знакомит учеников с содержанием предметной области «Труд (технология)», также он должен уметь организовывать практическую, производственную деятельность на уроке. Урок труда знакомит учеников с миром профессий, помогает при выборе профессии, это возлагает ответственность на учителя. Педагогический компонент профессиональной деятельности учителя труда направлен на комплексную диагностику учеников, уроки труда позволяют выявить одарённых детей во многих её проявлениях. А в дальнейшем помочь направить одарённость на выбор профессии. При этом учитель должен обладать хорошими знаниями в области психологии (возрастной, творчества и т.д.).

В рамках вузовского обучения студенты, будущие учителя труда, усваивают профессиональнозначимые знания, а вот умения и навыки они закрепляют во время учебных

и производственных практик, а вот их окончательное развитие происходит во время работы по специальности. В нашем исследовании нами рассматривалась готовность будущих учителей труда к профессиональной деятельности. Для получения данных о том, насколько подготовленными к выполнению профессиональной деятельности выпускники кафедры, им была предложена для прохождения Yandex Forms, которая дала возможность проанализировать, с какими трудностями они могут столкнуться в начале профессиональной деятельности. Итогом данного опроса стали следующие результаты, которые на наш взгляд были интересны:

- испытывали затруднения в недостатке знаний по содержанию федеральной рабочей программе по учебному предмету Труд (технология) – 10 %;

- испытывают затруднения, но не значительные по вопросу разработки РП (рабочей программы), разработки и обучении по индивидуальным образовательным маршрутам школьников, умении формировать и диагностировать различные виды универсальных учебных действий, методики воспитательной работы и классного руководства, работа с родителями – 15 %;

- не было затруднений у 75 % по оцениванию у школьников их предметных результатов;

- не было затруднений в проведении практических занятий обслуживании оборудования учебного кабинета – 85 %;

- испытывали затруднения в недостатке знаний по работе с детьми, для которых русский не является родным языком – 25 %;

- испытывают затруднения, но не значительные при выявлении и подборе подходов обучения у одарённых детей – 35 %;

- испытывают затруднения, но не значительные из-за недостатка знаний по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья – 20 %.

В итоге, качество обученности студента определяет его готовность к ведению профессиональной деятельности, а также отсутствия необходимости к его переподготовке при поступлении к его прямым профессиональным обязанностям.

Предметная подготовка будущих учителей труда на сегодняшний день очень обширна и многообразна, это можно понять, изучив примерную рабочую программу с пятого по девятый класс основной школы. В 2024 году предмет технология был переименован в труд. Полтора десятилетия назад содержание предмета технология было практически таким же, как у советских уроков труда. Для девочек предусматривалось знакомство с основами швейного дела, кулинарией, домоводством, а для мальчиков с основными видами художественной обработки материалов, с дерево- и металлообработкой. Сегодня в данную предметную область включают знакомство с различными видами производства и технологий: автоматизированными системами, робототехникой, прототипированием, 3D моделированием, информационной безопасностью и т.д. В этой связи расширился объём знаний, который должен освоить за время обучения в вузе будущий учитель труда.

Цель обучения в вузе – это подготовка специалиста способного выполнять свои должностные обязанности, формирование готовности к профессиональной деятельности. Личностное становление студента за время обучения должно измениться с позиции обучаемого на позицию обучающего. Должен произойти личностный рост, выстраивание системы психологической мотивации к профессии, через приобретение психолого-педагогических компетен-

ций, основ предметной подготовки [3]. За время обучения и при прохождении практик студенты должны выработать у себя необходимые профессионально-личностные качества.

Анализ теоретического материала позволил сформулировать следующие компоненты: мотивационно-ориентированный компонент, личностно-социальный компонент, психофизиологическая готовность и социально-психологическая готовность.

Формы работы со студентами на формирующем этапе эксперимента были следующие:

- семинары-практикумы, с отработкой педагогических и технологических компетенций;
- теоретические семинары, с проблемными или практико-ориентированными заданиями;
- интерактивные лекции, с включением всей группы студентов в обсуждение, или с применением приёма «мозгового штурма»;
- экспресс-курсы по профессионально необходимым темам профессиональной подготовки;
- мастер-классы, с привлечением действующих учителей технологии;
- ролевые игры, с обыгрыванием ситуационно сложных случаев из педагогической практики;
- психологические тренинги, направленные на самоанализ готовности к профессии, выработку стрессоустойчивости и т.д.;
- моделирование занятий и педагогических ситуаций на примере случаев из педагогической практики;
- открытые занятия, которые проводят студенты, вживаясь в роль учителя;
- консультации методического, практико-ориентированного, технологического, психолого-педагогического характера;
- защита методических разработок и предложений
- привлечение студента к участию в конкурсах по профессиональному мастерству.

Формировать готовность к профессиональной деятельности у студентов возможно через их вовлечение в научно-исследовательскую и продуктивно-познавательную деятельность. Вовлекая студентов в разнообразную деятельность необходимо это делать с позиции профессиональной направленности, а не просто с позиции получения предметных знаний. Готовность к профессиональной деятельности не возможна без развитого мотивационно-ориентированного компонента. Эта закономерность раскрывается через чёткое осознание студентом, той работы которую он хочет сделать, того результата, что он достигнет. Будущий педагог должен чётко понимать свои мотивы и ставить цели, и должны быть отправной точкой для начала деятельности.

Не маловажную роль в формировании готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности играет педагог, ведущий дисциплины профессионального цикла. Воздействие его велико, если педагог в общении со студентом проявляет доброжелательность, демократический стиль общения и взаимодействия, давая и получая взамен положительный эмоциональный заряд, тем самым способствует мотивации к профдеятельности. Если же педагог своим примером показывает негативные примеры педагогической деятельности, общение со студентами несёт негативный характер, то это во многом отталкивает их от профессиональной готовности к выбранной профессии. Это наглядно показывает закономерность личностно-социального компонента, поступки педагога непосредственно оказывают влияние на студентов, на их профессиональную мотивацию и готовность.

Готовность студента к профессиональной деятельности определяется степенью их мотивации к изучению профессионально-значимых дисциплин, уровнем владения педагогическими и информационными технологиями, а также сформированными умениями рефлексии и саморегуляции.

Проведенное исследование выпускников кафедры и молодых учителей, работающих не более одного года по профессии, позволило сформулировать педагогические условия способствующие формированию у них готовности к профессиональной деятельности. Ведущим условием должно стать развитие у студентов психологической готовности к работе учителем. При этом важную роль в этом должно уделяться определению его склонностей и интересов, направленных на профессиональную деятельность на первом курсе. Вторым условием должно стать развитие у студентов самоанализа личности, способности оценивать и развивать нужные для профессии личностные качества. В дальнейшем это позволит выработать свой профессиональный стиль, увидеть свои пробелы в обучении или сильные стороны. Третьим условием должно стать обучение и развитие умению коммуникации, умению выстраивать межличностные отношения. Четвертым условием развития готовности должна стать замотивированность на профессию учителя, с этой целью хорошо себя показали, такие технологии, как применение интерактивных игр, тренингов, практических занятий с элементами отработки профессиональных ситуаций, а также учебные и производственные практики. Пятым условием выступает приобретение студентом методических и дидактических знаний, умений и навыков, а также содержания образовательной области, в которой он будет реализовывать свою профессиональную деятельность на высоком уровне.

Также важным педагогическим условием может стать связь педагогического процесса с образовательной средой окружающей студента или молодого педагога. Её составной частью сегодня стала электронная образовательная среда нашего университета. С её помощью студентам стали доступны электронные библиотечные системы, общение с преподавателями через личный кабинет, отслеживание информации по освоению образовательной программы и многое другое. Образовательная среда вуза представляет собой определённое пространство, в котором происходит совместная деятельность и коммуникация преподавателя и студента, по своей сути она должна представлять приближённую модель будущей профессиональной деятельности [1]. Она позволяет создать профессиональное поле в рамках, которого могут быть применены педагогические игры, квесты имеющие своей целью отработку и отработку профессиональных ситуаций, совместные научно – практические семинары, мини-конференции, участие в качестве наблюдателей на методических объединениях учителей технологии.

Выводы

Профессиональная готовность формируется при условии, что занятия и учебная работа интересна студенту, он заинтересован в выбранной профессиональной сфере. Увлекательный учебный материал, интересная практическая деятельность, становятся «мотивационной сферой», целью которой становится формирование интереса, мотивации и готовит к профессии.

Таким образом, предложенные педагогические условия способствующие развитию готовности к профессиональной деятельности у студентов, должны соответствовать запросам работодателей и должностным обязанностям учителя труда.

Библиографический список

1. Кузнецова, Л.А. и др. Модель применения электронного учебно-методического комплекса для повышения качества инженерно-педагогического образования / Л.А. Кузнецова, О.Г. Лысак // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 3(96). С.203–208. [Электронный ресурс]. - URL: https://oreluniver.ru/public/file/archive/notes_3_96.pdf.
2. Ляшевская Н.В., Маврина И.А. Критериально-уровневое оценивание готовности молодых педагогов к осуществлению профессиональной деятельности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. №2 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialno-urovnevoe-otsenivanie-gotovnosti-molodyh-pedagogov-k-osuschestvleniyu-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 08.04.2025).
3. Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки: монография / В.А. Сластенин. М.: Прометей, 2002. 220 с.

References

1. Kuznetsova L.A. and others. A model of using an electronic educational and methodological complex to improve the quality of engineering and pedagogical education / L.A. Kuznetsova, O.G. Lysak // Scientific Notes of the Orel State University. 2022. № 3(96). Pp. 203–208. [Electronic resource]. – URL: https://oreluniver.ru/public/file/archive/notes_3_96.pdf.
 2. Lyashevskaya N.V., Mavrina I.A. Criterion-level assessment of the readiness of young teachers to carry out professional activities // Scientific support of the personnel development system. 2020. No. 2 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialno-urovnevoe-otsenivanie-gotovnosti-molodyh-pedagogov-k-osuschestvleniyu-professionalnoy-deyatelnosti> (date of request: 04/08/2025).
 3. Slastenin V.A. The formation of a teacher's personality in the process of professional training: a monograph / V.A. Slastenin. Moscow: Prometheus, 2002. 220 p.
-

УДК 373.2

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-339-343

МАКАРОВА ВАЛЕНТИНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, г. Орел, Россия

E-mail: vn_makarova@mail.ru

СТАВЦЕВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: lena15.72@mail.ru

MAKAROVA VALENTINA NIKOLAEVNA

Candidate on Pedagogies, Professor at the Department of Theory and Technology of Preschool Education, Orel State University, Corresponding Member of International Academy of Science in Pedagogical Training, Orel, Russia

E-mail: vn_makarova@mail.ru

STAVTSEVA ELENA ANATOLYEVNA

Candidate on Pedagogies, Associate professor at the Department of Theory and Technology of Preschool Education, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: lena15.72@mail.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ
ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

THE USE OF FICTION AS A MEANS OF FORMING ECOLOGICAL IDEAS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

В статье представлен краткий анализ исследований по проблеме формирования экологических представлений у детей дошкольного возраста, определены теоретические основы использования художественной литературы как средства формирования этих представлений. Дано описание и результаты экспериментальной работы по изучению особенностей и уровня сформированности экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста, содержательные и методические аспекты образовательной работы с дошкольниками на формирующем этапе экспериментальной работы. На основе полученных результатов определены условия успешного использования художественной литературы как средства формирования экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: художественная литература, экологические представления, педагогические условия, дети старшего дошкольного возраста.

The article presents a brief analysis of research on the problem of the formation of ecological ideas in preschool children, defines the theoretical foundations of the use of fiction as a means of forming these ideas. The description and results of experimental work on the study of the features and level of formation of environmental concepts in older preschool children, the substantive and methodological aspects of educational work with preschoolers at the formative stage of experimental work are presented. Based on the results obtained, the conditions for the successful use of fiction as a means of forming ecological ideas in older preschool children are determined.

Keywords: fiction, environmental concepts, pedagogical conditions, older preschool children.

Введение

Актуальность проблемы. В последнее время вопрос экологического образования детей дошкольного возраста становится особенно важным из-за растущей обеспокоенности общества по поводу кризиса окружающей среды и угрозы экологической катастрофы, с которой сталкивается человечество.

Осознание значимости природы и необходимости её охраны начинает формироваться у детей уже в дошкольном возрасте. Этот период жизни является ключевым для становления основ нравственного и эстетического поведения как в обществе, так и в отношении окружающей среды. Детям становится доступной информация о том, что в природе всё взаимосвязано, и то, как ведёт себя человек по отношению к природе, бумерангом вернется к нему самому. Природа не прощает безответственного отношения к себе, поэтому люди должны заботиться о природе, чтобы сохранить ее богатства для сегодняшних и будущих поколений.

У дошкольников формируются представления о живой и неживой природе, о многообразии растительного и жи-

вотного мира. Однако только представлений недостаточно, важно сформировать экологически правильное отношение ко всему, что окружает малыша, даже к самым на первый взгляд невзрачным травинкам и крохотным паучкам, умение видеть прекрасное в природе, бережно относиться ко всем без исключения живым существам, независимо от того, опасны они или безопасны, полезны или бесполезны для человека. Понимание неповторимости всего живого лежит в основе природоохранного поведения в дошкольном возрасте. Важно научить ребенка любить и беречь природу, бережно к ней относиться с позиций разумного природопользования.

В дошкольных организациях проводится работа по экологическому образованию, используются для этого разнообразные методы и приемы.

Одним из средств формирования у дошкольников экологических представлений является художественная литература. Она не только обогащает внутренний мир ребенка, но и способствует развитию ценностного отношения к природе, в яркой художественной форме показы-

вает, как взаимодействуют животные и растения, как люди оказывают влияние на окружающую среду, и как важно сохранять и защищать природу. Именно потому, что художественная литература оказывает огромное влияние на эмоции и чувства читателя, ее значение для формирования экологического сознания является неоспоримым. Эта мысль подчеркивается в работах известных исследователей в области экологического образования дошкольников (С.А. Веретенниковой, С.Н. Николаевой и других) и предлагаются некоторые подходы интеграции литературных произведений в процесс экологического образования.

Однако необходимо отметить наблюдающуюся в последнее время тревожную тенденцию к снижению у молодежи интереса к чтению художественной литературы, что связано с излишней увлеченностью цифровыми технологиями, общением в социальных сетях. Это приводит к тому, что и в экологическом образовании возможности художественной литературы реализуются не в полной мере.

Таким образом признание значения художественной литературы экологического содержания, недостаточное ее использование в практике современного детского сада, запрос педагогов, нуждающихся в методических разработках по этой проблеме, позволяет утверждать, что исследование, направленное на определение содержательно-методических аспектов и условий успешного использования художественной литературы в процессе экологического образования дошкольников является актуальным.

Цель, задачи, методика исследования

Основная цель нашего исследования заключалась в определении и экспериментальной апробации содержания и педагогических условий использования художественной литературы в экологическом образовании дошкольников.

Были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить особенности экологических представлений у старших дошкольников;
- 2) разработать содержание, определить методы и приемы работы по использованию художественной литературы в процессе формирования экологических представлений у дошкольников;
- 3) выявить и апробировать педагогические условия, при которых художественная литература может быть использована в процессе экологического образования дошкольников.

В ходе работы применялись следующие методы: теоретические (анализ психологической, педагогической, методической литературы), эмпирические (частные диагностические методики), методы количественного и качественного анализа экспериментальных данных.

Новизна исследования состоит в том, что были выявлены особенности экологических представлений у старших дошкольников, уточнены требования к отбору художественных текстов, предназначенных для работы с ними, а также систематизированы методические приемы, которые способствуют улучшению процесса формирования экологических представлений у детей через использование художественной литературы.

Изложение основного материала

Обозначим основные теоретические положения, на которых строилась наша экспериментальная работа.

В исследованиях Н.В. Бутенко, С.Д. Дерябо, А.Н. Захлебного, И.Д. Зверева, С.Н. Николаевой, И.Н. Пономарева, О.Ю. Тютюнник, В.А. Ясвина и др. доказано, что уже в дошкольном возрасте становится возможным формирование у детей представлений о законах

природы. Эта работа осуществляется в ходе экологического образования дошкольников.

Экологическое образование, по мнению И.Д. Зверева [4], – непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы знаний и умений, ценностных ориентаций, нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение социоприродной среды. Он подчеркивает, что экологическое образование включает: обучение (овладение знаниями о взаимосвязи природы, общества и человека; формирование практических умений по разрешению экологических проблем); воспитание (ценностные ориентации, мотивы, потребности, привычки активной деятельности по охране окружающей среды); развитие (способности анализировать экологические ситуации; оценивать состояние среды).

Согласно исследованиям А.Н. Захлебного [3], содержание экологического образования состоит из нескольких связанных друг с другом компонентов:

- 1) познавательный – охватывает понятия о человеке, труде, природе, обществе, о том, как они соотносятся между собой;
- 2) ценностный – отражает представления человека о том, что природа является универсальной ценностью;
- 3) нормативный – включает знания о нормах рационального природопользования;
- 4) деятельностный – предполагает наличие поведения в соответствии с пониманием бережного отношения к природе.

Конечной целью экологического образования, по мнению ряда исследователей, является экологическая культура.

С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин [2] отмечают, что люди с высоким уровнем экологической культуры не только имеют знания в области экологии, но и поступают в соответствии с ними. Причем, по утверждению И.Н. Пономарева [8], основным мотивом поведения людей с высоким уровнем экологической культуры являются убеждения, включающие не только знаниевый компонент, но и эмоционально-чувственный (т.е. отношение к природе), и практический (действия в ходе взаимодействия с природой).

Н.В. Бутенко [1] включает в понятие «экологическая культура»: экологические знания, экологическое отношение к природе, культуру чувств и культуру экологически оправданного поведения.

По мнению С.Н. Николаевой [7], чтобы у ребенка было сформировано экологическое отношение к природе необходимы соответствующие знания. Непонимание ребенком существующих в природе объективных связей и закономерностей, приводит к потребительскому отношению к природе и, как следствие, неправильному поведению, невозможности адекватно решать возникающие проблемы экологического характера. Именно представления, знания дают воспитаннику уже на ступени дошкольного образования понимание того, что человек – не хозяин, который может распоряжаться всем, что существует вокруг него, а он – часть природы. И все проблемы, которые возникают у природы, непосредственно скажутся и на существовании человека. Только такое понимание может служить основой правильного экологического отношения.

По мнению ряда исследователей (Н.В. Бутенко [1], А.Н. Захлебный [3], М.В. Машарина [5], С.Н. Николаева [7], О.Ю. Тютюнник [9]), содержание экологических знаний, которые доступны пониманию дошкольника, включают представления о взаимосвязи флоры и фауны с

окружающей средой, а также о морфофункциональной приспособленности к ней; о влиянии окружающей среды на рост и развитие; о вариантах различных форм жизни и их единстве в экосистеме; о человеке как живом существе; о рациональном использовании природных ресурсов в жизни человека и о проблемах загрязнения окружающей среды; о важности сохранения и восстановления природных ресурсов.

*Формирование экологических представлений
в дошкольном возрасте средствами
художественной литературы*

*Экспериментальное изучение экологических
представлений в старшем дошкольном возрасте*

На первом этапе экспериментальной деятельности было необходимо выявить особенности развития экологических представлений у старших дошкольников для того, чтобы определить направления и перспективы дальнейшей работы с ними. В констатирующем этапе участвовали 20 детей старшего дошкольного возраста МБДОУ № 18 города Орла.

Диагностические задания были сгруппированы в 3 серии и составлены в соответствии с требованиями к содержанию экологических представлений, установленных Программой воспитания и обучения в дошкольной образовательной организации, а также методическими рекомендациями О.А. Арнаутовой, В.Н. Макаровой, Е.А. Ставцевой [6], С.Н. Николаевой [7]. Оценка выполнения заданий осуществлялась в рамках разработанной системы, в которой за каждое выполненное задание начислялись баллы. Итоговый подсчет баллов позволил выявить общий уровень развития экологических представлений у старших дошкольников (высокий, выше среднего, средний, ниже среднего и низкий). Критериями оценки выполняемых заданий были: адекватность и правильность представлений экологического характера, полнота и аргументированность ответа, разнообразие лексики.

Серия I. Представления детей о живой природе.

Задание 1. Представления об объектах живой природы. Детям предлагали сгруппировать картинки («живое»-«неживое») и объяснить, почему объект относится к живым.

Задание 2. Знание названий растений (деревья, цветы, фрукты, овощи) и мест их произрастания. В процессе рассматривания картинок дети отвечали на вопрос «Как это называется и где растет?».

Задание 3. Знание частей растений (корень, стебель, листья, цветок, плод,) и их назначения. Детям демонстрировали соответствующие картинки и спрашивали: «Что это и зачем это нужно растению?».

Задание 4. Знания о стадиях роста растений (на примере рассматривания иллюстраций, изображающих стадии роста одуванчика).

Задание 5. Представления о местах обитания животных (домашних и диких, птиц, насекомых, рыб). Детям предлагали сказать, где живут корова, медведь, грач, сова, стрекоза, бабочка, рыба, лягушка.

Задание 6. Представления о жизни растений и животных в разные сезоны. Детей спрашивали, что происходит с растениями и животными зимой, весной, летом, осенью.

Серия II. Представления детей о неживой природе.

Задание 1. Представления об объектах неживой природы: вода, песок (значение, качества и свойства).

Задание 2. Представления о природных явлениях: ветер, дождь, небо (значение, качества и свойства).

Серия III. Отношение детей к природе.

Задание 1. Представления о правилах поведения в

природе.

Ребенку предлагали рассмотреть картинки, иллюстрирующие поступки детей по отношению к объектам природы, и сказать, что на картинках изображено верно, а что нет, объяснить, почему они так считают.

Задание 2. Представления о правилах ухода за животными.

Ребенку задавали вопросы, позволяющие выявить знания о правилах ухода за домашними животными и оказании помощи диким.

Задание 3. Представления детей о том, как правильно ухаживать за растениями.

В процессе рассматривания соответствующих картинок ребенку предлагали объяснить необходимость выполнения изображенных на них действий.

Задание 4. Представления о способах решения некоторых экологических проблем.

Ребенку предлагали вопрос, ответ на который предполагал принятие решений экологического характера по исправлению ситуаций, неблагоприятных для объектов природы.

С целью получения дополнительных сведений была проведена беседа с детьми, направленная на выявление представлений о художественной литературе природоведческого содержания.

Были получены следующие результаты.

По мнению испытуемых, живые объекты дышат, сами двигаются, потребляют еду, растут, могут засохнуть при отсутствии воды, погибнуть, если их сломать и т.д. Неживые объекты не могут дышать, ничего не чувствуют, у них нет рта, глаз, носа, сделаны человеком из металла или других материалов, управляются человеком, для их существования нужны электричество или батарейка. Вместе с тем, не все дети могли правильно определить живые и неживые объекты, использовали недостаточное количество или неточные их признаки для обоснования своего ответа.

У детей недостаточные представления о том, где растут разнообразные растения. Дети отвечали, что на грядке выращивают такие овощи, как капусту, помидоры, морковь, кабачки, лук и т.д. На клумбе цветут разнообразные цветы (ирисы, розы, нарциссы, тюльпаны, пионы и т.д.). Вместе с тем испытуемые не могли припомнить растения, произрастающие в лесу. В большинстве случаев испытуемые называли деревья (ель, сосна, дуб), цветы (колокольчики, ландыши), грибы, не уточняя их названий.

40 % опрошенных допускали ошибки при назывании стадий роста растений. Дети знают части растений (корень, ствол, ветки, плоды), их назначение, места обитания домашних и диких животных, птиц, рыб, насекомых, лягушки, сезонные изменения в жизни растений, животных. Однако не всегда отвечают подробно и могут аргументировать свои ответы. Не знают правильное название такого свойства воды, как текучесть.

У старших дошкольников имеются правильные представления о правилах поведения в природе, о правилах ухода за животными и растениями. Однако испытуемые не всегда умеют решать экологические проблемы и выявлять причины их возникновения. Дети затрудняются ответить, почему у герани пожелтели листочки; рыбки в аквариуме стали часто подниматься к поверхности воды; что нужно сделать, если зимой, когда выпало много снега, ветки деревьев наклоняются низко к земле и т.д.

Количественный подсчет баллов показал, что у 30 % испытуемых уровень развития экологических представлений выше среднего, у 50 % – средний, у 20 % – уровень ниже среднего. Высокий и низкий уровни не обнаружены.

Беседа с детьми показала, что старшие дошкольники затрудняются назвать произведения художественной литературы о природе, обосновать свое отношение к ним. Дошкольников интересует в текстах, прежде всего, сюжетная линия, дети не всегда понимают описанные в прочитанных им произведениях природоведческие факты. Можно предположить, что для понимания текстов природоведческого содержания у детей недостаточно экологических представлений.

Полученные данные обусловили необходимость поиска педагогических условий, обеспечивающих повышение уровня развития экологических представлений средствами художественной литературы.

Экспериментальная работа, направленная на формирование экологических представлений у дошкольников средствами художественной литературы

В обучающем эксперименте нами были разработаны и апробированы содержание, методы и приемы, способствующие обогащению экологических представлений у старших дошкольников в процессе ознакомления с художественной литературой.

Был организован формирующий эксперимент, направленный на выявление правомерности выдвинутой нами гипотезы о том, что использование художественной литературы как средства формирования экологических представлений у старших дошкольников будет проходить успешнее при соблюдении следующих педагогических условий:

- подбор художественных текстов, способствующих формированию экологических знаний, экологического отношения к природе, культуры чувств и культуры экологически оправданного поведения;
- взаимодействие чтения художественных текстов экологической направленности с другими методами формирования экологических представлений (наблюдение, экскурсии, экспериментирование и т.д.);
- организация работы с текстом, позволяющая глубоко понять и эмоционально откликнуться на содержание прочитанного, сделать правильные экологические выводы.

С целью реализации первого условия нами были отобраны художественные тексты, которые позволяли формировать у дошкольников экологические представления, экологическое отношение к природе, культуру чувств и культуру экологически оправданного поведения. Например, рассказы М.М. Пришвина «Ребята и утята», Н.И. Сладкова «Жалейкин и лягушонок», Е. Чарушина «Что за зверь?», Г. Скребицкого «Пушок», К.Г. Паустовского «Теплый хлеб» и другие, в которых показана необходимость бережного отношения к животным, недопустимости вмешательства в их жизнь, невозможности «приказать» животным делать, то, что хочет человек, самобытности правил их существования в природе, важности бережного отношения ко всем без исключения живым существам, ответственности за жизнь тех, кого приручил человек. Рассказы Г.Я. Снегирева «Про пингвинов», И.С. Соколова-Микитова «Осень в лесу», М.М. Пришвина «Беличья память» и другие демонстрируют уникальность каждого живого организма, красоту природы, вызывающую восхищение своей неповторимостью.

Кроме того, при отборе текстов учитывали, что они должны иметь художественную и эстетическую ценность, включать образную лексику, соответствовать возрастным и психологическим особенностям и интересам детей, а также программным требованиям.

Экспериментальная работа подтвердила целесообразность второго условия – взаимодействия чтения художественных текстов экологической направленности с другими методами формирования экологических пред-

ставлений. Произведения природоведческого характера имеют много описаний, понять которые без наличия опыта их восприятия в реальной жизни достаточно трудно. В связи с этим было важно подготовить ребенка-дошкольника к слушанию текста. Хорошо зарекомендовали себя в ходе предварительной работы следующие методы и приемы: наблюдения, экскурсии, беседы о природных явлениях, о которых пойдет речь в художественном тексте, рассматривание иллюстраций. В ходе этой работы старшие дошкольники получали первичные представления экологического содержания, которые потом закреплялись в ходе восприятия художественных текстов, обладающих огромным влиянием на эмоции и чувства и тем самым способствующих запоминанию информации на длительное время и дающих возможность сделать правильные выводы, основанные на глубоком сопереживании героям и фактам, отраженным в художественном тексте.

Экспериментальная работа подтвердила целесообразность третьего условия, об организации работы с текстом.

Произведения природоведческого содержания имеют много средств образной выразительности, представляющей трудности для понимания в дошкольном возрасте. Поэтому было важно обогащать речь детей образной лексикой, формировать умение самостоятельно объяснять и подбирать образные слова к различным объектам природы. Это способствовало более глубокому проникновению в содержание текста и возникновению эмоционального отклика на услышанное.

Основным методом работы над содержанием текста после того, как его прочитали, была беседа, в ходе которой детей учили понимать содержание произведения, его основную мысль, знакомили с действующими лицами, их характерами и поступками; формировали представление об изобразительных средствах языка художественных произведений. Особое внимание уделяли вопросам, направленным на формирование экологических представлений ребят.

Например:

- «Почему лягушонку стало плохо? Может ли быть лягушка в болоте бедной и несчастной? Почему?» (беседа по рассказу Н. Сладкова «Жалейкин и лягушонок»);
- «Думали ли ребята, когда ловили утят, о том, что уточка будет переживать, волноваться? Нужны ли им были эти утята? Что можно сказать о поступке главных героев рассказа? Какими были ребята? Вспомните, как сказано о них в рассказе? Кто спас утку с утятами? Как автор относится к поступку ребят?» (беседа по рассказу М.М. Пришвина «Ребята и утята»).

Подобные вопросы активизировали представления ребят о том, как нужно заботиться о природе, как ухаживать за ней. Причем за счет яркой художественной формы эмоции детей были очень яркими, ребята сопереживали персонажам, попавшим в беду, внимательно слушали, и потом активно участвовали в беседе.

Выводы

Художественная литература является мощным средством формирования экологических представлений у дошкольников. Она помогает детям познать мир природы, развивает их эмоциональное восприятие и критическое мышление. Важно активно использовать эти ресурсы в экологической работе и искать пути повышения интереса к чтению среди молодежи. Учитывая современные реалии и вызовы, педагоги и родители должны вместе работать над созданием мотивирующей среды, в которой чтение становится привлекательным и значимым опытом для детей в

области экологии.

При работе с художественной литературой экологического содержания необходимо учитывать общие положения методики работы с книгой в детском саду (требования к отбору произведений, методы ознакомления с художественной литературой, методические требования к организации занятий и т.д.). Вместе с тем требуется учитывать своеобразие произведений экологического содержания (описательный характер, богатство образных средства языка), требующих наличия предварительной подготовки в виде экскурсий, наблюдений за природными объектами и т.д.

Особое внимание при организации беседы о прочитанном необходимо уделять вопросам, направленным на формирование экологических представлений ребят. Кроме вопросов экологической направленности в беседе важны также вопросы на понимание главной идеи произведения, образа героя, жанровых особенностей художественного текста, на воспроизведение его содержания, а также на художественную форму прочитанных произведений.

Педагогическими условиями использования художественной литературы как средства формирования экологических представлений у старших дошкольников являются:

- использование художественных текстов, в которых представлены в доступной форме экологические знания, правила экологического отношения к природе, культура чувств и культура экологически оправданного поведения;
- взаимодействие чтения художественных текстов экологической направленности с другими методами формирования экологических представлений (наблюдение, экскурсии, экспериментирование и т.д.);
- организация работы с текстом, позволяющая глубоко понять и эмоционально откликнуться на содержание прочитанного, сделать правильные экологические выводы.

В качестве перспектив дальнейшей работы может стать изучение вопросов взаимодействия экологического и литературного образования в разных возрастных группах на различном художественном материале с использованием современных образовательных технологий.

Библиографический список

1. Бутенко Н.В. Формирование основ экологической культуры у старших дошкольников средствами игровой деятельности: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.07. Екатеринбург. 2006. 22 с.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 480 с.
3. Захлебный А.Н. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития (2010) // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2012. № 2. С. 4–15.
4. Зверев И.Д. Экологические игры. А. Т. Зверев. Москва : Дом педагогики, 1998. 54 с.
5. Машарина М.В. Развивающая предметно-пространственная среда как условие формирования основ экологической культуры детей дошкольного возраста: Дис. ...канд.пед. наук. Архангельск, 2004.171 с.
6. Макарова В.Н., Ставцева Е.А., Арнаутова О.А. Развитие речи дошкольников. Природоведческая лексика. М.: Мозаичный парк. 2024. 120 с.
7. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 336 с.
8. Пономарева И.Н. Система и развитие экологических понятий в курсе биологии средней школы : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.02. Ленинград, 1980. 392 с.
9. Тютюнник О.Ю. Формирование экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01. М. 1994. 22 с.

References

1. Butenko N.V. Formation of the basics of environmental culture in senior preschoolers by means of play activities: Abstract of dis. for a PhD in pedagogical sciences: 13.00.07. Ekaterinburg. 2006. 22 p.
2. Deryabo S.D., Yasvin V.A. Environmental pedagogy and psychology. Rostov-on-Don: Phoenix, 2000. 480 p.
3. Zakhlebny A.N. The concept of general environmental education in the interests of sustainable development (2010) // Environmental education: before school, at school, outside of school. 2012. No. 2. Pp. 4–15.
4. Zverev I.D. Environmental games. A.T. Zverev. Moscow: House of Pedagogy, 1998. 54 p.
5. Masharina M.V. Developing subject-spatial environment as a condition for the formation of the foundations of environmental culture in preschool children: Dis. ... candidate of ped. sciences. Arkhangelsk, 2004.171 p.
6. Makarova V.N., Stavtseva E.A., Arnautova O.A. Speech development of preschoolers. Natural history vocabulary. Moscow: Mosaic Park. 2024. 120 p.
7. Nikolaeva S.N. Theory and methodology of environmental education for children. Moscow: Publishing center “Academy”, 2002. 336 p.
8. Ponomareva I.N. The system and development of environmental concepts in the biology course of secondary school: dissertation ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.02. Leningrad, 1980. 392 p.
9. Tyutyunnik O.Yu. Formation of ecological concepts in senior preschool children: Abstract of dis. for the degree of candidate of pedagogical sciences: 13.00.01. M. 1994. 22 p.

УДК 811.11:316.77

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-344-347

МЕРЦАЛОВА СВЕТЛАНА ЛЕОНИДОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Среднерусского института управления – филиала РАНХиГС, г. Орел, Россия

ЦЫБАКОВА ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат социологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Орловский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.В. Лукьянова, г. Орел, Россия

MERTSALOVA SVETLANA LEONIDOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the Central Russian Institute of Management – branch of the RANEPa, Orel, Russia

TSYBAKOVA OLGA VASILYEVNA

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign and Russian Languages of the Orel Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.V. Lukyanov, Orel, Russia

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

THE USE OF VIDEO MATERIALS IN PRACTICAL ENGLISH CLASSES AT THE UNIVERSITY AS A MEANS OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS

Статья посвящена вопросам использования на практических занятиях по английскому языку аутентичных видеоматериалов, сопровождаемых специально разработанными заданиями, в сочетании с традиционными формами обучения. Анализ действующих учебных пособий для студентов высших учебных заведений позволил сделать вывод о том, что большая часть заданий в них направлена на восприятие и обработку информации, представленной в виде учебных текстов. Поэтому мы посчитали необходимым разработать курс обучения основам межкультурного общения на английском языке, который впоследствии прошел успешную апробацию в 2023–2024 учебном году на базе факультета технологий, товароведения и сервиса Среднерусского института управления – филиала РАНХиГС в рамках преподавания дисциплины «Межкультурные коммуникации на иностранном языке». В рамках курса было написано учебно-методическое пособие, в которое входили материалы из различных аутентичных источников, современных электронных СМИ, а также задания, направленные на проработку лексико-грамматического материала, совершенствование логического мышления обучающихся, развитие и активизацию их коммуникативных навыков в рамках совершенствования языковой компетентности при изучении английского языка. Каждый раздел пособия содержит специально разработанные задания для видеороликов по изучаемой теме.

Ключевые слова: иностранный язык, межкультурное общение, аутентичные видеоматериалы, языковая компетенция, коммуникативные навыки, познавательная активность.

The article is devoted to the issues of using authentic video materials accompanied by specially developed tasks in practical English classes, in combination with traditional forms of teaching. The analysis of current textbooks for students of higher educational institutions allowed us to conclude that most of the tasks in them are aimed at perceiving and processing information presented in the form of educational texts. Therefore, we considered it necessary to develop a course of study on the basics of intercultural communication in English, which was subsequently successfully tested in the 2023–2024 academic year at the Faculty of Technology, Commodity Science and Service of the Central Russian Institute of Management – a branch of RANEPa as part of teaching the discipline “Intercultural Communications in a Foreign Language”. As part of the course, a teaching aid was written, which included materials from various authentic sources, modern electronic media, as well as tasks aimed at working out lexical and grammatical material, improving the logical thinking of students, developing and activating their communication skills in the context of improving language competence in learning English. Each section of the manual contains specially developed tasks for videos on the topic being studied.

Keywords: foreign language, intercultural communication, authentic video materials, language competence, communication skills, cognitive activity.

Введение

Впервые к вопросу взаимодействия языка и культуры исследователи гуманитарных наук обратились в конце XIX – начале XX вв., когда представители разных культур и национальностей стали активно общаться, налаживая политические и экономические связи после Второй мировой войны. Именно тогда работающие за границей правительственные чиновники, бизнесмены, деятели культуры столкнулись с тем, что блестящее знание языка совершенно не гарантирует отсутствие конфликтных ситуаций при общении с местным населением. Впервые термин «межкультурная коммуникация» (Cross-Cultural Communication) появился в 1954 году в работе Э. Холла и Д. Трапеза «Culture

As Communication» («Культура как коммуникация») [1], а с середины 1970-х гг. его все чаще стали использовать в научных кругах. Впоследствии, поработав некоторое время во время войны в батальоне афроамериканцев, Э. Холл в своей книге «The Silent Language» («Беззвучный язык») подробно описал смысловое значение и поведенческие характеристики невербальных форм общения представителей разных культур. [2]

Межкультурное взаимодействие играет важную роль в современном обществе, поскольку в условиях глобализации и формирования международных деловых контактов возникает необходимость обладать умением максимально эффективно выстраивать общение с представителями раз-

ных культур, учитывая при этом такие факторы, как языковой барьер, поведенческие нормы и правила, религиозные взгляды, культурные обычаи. Одним из наиболее востребованных и довольно эффективных методических приемов для погружения в иную культурную среду на практических занятиях по иностранному языку в вузе является использование разнообразных видеоресурсов. В современных условиях развития информационно-коммуникационных технологий электронные средства информации, такие как компьютер, видеопроектор, интерактивная панель, служат отличным средством формирования и развития межкультурной компетенции и навыков коммуникативной культуры будущих специалистов. Во время просмотра аутентичных видеоматериалов студентам представляется возможность услышать живую речь носителей языка, увидеть характерные для иной культуры особенности невербального общения. Синхронизация и взаимодополнение вербальной и невербальной сторон коммуникации позволяют сделать коммуникативный акт более эффективным.

Актуальность. Актуальность данной темы обусловлена тем, что в условиях все увеличивающегося потока информации невозможно обеспечить будущих специалистов определенным набором знаний, умений и навыков, которые бы способствовали самореализации и карьерному росту молодых людей. Студентов необходимо заинтересовать самим процессом получения знаний, применяя традиционные педагогические принципы обучения: принцип сознательности и активности, принцип наглядности, принцип систематичности и последовательности в усвоении учебного материала, принцип доступности, принцип связи теоретических знаний с практической деятельностью, принцип творческого, развивающего роста. [3]

Цель исследования. Основной задачей обучения нам представляется создание условий для развития познавательной активности и самостоятельности студентов в процессе овладения знаниями, что в огромной степени зависит от того, насколько хорошо обучающиеся владеют практическими навыками кодирования и декодирования информации, представленной в различных источниках.

Новизна. Как показывает анализ действующих учебных пособий, вопросу использования видеоматериалов на практических занятиях по иностранному языку в вузе уделяется недостаточно внимания. Авторы учебников предлагают в основном задания, направленные на восприятие и обработку информации, представленной в виде учебных текстов, что безусловно лишает студентов возможности погрузиться в живую атмосферу изучаемого языка. В качестве эксперимента нами был разработан курс обучения основам межкультурного общения на английском языке, который прошел успешную апробацию в 2023–2024 учебном году на базе факультета технологий, товароведения и сервиса Среднерусского института управления – филиала РАНХиГС в рамках преподавания дисциплины «Межкультурные коммуникации на иностранном языке».

Методы исследования. В основу проведения исследований положены общенаучные методы анализа и синтеза, индукции и дедукции, а также метод сбора вербальной информации путем опроса преподавателей, метод сравнительного анализа, метод контент-анализа научных публикаций и результатов исследований отечественных ученых, статистический анализ данных, полученных в результате эксперимента.

Изложение основного материала

В процессе исследования вопроса о том, как часто преподаватели английского языка Среднерусского института управления – филиала РАНХиГС на практических за-

нятиях используют дополнительные обучающие ресурсы, удалось выяснить, что около 70 % учебного времени отводится на чтение текстов и выполнение разнообразных лексико-грамматических заданий, 18 % – на работу с аудиоматериалами, 12 % – на прочие виды учебной деятельности, в том числе просмотр учебных видеоматериалов, подготовку докладов в форме мультимедийных презентаций, выполнение заданий творческого характера.

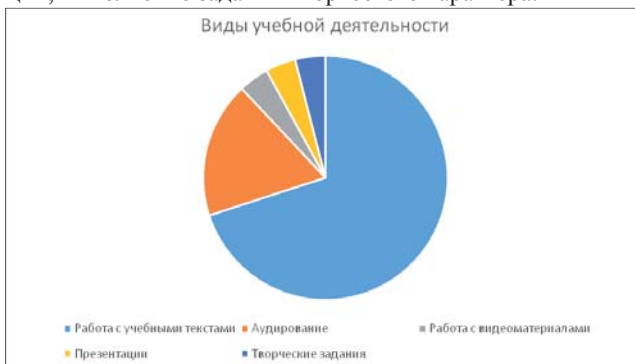


Рис. 1. Виды учебной деятельности на практических занятиях по английскому языку.

По условиям эксперимента студенты двух групп второго курса в течение семестра занимались по учебно-методическому пособию, в которое входили материалы из различных аутентичных источников, современных электронных СМИ, а также задания, направленные на проработку лексико-грамматического материала, совершенствование логического мышления обучающихся, развитие и активизацию их коммуникативных навыков в рамках совершенствования языковой компетентности при изучении английского языка. Каждый раздел пособия содержал специально разработанные задания для видеороликов по изучаемой теме.

Таблица 1.

Содержание разделов и название видеоматериалов учебно-методического пособия

Наименование раздела	Название видеоролика	Время просмотра
Meeting People	“How to Introduce Yourself in English” “Formal Greetings” “Informal Greetings”	9:20 мин. 02:28 мин. 02:20 мин.
Employment	“Basic English Dialogs Job Interview” “How to Answer “Tell Me About Yourself” “Write a CV”	04:04 мин. 12:31 мин. 17:04 мин.
Presentation	“How to Give a Presentation” “Presentation Bad-Good Examples”	16:45 мин. 02:28 мин.
Negotiations	“Attending a Meeting in English” “How to Be More Polite in English”	14:03 мин. 14:02 мин.
Telephone Conversations	“Telephone Calls” “Useful Telephone Phrases”	16:43 мин. 10:40 мин.
Management	“5 Differences Between Online Learning vs Classroom Learning” “Levels of Management”	02:04 мин. 06:22 мин.
Business Meetings	“Common Expressions for Business Meetings”	18:32 мин.

При отборе учебных видеоматериалов мы ориентировались на основные методические принципы и подходы к обучению иностранному языку. Среди основных критериев отбора мы руководствовались следующими:

- соответствие изучаемой тематике и уровню языковой подготовки обучающихся;
- аутентичность видеоролика;
- современный характер языка, его соответствие требованиям и нормам литературного жанра;
- грамотность речи ведущего;
- четкость и ясность изложения мыслей авторов;
- небольшое количество незнакомой лексики;
- отсутствие сложных грамматических конструкций.

Поскольку при изучении иностранного языка особое внимание следует уделять формированию речевой компетенции студентов, а именно развитию умений осуществлять межкультурное общение в рамках изучаемой темы, использование на практических занятиях аутентичных видеоматериалов позволяет с помощью дополняющих друг друга звуковых и зрительных средств создать искусственную языковую среду для погружения в мир изучаемого языка. При этом процесс получения информации осуществляется сразу по двум каналам: зрительному и слуховому, что позволяет расширять словарный запас, запоминать оригинальные грамматические конструкции, способствует развитию речевых умений и навыков аудирования.

Для успешной работы с видеоматериалами нами были разработаны 3 вида заданий, которые мы использовали на просмотре, просмотром и послепросмотровом этапах. На подготовительном этапе перед просмотром студентам предлагались задания, направленные на усвоение новой лексики и снятие языковых трудностей:

1) Match the words with their English/Russian equivalents. Подберите к словам английские/русские эквиваленты.

2) Make up the pairs of synonyms/antonyms. Составьте из приведенных слов пары синонимов/антонимов.

Следующие задания были разработаны для выполнения во время демонстрации видеоролика:

1) Make the statements True (T) or False (F). Correct/wrong statements. Отметьте верные (T) и неверные (F) утверждения. Исправьте предложения согласно материалу, представленному в видеоролике.

2) Fill in the words in the sentences/text below. Заполните пропуски в предложениях/тексте.

3) Choose the only right variant. Выберите единственно правильный вариант ответа (тест множественного выбора).

4) Make up sentences from the following parts. Составьте предложения из двух подходящих по смыслу по смыслу частей.

Затем мы предлагаем студентам посмотреть видеоролик второй раз, а после выполнить следующие задания;

1) Watch the video and write out all available information connected with... Посмотрите видео и выпишите всю доступную информацию, связанную с...

2) Complete the sentences below and speak about... Закончите предложения, данные ниже, и расскажите о...

3) Put the sentences into a correct order and speak about... Расставьте предложения в правильном порядке, согласно просмотренному видеоматериалу, и расскажите о...

4) Match the questions with the answers and role-play the dialogue. Выберите правильные ответы к предложенным вопросам и разыграйте диалог.

Следует отметить, что на послепросмотровом этапе весьма эффективно использовать задания, связанные с развитием продуктивных умений в устной и письменной речи, в которых студентам можно предложить рассказ от

первого лица, создание ролевой игры, написание краткого резюме и т.п.

В некоторых случаях можно предложить студентам работу с одним из фрагментов видеоматериала, поскольку на этом этапе, на наш взгляд, появляется возможность для формирования отдельных элементов коммуникативной культуры, а именно развитие навыков расшифровки информации, представленной в тексте за кадром, что является одним из наиболее важных аспектов аудиовизуализации. Так, при изучении темы «Presentation» мы предлагаем студентам во время второго просмотра видеоролика «HowtoGiveaPresentation» условно разделить его на три части:

1) HowtoIntroduceYourself and Your Topic. Как познакомиться с аудиторией и представить тему доклада.

2) How to Be a Good Speaker. Как стать хорошим оратором.

3) Three Techniques to Get People's Attention. Три техники для завладения вниманием аудитории.

После просмотра каждой из представленных частей студентам предстоит выполнить отдельные задания, направленные на детальную расшифровку информации каждого из видео отрывков.

Согласно условиям опробирования разработанной методики использования видеоматериалов студенты первой экспериментальной группы регулярно просматривали видеоролики на занятиях с последующим выполнением заданий, обработкой и обобщением информации, полученной как из учебных текстов, так и из видеороликов. Студенты второй экспериментальной группы, занимаясь по тому же учебно-методическому пособию, читали и переводили тексты, выполняли лексико-грамматические задания, готовили устные сообщения по предложенной теме, но были лишены возможности просмотра видеоматериалов. Во время контрольного среза, проведенного после изучения темы 2, было установлено, что студенты первой группы более успешно справились с заданиями проверочной работы, направленными на контроль уровня усвоения полученных знаний. Информация о результатах исследования представлена на рис.1.

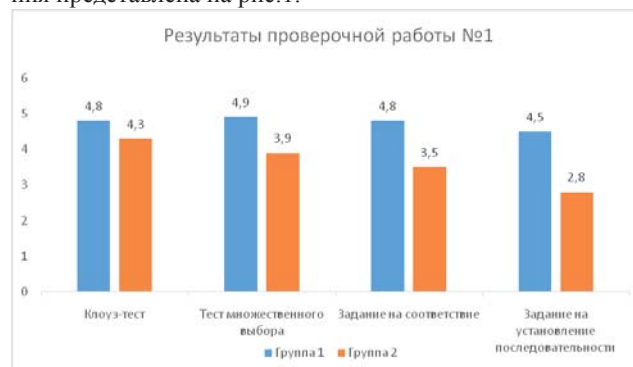


Рис. 2. Средний балл успеваемости в экспериментальных группах по результатам выполнения заданий проверочной работы №1.

На следующем этапе эксперимента мы решили во время проведения практических занятий использовать видеоматериалы и в первой, и во второй подгруппах. Результаты проверочной работы после изучения темы 4 продемонстрировали, что уровень усвоения учебного материала во второй подгруппе значительно повысился и приблизился к показателям первой подгруппы. На рис. 2 представлены результаты выполнения заданий, предложенных в проверочной работе №2.



Рис. 3. Средний балл успеваемости в экспериментальных группах по результатам выполнения заданий проверочной работы №2.

Выводы

В результате проведенных исследований мы смогли убедиться, что в сочетании с традиционными методами обучения регулярное использование практических занятий по английскому языку аутентичных видеоматериалов, сопровождаемых специально разработанными заданиями, способствует повышению познавательной активности студентов, формированию учебной мотивации и интереса к предмету, улучшению результатов успеваемости, развитию языковой, речевой и социокультурной компетенции.

Библиографический список

1. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов /Под ред. А. П. Садохина. М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2003.
2. Hall E.T. The Silent Language. Fawcett, 1968.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений /Под ред. А. И. Пискунова. М., 2001.
4. Якушев М.В. Принципы конструирования учебника иностранного языка // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 4 (97). С. 363–365.
5. Дмитриев Д.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов средствами видео-практикума на занятиях по английскому языку // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2013. № 20. С. 45–50.
6. Антипова И.А. Использование аутентичного видео на аудиторных занятиях по иностранному языку (на примере работы с полнометражными фильмами на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2014. № 2. С. 114–118.
7. Захарова-Саровская М.В., Беднарская Г.Г. Английский язык в психологии: инновационный подход в преподавании иностранного языка. Сибирский учитель. 2023. № 5 (150). С. 71–76.

References

1. Grushevitskaya T.G., Popkov V.D., Sadokhin A.P. Fundamentals of intercultural communication: Textbook for universities / Edited by A.P. Sadokhin. M.:UNITY-DANA, 2003.
2. Hall E.T. The Silent Language. Fawcett, 1968.
3. History of pedagogy and education. From the origin of education in primitive society to the end of the XX century.: A textbook for pedagogical educational institutions / Edited by A.I. Piskunov. M., 2001.
4. Yakushev M.V. Principles of designing a textbook of a foreign language // Scientific notes of the Orel State University. 2022. No. 4 (97). Pp. 363–365.
5. Dmitriev D.V. Formation of students' foreign language communicative competence by means of a video workshop in English classes // Foreign languages: linguistic and methodological aspects. 2013. No. 20. Pp. 45–50.
6. Antipova I.A. The use of authentic video in classroom classes in a foreign language (using the example of working with full-length films in English classes at a non-linguistic university) // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Russian and foreign languages and methods of teaching them. 2014. No. 2. Pp. 114–118.
7. Zakharova-Sarovskaya M.V., Bednarskaya G.G. English in psychology: an innovative approach in teaching a foreign language. The Siberian teacher: 2023. No. 5 (150). Pp. 71–76.

УДК 37.016:172

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-348-353

МИЛЬШИН АНТОН АНДРЕЕВИЧ

соискатель ученой степени кандидата наук, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: anton.milshin@yandex.ru

MILSHIN ANTON ANDREEVICH

Candidate of Science Degree, Oryol State University, Orel, Russia
E-mail: anton.milshin@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM OF EDUCATIONAL WORK ON THE FORMATION OF CIVIL IDENTITY OF CADETS OF THE DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATION

В статье представлена программа воспитательной работы по формированию гражданской идентичности курсантов ведомственной образовательной организации. Воспитание курсантов является важнейшим составным элементом образовательного процесса по подготовке высококвалифицированных офицерских кадров. Роль курсовых офицеров состоит в том, что они должны стать настоящими наставниками и воспитателями для курсантов. При этом у курсантов параллельно формируются и навыки самостоятельности, инициативности и ответственности за свою деятельность.

Ключевые слова: гражданская идентичность, формирование гражданской идентичности, воспитательная работа.

The article presents a program of educational work on the formation of the civil identity of cadets of a departmental educational organization. Education of cadets is the most important component of the educational process for the preparation of highly qualified officer personnel. The role of course officers is that they must become real mentors and educators for cadets. At the same time, cadets simultaneously develop skills of independence, initiative and responsibility for their activities.

Keywords: civic identity, formation of civic identity, educational work.

Введение

Формирование гражданской идентичности курсантов имеет высокую значимость для российского общества на государственном уровне. Для повышения уровня сформированности необходимо разрабатывать программы и проводить занятия, как с курсовыми офицерами, так и с курсантами ведомственных образовательных организаций.

Актуальность исследования заключается в необходимости формирования у будущих офицеров не только специализированных знаний, но и глубокого понимания своей принадлежности к обществу, способности к активной гражданской деятельности и повышению чувства ответственности за судьбу страны и ее будущее.

Цель исследования заключается в разработке программы воспитательной работы по формированию гражданской идентичности курсантов ведомственной образовательной организации.

Научная новизна исследования заключается в обосновании своей программы, которая выступает дополнением к плановой работе с личным составом и реализуется курсовыми офицерами с курсантами экспериментальных групп комплексом мероприятий во внеаудиторное время в рамках общественно-политической и культурно-досуговой работы.

В работе были использованы такие методы исследования, как анализ, синтез и беседа.

Изложение основного материала

Обоснование Программы работы курсовых офицеров по формированию гражданской идентичности у курсантов ведомственной образовательной организации (далее

– Программа). Начнем с уточнения таких понятий как «программа», «работа», «работа с личным составом», «военно-политическая работа», «формирование», «воспитание», «воспитательная работа».

Итак, «Программа – (греч. πρόγραμμα – распоряжение, объявление): 1) содержание и подробный план предстоящей деятельности, работ и т.д.; 2) план, порядок проведения чего-либо; 3) краткое изложение содержания учебного предмета, курса; брошюра с таким изложением; 4) круг знаний, подлежащих обязательному усвоению учащимися» [13, с. 628].

В Современном толковом словаре русского языка одно из множества определений понятия работы – «вид деятельности, труда; круг занятий, обязанностей» [13, с. 660].

В силовых ведомствах до недавнего времени существовал термин «работа с личным составом» представляющую собой «комплекс систематических и взаимоувязанных организационных, информационно-пропагандистских, психологических, социальных, правовых, культурно-досуговых и иных мероприятий, осуществляемых должностными лицами органов военного управления силовых ведомств в повседневной деятельности» [10]. Работа с личным составом организовывалась в целях формирования и развития у военнослужащих и сотрудников (служащих) необходимых военно-профессиональных качеств, моральной и психологической готовности к выполнению различных задач по предназначению по следующим основным направлениям: работа по поддержанию правопорядка и воинской дисциплины; информационно-пропагандистская (или информационно-воспитательная) работа; психологическая работа; военно-социальная работа; культурно-досуговая

работа и др. Порядок работы должностных лиц, их функции, основные задачи работы с личным составом по категориям военнослужащих и сотрудников (служащих), планирование, организация и реализация мероприятий, использование педагогических средств, форм и процедур, достижение результатов определялось указанными выше нормативными документами.

В настоящее время действие указанных выше документов уже утратило силу, в некоторых силовых ведомствах появился новый термин «военно-политическая работа в войсках (силах)», появились документы, которые определяют его легитимность, и должностные лица за нее отвечающие. В указанных нормативных документах в целом и работа с личным составом, и военно-политическая работа, имеют общую задачу направленность на: поддержание высокого уровня морально-политического и психологического состояния личного состава; формирование у личного состава чувства патриотизма и уважения к истории России, культуре и традициям своей страны; развитие самоидентификации, то есть четкого понимания своей принадлежности к гражданскому обществу, осознание себя гражданином своей страны с правами и обязанностями защитника Отечества; повышение мотивации профессионального роста и формирование стремления к добросовестной высокоэффективной служебной (трудовой) деятельности и т.д. Все это реализуется в рамках воспитания личного состава [11].

В психологии «воспитание – целенаправленный и планомерный вид формирования личности и коллектива, опирающийся на обучение и дополняющий его связями приобретаемого в процессе обучения со свойствами направленности именно данной личности. Воспитание – эффективный метод руководства и вместе с тем само требует управления» [9, с.24].

В Педагогическом энциклопедическом словаре указано, что «воспитание – многозначно, его рассматривают как общественное явление, деятельность, процесс, ценность, систему, воздействие, взаимодействие и т.д.» [8, с. 42]. Кроме того, указывается и то, что «многие исследователи выделяют воспитание в широком смысле, включая в него воздействие на человека общества в целом, т.е. фактически отождествляют воспитание с социализацией; в широком педагогическом смысле – как целенаправленное воспитание, осуществляемое системой учебно-воспитательных учреждений; в узком педагогическом смысле – как воспитательную работу, направленную на формирование у детей системы определенных качеств, взглядов, убеждений; в еще более узком значении – решение конкретных воспитательных задач» [Там же].

Добавим, что в учебном пособии под ред. И.И. Соколовой, А.Р. Моисеева и В.А. Митраховича «Социализация есть процесс усвоения социального опыта и включение личности в общественные отношения. Процесс воспитания – это формирование личности, включающий воздействие извне (внешней среды) и самовоспитание» [15, с. 59].

Как видим, основной целью воспитания выступает развитие личности в целом, формирование ценностей, моральных принципов, мировоззрения, социальных навыков. Это процесс активный и целенаправленный, предполагающий взаимодействие с человеком, его обучение, поддержку и наставничество. А основным его результатом выступает гармонично развитая личность, способная принимать самостоятельные решения, отвечать за свои поступки, взаимодействовать с обществом.

Понятия «воспитание» и «формирование» близки по

значению, так как оба относятся к педагогическим терминам и связаны с процессом формирования личности.

В словаре русского языка «формирование» определяется как процесс действия по значению глагола «формировать – придавать чему-нибудь определенную форму, какой-либо вид; придавать законченность, определенность чему-либо; вырабатывать определенные качества в ком-либо» [2, с. 915]. Основной целью формирования выступает развитие отдельных качеств, навыков, умений, необходимых для определенных задач. Этот процесс может быть как активным, так и пассивным, например, адаптация к новым условиям, освоение навыков (чтение, письмо, использование инструментов). А основным его результатом выступает специалист в определенной области, обладающий необходимыми знаниями и навыками.

В ведомственной образовательной организации «воспитание личного состава рассматривается как целостная педагогическая система, сущность которой заключается в совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, образующих единый, целостный и непрерывный процесс изучения, формирования и развития личности, побуждения личности к совершенствованию личностных качеств, необходимых для успешного выполнения задач по обеспечению безопасности Российской Федерации» [3].

Воспитание военнослужащих выступает «приоритетным направлением служебной деятельности всех должностных лиц Вооруженных Сил» [1, с. 323–324].

В целом можно заключить, что основной целью, являющейся важнейшим системообразующим структурным элементом процесса воспитания всех военнослужащих, выступает «формирование и развитие у военнослужащих качеств и отношений гражданина-патриота, военного профессионала и высоконравственной, разносторонне развитой личности» [10, с.324].

Процесс воспитания реализуется через воспитательную работу. Данное утверждение можно подкрепить высказыванием В.И. Гинециского, что «педагогика выступает одновременно и как теория, и как практика воспитания» [6, с. 15].

Кроме этого, в словаре по социальной педагогике Л.В. Мардахаева «воспитательная работа – деятельность, направленная на организацию воспитания. Воспитательная работа отражает прикладной аспект воспитательной деятельности, необходимость преодоления воспитателем противоречий при достижении целей воспитания» [16, с. 53].

В военной педагогике «воспитательная работа представляет собой комплекс информационно-пропагандистских, индивидуально-психологических, правовых, социально-экономических, морально-этических, культурно-досуговых, спортивно-массовых и иных мероприятий, осуществляемых субъектами воспитательной деятельности и направленных на формирование у военнослужащих необходимых морально-боевых качеств» [1]. Содержание воспитательной работы на всех уровнях воспитания военнослужащих определяется государственной политикой в духовно-нравственной сфере общества.

В ведомственной образовательной организации «воспитательная работа базируется на идеях российского государственного патриотизма, верности военной присяге и воинскому долгу, готовности к продолжению службы в практических подразделениях федеральных органов государственной охраны, силовых министерств и ведомств заказчиков, защите интересов и государственной целостности Российской Федерации и ее союзников» [7, с. 3].

По мнению А.А. Феоктистовой, в основе «воспитатель-

ной работы в образовательной организации МВД России лежат характерные особенности и специфика работы полиции, а также деятельность субъектов воспитательного процесса (преподавателей, руководителей по воспитательной работе, курсантов, коллективов и др.), направленная на организацию воспитательной среды, а также на управление воспитательными процессами, способствующими гармоничному развитию личности обучающегося» [17].

Особо отмечаем, что в образовательной организации любого силового ведомства воспитательная работа осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации, нормативными правовыми актами ведомства, Уставом и Инструкциями по организации и осуществлению воспитательной работы в ведомственной образовательной организации, а также Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) и Квалификационными требованиями (КТ) заказчика на подготовку специалистов.

Воспитательная работа в ведомственной образовательной организации – это преобразующие действия, которые совершаются за пределами учебного процесса и имеют специфические особенности и свойственные ей функции и критерии оценки результатов деятельности. Она (воспитательная работа) включает в себя: определение цели, задач и планирование воспитательного процесса в курсантских подразделениях; изучение и учет особенностей всех курсантов; определение организационных форм и методов, педагогических средств и специфики условий их применения; организация контроля за воспитательной работой.

Самая воспитательная работа в образовательной организации любого силового ведомства осуществляется на нескольких уровнях:

- на уровне самой образовательной организации (основными субъектами выступают: заместитель начальника по военно-политической работе, специалисты отдела военно-политической работы). Содержание их деятельности определяется выработкой общей стратегии воспитательной работы на учебный год; координацией деятельности основных субъектов данного процесса; анализом качества воспитательной работы; корректировка процесса воспитательной работы; обобщение её результатов; выработка мер по её совершенствованию; профессионально-должностная подготовка должностных лиц ответственных за воспитательную работу с курсантами);

- на уровне кафедры военно-политической работы в войсках (силах). Основными субъектами выступают начальник кафедры и профессорско-преподавательский состав. В содержание их деятельности включается разработка методических материалов и участие в профессионально-должностной подготовке должностных лиц, ответственных за воспитательную работу с курсантами;

- на уровне подразделения (курс, отдельная учебная группа, рота, взвод), которое является центром учебной и воспитательной работы. Субъектами выступают курсовые офицеры, курсанты, воинские коллективы. Каждый из них участвует в воспитательной работе путем обеспечения механизма социальных отношений «курсовой офицер – курсант», «курсант – курсант», «курсант – воинский коллектив». Именно в подразделении происходит непосредственная организация воспитательной работы;

- на уровне отдельного курсанта, то есть на уровне самовоспитания (самостоятельное самосовершенствование, перевоспитание и устранение отдельных негативных качеств, самоконтроль).

Можно говорить о том, что такой подход вполне соответствует общеизвестным взглядам А.В. Мудрика на фак-

торность «социального воспитания человека в контексте социализации (мегафакторы, макрофакторы, мезофакторы и микрофакторы)» [4, с. 6-7].

Центральную роль в воспитательной работе с обучающимися играют командиры (начальники) курсантских подразделений, которые являются непосредственными организаторами и соучастниками воспитательного процесса, реализующими цели и задачи воспитания. Именно начальник курса (курсовой офицер) руководит и несет ответственность за организацию эффективного воспитательного процесса на курсе (в учебной группе) со своими подчиненными.

Таким образом, можно заключить, что воспитательная работа в образовательной организации любого силового ведомства: 1) всегда проводится целенаправленно: у нее есть конкретные цели и направления, а занимаются ей специалисты – курсовые офицеры, занимающие нормативно-определенные штатные должности; 2) имеет нормативно-правовую регламентацию использования форм и методов воспитания, педагогических средств (документы планирования на уровне управления силовым ведомством, образовательной организацией, структурным подразделением); 3) носит характер систематичности (то есть последовательное и планомерное осуществление воспитательных мероприятий, учитывая возрастные и индивидуальные особенности курсантов) и комплексности (учет всех сфер жизнедеятельности курсантов и использование различных методов воспитания (пример, убеждение, упражнение, поручение и т.д.); 4) курсанты с самого начала обучения активно вовлечены как в образовательный процесс, так и в повседневную служебную деятельность; 5) взаимодействие курсовых офицеров с курсантами основано на системе субординации и уставных взаимоотношений; 6) «субъект-субъектные» отношения ее участников (преподавателей, руководителей по воспитательной работе, курсовых офицеров, курсантов, коллективов и др.), направлены на организацию воспитательной среды, прямо или косвенно влияющей на развитие личности курсанта, а также на управление воспитательными процессами.

Представленные выше теоретические положения, обоснования мы использовали при обосновании своей Программы работы курсовых офицеров по формированию гражданской идентичности у курсантов ведомственной образовательной организации, которая выступает дополнением к плановой работе с личным составом и реализуется курсовыми офицерами с курсантами экспериментальных групп комплексом мероприятий во внеаудиторное время в рамках общественно-политической и культурно-досуговой работы.

При выборе и определении форм, методов, педагогических средств, процедур воспитательной деятельности, мы не старались быть оригинальными, а использовали те, которые уже доказали свою действенность и эффективность в общей теории воспитания и воспитательной практике, в теории и практике профессионального воспитания, в военной педагогике и военно-политической работе и определяемые руководящими нормативно-правовыми документами силовых ведомств. Нам важно было представить архитектонику их использования в работе курсовых офицеров во взаимосвязи с целевой установкой как нашего исследования, как в целом, так и поэтапно [1; 11].

Цель: Формирование у курсантов ведомственной образовательной организации гражданской идентичности как качества, как компоненты направленности личности.

Направления и задачи:

- 1) Повышение уровня знаний о России:

- изучение истории России, ее героических страниц, культурных традиций, исторических персон, оказавших влияние на формирование российской нации;

- знакомство с современной Россией, ее политическим устройством, экономикой, наукой, культурой, спортом;

- формирование понимания места России в мире и ее роли в мировых процессах;

2) Воспитание патриотизма и любви к Родине:

- развитие чувства гордости за свою страну, ее достижения и историю;

- формирование убеждения в необходимости служить Родине и защищать ее интересы;

- воспитание чести и достоинства, отваги и мужества, готовности пожертвовать собой ради Отечества;

3) Развитие ответственности и гражданской активности:

- понимание смысла гражданских обязанностей и прав;

- формирование активной жизненной позиции, желания участвовать в общественной жизни;

- развитие навыков участия в гражданских проектах и инициативах;

4) Формирование нравственных качеств:

- воспитание моральных принципов, соответствующих российским традициям и ценностям;

- развитие чувства совести, долга, ответственности, честности, порядочности, милосердия;

5) Создание условий для самореализации и развития личности:

- стимулирование творческой активности курсантов, их интересов и способностей;

- предоставление возможностей для самостоятельного развития и познания;

- создание атмосферы взаимоуважения, толерантности и открытости.

Формы:

- лекции и семинары (по истории России, ее культуре, политическому устройству, гражданскому правовому порядку) с изучением документов (Конституция РФ; Законы РФ о воинской службе, о гражданстве, о выборах; нормативные документы по гражданско-патриотическому воспитанию; материалы по истории и культуре России);

- дискуссии и круглые столы, викторины (по актуальным проблемам современной России, патриотическому воспитанию, гражданскому обществу);

- встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, военными специалистами и участниками боевых действий (для передачи опыта, ценностей и нравственных принципов);

- встречи с представителями гражданского общества, общественных организаций;

- экскурсии и выездные мероприятия (посещение музеев, мемориальных комплексов, исторических памятников и мест, военных объектов, по городам и регионам России, участие в акциях, связанных с охраной памятников и охраной окружающей среды);

- организация и проведение культурно-массовых мероприятий (кинопоказы и театральные спектакли, конкурсы, выставки и фестивали, посвященных военной истории, патриотической тематике, культуре и искусству России);

- использование мультимедийных материалов для проведения занятий и мероприятий;

- собрания личного состава;

- беседы:

- индивидуальные с курсовыми офицерами (для понимания личных проблем, целей и мотивации курсантов);

- эвристическая, аналитическая и обобщающая беседа с курсантами;

- проведение военно-спортивных игр и соревнований;

- участие в волонтерских акциях, благотворительных мероприятиях, социальных проектах.

Методы:

- ролевые и деловые игры и тренинги;

- имитация профессиональных жизненных ситуаций, направленные на решение задач в условиях ограниченного времени;

- симуляция кризисных ситуаций для формирования навыков командного взаимодействия;

- кейс-метод;

- написание эссе;

- объяснительно-иллюстративное, проблемное изложение;

- рассуждение;

- общественные проекты.

Средства:

- печатные информационные ресурсы (газеты, журналы, буклеты, брошюры по гражданско-патриотической тематике);

- стенная печать, тематические стенды, информационные уголки;

- технические средства (видео-, кино-, ауди-, фотоаппаратура; электронные образовательные ресурсы);

- учебники и учебные пособия;

- средства массовой информации;

- литература и исторические источники;

- ведомственная символика и атрибутика и др.

Оценка эффективности реализации Программы:

- регулярное проведение анкетирования, опросов для оценки изменения уровня сформированности гражданской идентичности;

- мониторинг участия (анализ и учет активности и вовлеченности курсантов в мероприятиях Программы);

- обратная связь (установление механизмов для получения отзывов от курсантов и руководителей мероприятий по улучшению Программы, внесение коррективов в Программу на основе полученных результатов).

Роль курсового офицера:

- является ключевой фигурой в реализации Программы;

- должен быть примером и образцом для подражания для курсантов, демонстрируя высокие моральные качества, личную участие в общественной жизни и активную гражданскую позицию;

- курсовой офицер должен:

- планировать и организовывать мероприятия по Программе;

- поддерживать активность и инициативу курсантов;

- способствовать развитию их творческого потенциала;

- контролировать выполнение Программы и анализировать ее результаты;

- предоставлять обратную связь курсантов по результатам мероприятий.

Части реализации программы:

- *подготовительная:* разработка программы, определение целей и задач, подбор методов и форм работы;

- *основная:* реализация программы посредством проведения мероприятий и работы с курсантами (этапы: диагностический, ценностно-ориентационный, ценностно-смысловой и прогностический);

– *заключительная*: оценка эффективности работы, корректировка программы и планирование дальнейшей деятельности.

Ресурсы:

- кадровый потенциал ведомственной образовательной организации;
- учебно-материальная база ведомственной образовательной организации;
- библиотеки, музеи, архивы;
- финансовые ресурсы силового ведомства и других государственных органов;

Партнерство и сотрудничество:

- с отделом военно-политической работы ведомственной образовательной организации;
- с общественными, молодежными и патриотическими организациями и движениями;
- с музеями, библиотеками, культурными центрами;
- с ветеранами и героями.

Результат: сформированная у курсантов ведомственной образовательной организации гражданская идентичность.

Выводы

Данная программа является лишь общим каркасом, примером, отправной точкой и ее содержание может быть адаптировано под конкретные условия военной образовательной организации любого силового ведомства с учетом его специфики и целевой установкой. Важно учитывать современные тенденции в обществе, изменяющиеся социальные и политические условия, влияние информационных технологий на формирование гражданской идентичности. Кроме того, важно использовать разнообразные методы и формы работы, чтобы заинтересовать и вовлечь курсантов в этот процесс, а также создавать условия для активного участия курсантов в реализации Программы. Роль же курсовых офицеров состоит в том, что они должны стать настоящими наставниками и воспитателями для курсантов, помогая им формировать гражданскую идентичность, базирующуюся на уважении к традициям и законам своей страны, патриотизме и нравственных качествах, готовясь к служению Родине. При этом у курсантов параллельно формируются и навыки самостоятельности, инициативности и ответственности за свою деятельность.

Библиографический список

1. Военная педагогика: Учебник для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. / под ред. О. Ю. Ефремова. СПб.: Питер, 2017. 640 с.: ил. – (Серия «Учебник для вузов»). С. 323–324, 510.
2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. М.: Рус. яз., 2000. С. 915.
3. Инструкция по организации и осуществлению воспитательной работы в Академии Федеральной службы охраны Российской Федерации (приказ начальника Академии ФСО России от 7.12.2011 г. № 407).
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с., С. 6–7.
5. Основы военно-политической работы: учебник. М.: ВУ, 2020. 472 с.; Приказ Министерства обороны РФ от 28 декабря 2021 г. № 803 «Об утверждении Руководства по организации военно-политической работы в Вооруженных Силах РФ». – URL: https://mil.ru/files/Prikaz_803ot28.12.2021.pdf
6. Основы теоретической педагогики : учеб.пособие / В.И. Гинецинский; Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1992. 154 с., С. 15.
7. Особенности воспитательной работы с курсантами Академии ФСО России: научно-практические рекомендации. И.Ф. Бушин, Орел: Академия ФСО России, 2007. 201 с., С. 3.
8. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.: ил., С. 42.
9. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. Учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 1981. 174 с., С. 24.
10. Приказ Министерства обороны РФ от 12.10.2016 г. №655 «Об организации работы с личным составом в Вооруженных Силах Российской Федерации»; Приказ Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 14 ноября 2017 г. №487 «Об утверждении положения об организации работы с личным составом в войсках национальной гвардии Российской Федерации» и др.
11. Приказ Министерства обороны РФ от 28 декабря 2021 г. №803 «Об утверждении Руководства по организации военно-политической работы в Вооруженных Силах РФ». – URL :https://mil.ru/files/Prikaz_803ot28.12.2021.pdf; Приказ Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 21 апреля 2021 г. № 132 «Об утверждении Наставления по организации в войсках национальной гвардии Российской Федерации военно-политической (политической) работы» и Приказ Росгвардии от 22 ноября 2021 года №425 «О внесении изменений в некоторые нормативные правовые акты Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации по вопросам организации военно-политической (политической) работы». – URL :<https://minjust.consultant.ru/documents/29593и др>.
12. Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2020 г. № 3684-р «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период (2021–2030 гг.)» – URL :<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400070256/>
13. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. М.: Ридерз Дайджест, 2004. 960 с., С. 628
14. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. М.: Ридерз Дайджест, 2004. 960 с., С. 660
15. Соколова И.И., Моисеев А.Р., Митрахович В.А. Психология и педагогика высшей школы: Учеб.пособие. СПб.: ВАС, 2022. 168 с., С. 59.
16. Социальная педагогика : словарь / авт. сост. Л. В. Мардахаев, 4-е изд., испр. и доп. — Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2021. 452 с., С. 53. – URL :https://vk.com/doc28600186_667108744?hash=j1q5Z0TcQ9V7IP0QVkaoZDZlj5DvrZuoMwKmtSuMCoH
17. Феоктистова А.А. Особенности воспитательной работы по сплочению курсантского коллектива образовательных организаций МВД России // Современности проблемы науки и образования. 2023. № 3.; URL: <https://science-education.ru/article/view?id=32629> (дата обращения: 24.10.2024)

References

1. Military pedagogy: Textbook for universities. 2nd ed., corrected and supplemented / edited by O. Yu. Efremova. St. Petersburg: Piter, 2017. 640 p.: ill. – (Series “Textbook for universities”). Pp. 323–324, p. 510.
2. *Efremova T.F.* New dictionary of the Russian language. Explanatory and educational. Moscow: Rus. lang., 2000. p. 915
3. Instructions for the organization and implementation of educational work at the Academy of the Federal Security Service of the Russian Federation (order of the head of the Academy of the Federal Security Service of Russia dated 7.12.2011 No. 407
4. *Mudrik A.V.* Social pedagogy: Textbook for students of pedagogical universities / Ed. by V.A. Slastenin. 3rd ed., corrected and enlarged. M.: Publishing center “Academy”, 2000. 200 p., Pp. 6–7.
5. Fundamentals of military-political work: textbook. M.: VU, 2020. 472 p.; Order of the Minister of Defense of the Russian Federation dated December 28, 2021 No. 803 “On approval of the Guidelines for the organization of military-political work in the Armed Forces RF». – URL: https://mil.ru/files/Prikaz_803ot28.12.2021.pdf
6. Fundamentals of theoretical pedagogy: textbook / V.I. Ginetsinsky; St. Petersburg State University. SPb.: Publishing house of St. Petersburg University, 1992. 154 p., Pp. 15.
7. Features of educational work with cadets of the Academy of the Federal Guard Service of Russia: scientific and practical recommendations. I.F. Bushin, Orel: Academy of the Federal Guard Service of Russia, 2007. 201 p., Pp. 3.
8. Pedagogical encyclopedic dictionary / Ed.-in-chief B.M. Bim-Bad; Editorial board: M.M. Bezrukh, V.A. Bolotov, L.S. Glebova, etc. Moscow: GreatRussianEncyclopedia, 2003. 528 p.: ill., Pp. 42.
9. *Platonov K.K.* Brief dictionary of the system of psychological concepts. Textbook for educational institutions of vocational technical education. - 2nd ed., revised and enlarged. Moscow: Higher. school, 1981. 174 p., Pp. 24.
10. Order of the Minister of Defense of the Russian Federation dated October 12, 2016 No. 655 “On the organization of work with personnel in the Armed Forces of the Russian Federation”; Order of the Federal Service of the National Guard Troops of the Russian Federation dated November 14, 2017 No. 487 “On approval of the regulation on the organization of work with personnel in the National Guard Troops of the Russian Federation”, etc.
11. Order of the Minister of Defense of the Russian Federation dated December 28, 2021 No. 803 “On approval of the Guidelines for the organization of military-political work in the Armed Forces of the Russian Federation.” – URL: https://mil.ru/files/Prikaz_803ot28.12.2021.pdf; Order of the Federal Service of the National Guard Troops of the Russian Federation dated April 21, 2021 No. 132 “On approval of the Instructions for the organization of military-political (political) work in the troops of the National Guard of the Russian Federation” and Order of the Russian Guard dated November 22, 2021 No. 425 “On amendments to certain regulatory legal acts of the Federal Service of the National Guard Troops of the Russian Federation on the organization of military-political (political) work.” – URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/29593> and others.
12. Order of the Government of the Russian Federation dated December 31, 2020 No. 3684-r “On approval of the Program of fundamental scientific research in the Russian Federation for the long term (2021–2030)” – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400070256/>
13. Modern explanatory dictionary of the Russian language / Ed. S.A. Kuznetsov. Moscow: Reader’s Digest, 2004. 960 p., Pp. 628.
14. Modern explanatory dictionary of the Russian language / Ed. S.A. Kuznetsov. Moscow: Reader’s Digest, 2004. 960 p., Pp. 660.
15. *Sokolova I.I., Moiseev A.R., Mittrakhovich V.A.* Psychology and pedagogy of higher education: Textbook. manual. St. Petersburg: VAS, 2022. 168 p., Pp. 59.
16. Social pedagogy: dictionary / auth. comp. L. V. Mardakhaev, 4th ed., corrected. and add. - Moscow; Berlin: Direct-Media, 2021. 452 p., Pp. 53. – URL: https://vk.com/doc28600186_667108744?hash=j1q5Z0TcQ9V7IP0QVkaoZDZlj5DVrZuoMWKmtSuMCoH
17. *Feoktistova A.A.* Features of educational work to unite the cadet team of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Modern problems of science and education. 2023. No. 3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32629> (date of access: 10.24.2024)

УДК 37.091.398:81'243

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-354-357

МИРОНОВА ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА

кандидат исторических наук, доцент, кафедра романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г.Орел, Россия

E-mail: tpmironova@yandex.ru

РЕТИНСКАЯ ТАТЬЯНА ИВАНОВНА

доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: tatret@mail.ru

MIRONOVA TATIANA PETROVNA

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Romance philology, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: tpmironova@yandex.ru

RETINSKAYA TATIANA IVANOVNA

Doctor of Philology, docent, head of the Department of Romance Philology at Orel State University, Orel, Russia

E-mail: tatret@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ВУЗОМ ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ)

THE UNIVERSITY'S IMPLEMENTATION OF DEVELOPMENT PROGRAMS FOR GIFTED CHILDREN WITHIN THE ADDITIONAL EDUCATION SYSTEM (USING THE EXAMPLE OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES)

В статье проанализирован опыт работы кафедры романской филологии ОГУ имени И.С. Тургенева со средними общеобразовательными учреждениями г. Орла и Орловской области. Показан пример реализации вузом программ развития одаренных школьников в системе дополнительного образования совместно с Региональным центром выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи «Созвездие Орла». Установлено, что взаимодействие вуза и школы оказывает положительное влияние на качество образования и способствует эффективному самоопределению обучающихся.

Ключевые слова: взаимодействие вуза и школы, дополнительное образование школьников, одаренные школьники, изучение иностранных языков.

The article analyzes the collaboration between the Department of Romance Philology of Orel State University named after I.S. Turgenev, and secondary general education institutions in the city of Orel and the Orel region. It provides an example of the university's implementation of programs for the development of gifted schoolchildren within the system of additional education in conjunction with the Regional Center for the Identification, Support and Development of Abilities and Talents in Children and Youth "Constellation of Orel". It has been proved that the interaction between the university and the school has a positive impact on the quality of education and contributes to the effective self-determination of students.

Keywords: interaction between the university and the school, additional education for schoolchildren, gifted schoolchildren, learning of the foreign languages.

Введение

Одним из основных направлений развития российской системы образования является создание единого образовательного пространства, формирование которого обеспечивается не только едиными образовательными стандартами, программами, учебниками, ресурсами и финансированием, но и процессом интеграции деятельности образовательных организаций разного типа, включая прежде всего учреждения высшего и основного общего и (или) среднего общего образования.

Актуальность исследования. Системное взаимодействие вуза и школы в современном российском образовании характеризуется не только как перспективное и востребованное направление инновационных преобразований образовательного процесса, но и как эффективный ресурс повышения качества подготовки школьников к жизни в информационном, динамично развивающемся обществе.

Цель исследования – рассмотреть направления и формы сотрудничества вуза и школы на основе анализа опыта совместной работы кафедры романской филологии ОГУ имени И.С. Тургенева со средними общеобразовательными учреждениями г. Орла и Орловской области, пред-

ставить положительные результаты интегрированного взаимодействия в рамках системы «школа – учреждения дополнительного образования – вуз» по созданию и реализации образовательных программ для одаренных и высокомотивированных школьников.

Методы исследования: теоретический анализ литературы по теме исследования, анализ педагогического опыта, обобщение.

Изложение основного материала

Широкий спектр требуемых результатов образования (предметные, метапредметные, личностные) ФГОС [6] обусловили проблему нехватки ресурсов учреждений среднего образования для обеспечения должного качества образования школьников. Эффективному выполнению социального заказа российского общества на обеспечение необходимой подготовки выпускников школ может способствовать правильно выстроенная совместная работа средней общеобразовательной школы с учреждениями высшего образования.

В последние годы достаточно интенсивно ведется разработка теоретико-методологических и организационных основ механизма взаимодействия школы и вуза, поиск

наиболее продуктивных форматов двустороннего сотрудничества. Вопросы интеграции образовательных учреждений рассматривают в своих работах В.А. Малинин, Г.Н. Прокументова, Ю.А. Сардушкина, А.А. Елисеева, Р.Г. Сабинова и др.

С точки зрения повышения качества общего образования взаимодействие школы и вуза – это их целенаправленное и взаимообусловленное влияние друг на друга, способствующее взаимообогащению, наращиванию усилий и наиболее полной реализации дидактических, воспитательных и социально-педагогических возможностей в целях разностороннего развития личности учащегося [1]. Для того, чтобы эта партнерская деятельность стала успешной, по мнению Д.Д. Хайруллиной, необходимо опираться на ключевые принципы сотрудничества: непрерывность образовательного процесса, интеграция деятельности школ и вузов, повышение профессионального уровня педагогов школы, индивидуальный подход к обучающимся и создание условий для их профессионального роста [7].

Одно из приоритетных направлений деятельности кафедры романской филологии Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева – систематическая совместная работа с учреждениями среднего общего образования. Результаты плодотворной работы коллектива кафедры в данной области неоднократно освещались в научных работах [2], [3], [4], [5].

В работе со школами кафедра преследует разноплановые цели: поддержание и укрепление позиций французского языка в образовательном пространстве г. Орла и Орловской области, а также привлечение школьников к поступлению в Институт иностранных языков ОГУ имени И.С. Тургенева. Рассмотрим основные формы мероприятий, направленных на достижение обозначенных целей.

Научно-методическая работа:

- организация Всероссийского конкурса научных докладов среди учащихся средних общеобразовательных школ и студентов 1-2 курсов, изучающих иностранные языки, «Моя первая научная работа».

Данный конкурс проводится ежегодно, начиная с 2016 г. Его цель – формирование у школьников навыков научно-исследовательской деятельности, выявление и поддержка одаренной молодежи, развитие интереса к углубленному изучению иностранных языков. Так, конкурс 2024 г. был посвящен Году семьи и 5-летию Международной научно-исследовательской лаборатории «Проблемы социального и территориального разноречия», действующей на базе ОГУ имени И.С. Тургенева. Участникам была предложена следующая тематика докладов:

- 2024 – Год семьи: династии деятелей науки и культуры стран изучаемых языков;
- Литературное наследие стран изучаемых языков (на материале творчества писателей-юбиляров 2024 г.);
- Французский, немецкий, английский языки в мире;
- Активные процессы в современных европейских языках.

Победители конкурса среди учащихся 5–11 классов, помимо дипломов, получают возможность в следующем учебном году поехать на образовательную смену в Региональный центр выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи бюджетного общеобразовательного учреждения Орловской области «Созвездие Орла».

- участие кафедры в ежегодных научных мероприятиях для школьников, проводимых университе-

том: Межрегиональной олимпиаде школьников «Путь в науку», Всероссийском Фестивале науки НАУКА 0+, Всероссийской молодежной научно-практической конференции МИФ (естественные и гуманитарные науки) с элементами научной школы и др.

- участие преподавателей кафедры в качестве членов жюри муниципальных, региональных и всероссийских олимпиад для школьников по французскому языку.
- организация педагогической практики студентов на базе СОШ г. Орла.

Социально-культурная работа:

- организация культурно-воспитательных мероприятий, основная цель которых – содействие распространению культуры и искусства Франции и развитие творческих способностей школьников и студентов. В качестве примера приведем проведение регионального конкурса проектов «Ma douce France», а также организацию заседаний Клуба французского языка. На данных мероприятиях школьники, наряду со студентами, выступают с творческими номерами (исполнение музыкальных номеров, чтение поэтических произведений, инсценировки и др.), развивая свой артистизм и демонстрируя знание французского языка.

Информационно-профориентационная работа:

- консультации для родителей и школьников по выбору направления обучения и специальности;
- встречи с родителями и школьниками в рамках Дней открытых дверей.

В 2024–2025 учебном году новой и весьма перспективной платформой совместной работы кафедры со школами выступает система дополнительного образования детей, как важнейшее звено современной образовательной системы.

В 2019 г. в рамках реализации национального проекта «Образование» федерального проекта «Успех каждого ребенка» по распоряжению Правительства Орловской области было создано бюджетное общеобразовательное учреждение Орловской области «Созвездие Орла». В его состав вошли общеобразовательная школа и Региональный центр выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи. Главная задача Регионального центра, созданного по модели образовательного центра «Сириус» в г. Сочи, – выявить одаренных школьников из образовательных организаций Орловской области, дать каждому из них возможность раскрыть личный потенциал, найти свой путь в профессиональной деятельности. Региональный центр предлагает на бесплатной основе широкий спектр образовательных программ по направлениям «Наука», «Искусство», «Спорт».

Специально для реализации в региональном центре «Созвездие Орла» преподавателями кафедры романской филологии разработана дополнительная общеразвивающая программа социально-гуманитарной направленности «Изучаем французский язык легко и с удовольствием!» Программа составлена на основе требований Федеральных государственных стандартов основного общего и среднего общего образования и адресована одаренным и высокомотивированным учащимся 7–11 классов средних общеобразовательных учреждений г. Орла и Орловской области, изучающим французский язык в качестве первого и второго иностранного языка.

На изучение программы отводится 48 часов, занятия проходят шесть дней в неделю по четыре часа в день в течение одной образовательной смены продолжительностью 14 дней. Программа направлена на развитие лингвистических и творческих способностей детей, повышение общекультурного и образовательного уровней участников

и формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся посредством изучения французского языка и культуры Франции. Обучение по программе позволяет получить новые и систематизировать имеющиеся знания в области лексики и грамматики, совершенствовать умения аудирования, говорения, чтения и письменной речи. Особенность программы – большой объем лингвострановедческого компонента: около трети учебного времени отводится на знакомство с особенностями национальной истории, культуры, обычаев и традиций страны изучаемого языка. Программа предполагает также широкое применение коммуникативных и игровых технологий, проектной методики и индивидуального подхода в обучении. На занятиях используются преимущественно аутентичные материалы (тексты и учебники, аудио- и видео-материалы), а также мультимедийное оборудование.

Повышенное внимание при обучении уделяется развитию творческой деятельности и творческого мышления учащихся. В связи с этим педагоги-реализаторы программы обеспечивают особые организационно-педагогические условия: принятие и поощрение оригинальных идей; создание атмосферы, позволяющей школьникам проявлять максимум инициативы, свободной от боязни что-то не успеть или допустить ошибку; обеспечение психологического комфорта и др. Преподаватели, работающие с одаренными и мотивированными детьми, создают особую форму общения, отличную от школьных отношений ученика и учителя: они нейтральны по отношению к успеваемости своих учеников и не ставят им оценки.

Отдельного упоминания заслуживает итоговая аттестация в форме индивидуального проекта-портфолио учащегося, включающего в себя творческие задания по каждой из пройденных тем. В рамках каждой темы ребята составляют небольшие рассказы и делают рисунок/приклеивают фото/делают аппликацию к этому рассказу. Подобные задания не только помогают учащимся совершенствоваться в интеллектуальном плане, но и раскрывают их творческие способности, развивают воображение и нестандартное мышление.

Безусловно, кафедра намерена продолжать работу в этом направлении. По итогам реализации программы совместно с руководством Регионального центра было решено в следующем учебном году привлечь студентов педагогических направлений подготовки к работе в «Созвездии Орла» в качестве помощников преподавателей с целью изучить специфику работы в образовательных организациях подобного типа. Кроме того, преподаватели кафедры выразили желание поработать с одаренными школьниками в дистанционном формате по реализации новой дополнительной общеразвивающей программы «Базовый курс французского языка» для учащихся 5–7 классов. Отдельного внимания заслуживает предложение

разработать совместно со студентами магистратуры по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика (направленность (профиль) Теория перевода и межкультурная/межъязыковая коммуникация) модуль «Юный переводчик» для обучающихся старших классов средних общеобразовательных школ.

Успешное взаимодействие с Региональным центром выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи дает преподавателям кафедры реальную возможность совершенствовать свои профессиональные компетенции, овладеть диагностическими методиками выявления одаренности и современными методами обучения и воспитания одаренных детей, накопить собственный опыт работы с мотивированными школьниками, увидеть проблемы школьных учителей, что, в конечном итоге, позволит оказывать более эффективную учебно-методическую помощь учителям в их работе, а также улучшить качество подготовки студентов по педагогическим специальностям.

Кроме того, реализация кафедрой дополнительных образовательных программ – мощный вузовский инструмент, влияющий на профессиональное самоопределение школьников, определяющий их дальнейшую образовательную траекторию. Поэтому совместная работа с центром имеет большой профориентационный потенциал. Для университета – это еще одна форма привлечения будущих абитуриентов к поступлению в институт иностранных языков на отделение французского языка, а для школьников – это возможность увидеть своих потенциальных вузовских преподавателей и услышать из первых уст об организации образовательного процесса и особенностях обучения на языковом факультете.

Выводы

Образовательное пространство «школа – учреждения дополнительного образования – вуз» предоставляет большие возможности для взаимодействия вуза и школы. Высокая эффективность и необходимость подобной интеграции не вызывает сомнения, так как при реализации дополнительных образовательных программ каждая из сторон достигает своих основных целей: школа дает учащимся возможность получить более фундаментальные знания по различным предметам, повышает их мотивацию к обучению, а вуз, в свою очередь, через реализацию информационно-профориентационной деятельности еще со школьной скамьи готовит себе высокомотивированных студентов, а в конечном итоге совместные усилия двух социальных институтов – школы и вуза – направлены на одну общую цель – формирование будущего успешного профессионала, личности, готовой к жизни в конкурентном мире.

Библиографический список

1. *Игнатъев В.П., Дармаева А.А.* Три функции взаимодействия вуза и школы // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578> (дата обращения: 30.01.2025).
2. *Козельская Е.А., Миронова Т.П.* Развитие научно-исследовательской деятельности школьников в системе «школа – вуз» // Иностранные языки в школе. 2018. № 1. С. 43–46.
3. *Миронова Т.П., Трофимова С.В.* Концепция формирования межкультурной компетенции обучающихся в рамках сотрудничества с регионом Шампань-Арденн // Иностранные языки в школе. 2015. № 8. С. 53–57.
4. *Миронова Т.П., Чечиль А.П.* Проектная деятельность как путь повышения мотивации к изучению французского языка // Иностранные языки в школе. 2016. № 12. С. 51–55.
5. *Смагина Т.И., Миронова Т.П.* Способы формирования мотивации к изучению французского языка в системе вуз – школа // Новая наука: стратегии и векторы развития. № 118 (2) – Стерлитамак: АМИ, 2016. С. 119–124.
6. ФГОС Среднее общее образование. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 11.12.2020). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo>.

7. Хайруллина Д.Д. Взаимодействие школы и вуза в современных условиях // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2024. № 3 (92). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/vzaimodejstvie-shkoly-i-vuza-v-sovremennykh-usloviyakh.html> (дата обращения: 04.02.2025).

References

1. Ignatev V.P., Daramaeva A.A. Three functions interaction of the university and the school // Modern Problems of Science and Education. 2021. No. 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578> (accessed: 30.01.2025).
 2. Kozelskaya E.A., Mironova T.P. Development of scientific research activity of school students in “school – institution of higher education” system // Foreign languages for schools. 2018. No.1. Pp. 43–46.
 3. Mironova T.P., Trofimova S.V. The concept of developing intercultural competence of students within the framework of cooperation with the Champagne-Ardenne region // Foreign languages for schools. 2015. No. 8. Pp. 53–57.
 4. Mironova T.P., Chechil A.P. A method of group projects in language teaching as a way of increasing learners’ motivation to study French // Foreign languages for schools. 2016. No. 12. Pp. 51–55.
 5. Smagina T.I., Mironova T.P. The ways of forming motivation for studying French in the university-school system // New Science: Strategies and Vectors of Development. No. 118 (2) – Sterlitamak: AMI, 2016. Pp. 119–124.
 6. FSES Secondary general education. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 17.05.2012 No. 413 (Revision dated 11.12.2020). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo>.
 7. Khairullina D.D. Interaction between school and university under modern conditions // The World of Pedagogy and Psychology: International Scientific and Practical Journal. 2024. No. 3 (92). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/vzaimodejstvie-shkoly-i-vuza-v-sovremennykh-usloviyakh.html> (accessed: 04.02.2025).
-
-

УДК 378:004

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-358-362

НИКОЛАЕВ ВАЛЕРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор. Кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: waleranikolaev@mail.ru

ЗАЙЦЕВ АНДРЕЙ НИКОЛАЕВИЧ

преподаватель Бюджетное профессиональное образовательное учреждение Орловской области «Орловский музыкальный колледж», г. Орел, Россия

E-mail: zajcev93@rambler.ru

РАТАНОВА ОЛЬГА ВАЛЕНТИНОВНА

старший преподаватель кафедры Цифровой экономики НОЧУ ВОНОЧУ ВО – Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский университет «Синергия», г. Москва, Россия

E-mail: rov75@yandex.ru

ЛЕББИ АЛХАДЖИ ФОДЕЙ

(Сиерра Леоне) аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: lebbiealhajifoday@gmail.com

NIKOLAEV VALERY ALEKSANDROVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor. Department of Theory and History of Social Pedagogy and Social Work, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: waleranikolaev@mail.ru

ZAITSSEV ANDREY NIKOLAEVICH

Lecturer Budgetary Professional Educational Institution of the Oryol Region "Oryol Music College", Orel, Russia

E-mail: zajcev93@rambler.ru

RATANOVA OLGA VALENTINOVNA

Senior Lecturer, Department of Digital Economy, NOU VONCHU VO – Non-State Educational Private Institution of Higher Education "Moscow University "Synergy", Moscow, Russia

E-mail: rov75@yandex.ru

LEBBIE ALHAJI FODAY

(Sierra Leone) Postgraduate Student, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: lebbiealhajifoday@gmail.com

**ТРАДИЦИОННЫЙ РУССКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО
РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ**

**TRADITIONAL RUSSIAN FOLKLORE AS A MEANS OF
DEVELOPING CHILDREN'S NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS**

На основе анализа государственных документов обосновывается важность развития российского национального самосознания, включающего сохранение и развитие русской культуры, языка, исторического и культурного наследия всех народов Российской Федерации. Национальное самосознание обеспечивает развитие общероссийской гражданской идентичности. Курс на сохранение традиционных ценностей и приобщение к ним подрастающего поколения является приоритетным в современной политике РФ. Стремление Запада воздействовать на нашу молодежь по их дегероизации, деидеологизации и деморализации вылилось в значительном снижении уровня патриотизма.

Для преодоления последствий «деэтнизации», «этнического размывания», современной молодежи важно развивать в наших детях национальное самосознание. Раскрывается сущность национального самосознания, его структура, пути развития. Для этого эффективно использование разнообразных этнопедагогических средств. Одним из наиболее распространенных этнопедагогических средств являются фольклор. Разработана и апробирована программа формирования национального самосознания учащихся художественной школы на основе фольклора.

Ключевые слова: национальное самосознание, фольклор, этнопедагогические средства, патриотизм, народная культура.

Based on the analysis of state documents, the importance of developing Russian national self-consciousness, including the preservation and development of Russian culture and language, historical and cultural heritage of all the peoples of the Russian Federation, is substantiated. National self-consciousness ensures the development of an all-Russian civic identity. The course on preserving traditional values and introducing the younger generation to them is a priority in the modern policy of the Russian Federation. The desire of the West to influence our youth by their de-heroization, de-ideologization and demoralization resulted in a significant decrease in the level of patriotism.

To overcome the consequences of «de-ethnicization», «ethnic erosion», it is important for modern youth to develop national self-consciousness in our children. The essence of national self-consciousness, its structure, and ways of development are revealed. For this, the use of various ethnopedagogical means is effective. One of the most common ethnopedagogical means is folklore. A program for the formation of national self-awareness of art school students based on folklore has been developed and tested.

Keywords: national self-awareness, folklore, ethnopedagogical means, patriotism, folk culture.

Введение

Актуальность. В «Указе Президента РФ от 19.12.2012 №1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года», в частности, говорится: «Российская Федерация является одним из крупнейших многонациональных (полиэтнических) государств мира. На ее территории проживают представители свыше 190 национальностей» [1].

«Общероссийская гражданская идентичность основана на сохранении русской культурной доминанты, присущей всем народам, населяющим Российскую Федерацию. Современное российское общество объединяет единый культурный (цивилизационный) код, который основан на сохранении и развитии русской культуры и языка, исторического и культурного наследия всех народов Российской Федерации и в котором заключены такие основополагающие общечеловеческие принципы, как уважение самобытных традиций народов, населяющих Российскую Федерацию, и интегрирование их лучших достижений в единую российскую культуру» [1].

В этом же Указе отмечается, что «приоритетами государственной национальной политики Российской Федерации являются: а) «укрепление гражданского единства, гражданского самосознания и сохранение самобытности многонационального народа Российской Федерации (российской нации); б) сохранение этнокультурного и языкового многообразия Российской Федерации; в) сохранение русского языка как государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения; г) гармонизация межнациональных (межэтнических) отношений, профилактика экстремизма и предупреждение конфликтов на национальной и религиозной почве» [1].

Цель исследования: изучение возможностей русского фольклора в воспитании национального самосознания воспитанников школы искусств.

Новизна исследования: теоретически обоснованы и практически реализованы пути использования фольклора в воспитании школьников, развитии их национального самосознания.

Методы исследования. В ходе исследования были использованы следующие методы научного исследования: анализ государственных документов, подтверждающих социальный заказ общества на приобщение детей к традиционным ценностям; изучение научных публикаций по исследуемой проблеме; разработка путей использования фольклора в работе с детьми; апробация выявленных разработок в деятельности музыкального фольклорного коллектива художественной школы.

Изложение основного материала

Сегодня достаточно очевидно и это подтверждают социологические опросы, что подавляющая часть населения поддерживает курс руководства страны на сохранение традиционных ценностей и приобщение к ним подрастающего поколения. «Вместе с тем, так было не всегда. После распада СССР был взят курс на сближение с Западом, в том числе принятие их ценностей. У многих представителей молодежи произошли глубинные духовные изменения: забвение традиционных ценностных ориентаций, пренебрежение к русскому языку, активное включение в него иностранных слов. Самой большой потерей этого периода считается значительное снижение уровня патриотизма. Значительная часть молодежи стала рассматривать жизнь в России лишь как подготовку к отъезду на Запад» [3, с. 7].

Именно западные ценности стали ведущими

ми для нового поколения, а Запад, в представлениях молодежи, ассоциировался с «идеальным миром». Финансируемые Западом НКО, СМИ антироссийской направленности активно закладывали в сознание нашей молодежи необходимость жить «сегодняшним днем», то есть формировали «общество потребления». Этому способствовало отсутствие четкой идеологии развития страны, отсутствие дальних перспектив, которые в прошлом ориентировали людей в будущее, в общество созидания, единства.

Запад быстро понял тонкую, ранимую, но стойкую душу славянина, которую невозможно победить в открытом противостоянии, зато легко можно обмануть. Западные политики начали активно воздействовать на сознание и чувства нашей молодежи. «Знаменитая доктрина Западных политиков о дегероизации, деидеологизации и деморализации активно воплощалась через «мягкую силу». Она включает в себя переизданные Соросом учебники, изгнание из школы воспитательной работы, детских организаций, множества важных дисциплин (труд, черчение, астрономия и др.), которые во многом формировали облик советского человека-труженика» [3, с. 6].

Особенно пагубное влияние на нашу молодежь оказала «деэтнизация», «этническое размывание», которые согласно исследованиям этнопсихологов ведут «к маргинализации личности и общества в целом, служат питательной средой для проявления экстремизма и являются одной из глубинных причин межэтнических напряженностей; личностная и групповая позитивная этническая идентичность являются условием толерантности. Установлено, что сохранение позитивной этнической идентичности – социально-психологический механизм сохранения самой этнической культуры в целом» [4, с. 4–5]. Эти западные влияния проявились в забвении отечественной истории, народной культуры, русского языка и т.п. Значительная часть современной молодежи имеет лишь отрывочные сведения об истории страны, подвигах нашего народа, неоднократно спасавших мир от азиатских и европейских захватчиков. Вместо гордости за победу над фашизмом, у части молодых людей, имеет место недоумение по поводу многомиллионных жертв нашего народа. Все это отголоски западной пропаганды, которой мы пока мало, что противопоставляем.

Как свидетельствуют результаты исследований (Л.М. Дробичева, Е.В. Евмененко, Л.К. Язева, В.А. Николаев, С.Н. Селиверстов и др.), для преодоления противоречия между традиционной национальной и современной популярной культурой важно развивать в наших детях национальное самосознание. Исследования, выполненные учеными из разных сфер научной деятельности (философии, этнологии, социологии, этнопсихологии, этнопедагогики и др.), показывают, что «одной из наиболее существенных характеристик национальной психологии и нации в целом является национальное самосознание. Научные данные, житейский опыт убеждают в том, что от уровня развития национального самосознания, то есть представления о себе, своей истории, культуре, науке, отношении к ним основной массы народа и каждого отдельного человека во многом зависит облик и всей нации» [9, с. 280].

Как установлено в ходе междисциплинарных исследований (Ю.В. Бромлей, Л.М. Дробичева, Е.В. Евмененко, Д.Я. Нуриев, В.А. Тишков и др.) процесс развития национального самосознания включает решение ряда обязательных задач: «развитие интереса к родному языку; формирование правильной речи; знакомство с историей

своего народа; стимулирование интереса к родной истории; воспитание гордости за свое отечество; получение представлений с народной культуре; развитие интереса к ее изучению; знакомство с народными традициями, ценностями своего народа; формирование убежденности в сохранении традиций, значимости национальных ценностей» [9, с. 282].

Согласно результатам исследований, «формирование национального самосознания, патриотизма, любви к Родине эффективно формируется путем использования разнообразных этнопедагогических средств: фольклорных, трудовых, игровых, магических, эмоциональных, коммуникативных, обрядовых, физических, практических» и др. [10]. Все разнообразие этнопедагогических средств полезно использовать в учебной и внеучебной работе. Их применение, как показывает практика, полезно для повышения мотивации учебно-воспитательной работы, а также для формирования национального самосознания.

В трудах ученых-этнологов (А.О. Бороноев, М.Н. Гармаева, А.И. Горячева, В.Н. Разов, В.Н. Филатов и др.) актуализируется идея о том, что «национальное самосознание объективировано в многочисленных произведениях народной культуры: сказках, пословицах, песнях, произведениях материальной культуры, традициях, ритуалах» [8, с. 274] и пр.

Одним из наиболее распространенных этнопедагогических средств является фольклор. Понятие «фольклор» произошло от английского folk-lore – «народная мудрость» [5]. В других словарях фольклор трактуется как «устное народное творчество» [11, с. 573].

В современных исследованиях появился новый термин «музыкальный фольклор» – это «явление синкретическое. В нем неразрывно связано – музыка, пение, движение и еще игра на доступных народных инструментах. Выделяют четыре вида музыкального фольклора: а) народная песня, б) народная хореография, в) народные игры, г) народные музыкальные инструменты» [12]. В свете сказанного, понятие фольклор имеет более широкое толкование.

К произведениям фольклора специалисты (В.П. Аникин, Г.С. Виноградов, О.И. Капица, М.Н. Мельников и др.) относят: народные песни, сказки, пословицы, скороговорки, народные песни, колыбельные, потешки, пестушки, прибаутки, игры с припевами и приговорами, словесные игры, загадки, считалки, жеребьевые сговорки, сечки, поддевки, небылицы-перевертыши, обрядовые песни, докучные сказки, страшилки и др. Как показывают исследования, использование фольклорных произведений, педагогически целесообразно включенных в целостный педагогический процесс, способствует развитию национального самосознания.

Исходя из этих задач, а также на основе изучения разработанных специалистами программ развития национального самосознания, разработана программа формирования национального самосознания учащихся художественной школы на основе фольклора.

Цель программы – развитие национального самосознания учащихся средствами фольклора.

Задачи программы:

1. «Изучение произведений музыкального фольклора;
2. Освоение народных танцев;
3. Знакомство с устным поэтическим народным творчеством;
4. Формирование интереса к произведениям русского фольклора;
5. Знакомство с традиционным русским языком;
6. Пополнение словарного запаса;

7. Искоренение из словарного запаса детей жаргонизмов;

8. Совершенствование дикции с помощью скороговорок;

9. Развитие воображения, фантазии посредством знакомства с народными сказками;

10. Развитие умения рассказывать сказки;

11. Обучение пониманию духовно-нравственного смысла произведений музыкального фольклора;

12. Обучение разбору содержания народных песен и раскрытия их педагогического смысла;

13. Развитие вокальных данных на произведениях русского музыкального фольклора;

14. Развитие психических процессов в ходе отгадывания загадок;

15. Развитие навыков изготовления предметов различных народных промыслов» [3, с. 41].

Направления реализации программы:

1. «Проведение музыкальных занятий с детьми;
2. Разучивание и исполнение народных песен;
3. Пропевание и проговаривание скороговорок;
4. Освоение народных танцев;
5. Рассказывание сказок;
6. Раскрытие сказочных сюжетов;
7. Сочинение продолжения сказок;
8. Разыгрывание сказочных сюжетов.
9. Отгадывание загадок;
10. Изготовление образцов народных промыслов» [3, с. 42].

Программа реализовывалась в муниципальном автономном учреждении дополнительного образования «Детская школа искусств ПГТ Харп» [7] Ямало-Ненецкого автономного округа, городского округа г. Лабытнанги.

Лучшие учащиеся школы входят в фольклорный ансамбль «Млада». В ансамбль входят обучающиеся по программе «Музыкальный фольклор» в количестве 18 человек: 9 мальчиков и 9 девочек. «Фольклорный ансамбль является участником народных праздников, проводимых в школе, в других учебных заведениях поселка. По приглашению администрации других поселков ребята являются желанными гостями у наших соседей, в производственных коллективах, в домах престарелых, на городских и поселковых праздниках и т.п. Кроме концертной программы, ансамбль регулярно участвует в праздниках, конкурсах, фестивалях [3, с. 43].

В репертуаре ансамбля большое количество народных песен: «Вот задумал комарик жениться», «Капустка», «Стелется тут и вьется», «Шел казачек хороший», «Пчелочка золотая» сл. Г. Державин, муз. народная, «Камарочек», «Уж ты Настя» и др.

Основной структурной единицей программы было занятие. Занятия проводились два раза в неделю по 2 часа в течение двух месяцев. Каждое занятие имело комплексную структуру. Оно состояло из нескольких этапов. Каждый этап решал свою задачу.

«Каждое занятие включают в себя несколько этапов:

- 1) дыхательная гимнастика,
- 2) распевка,
- 3) разбор новой песни,
- 4) исполнение новой песни,
- 5) исполнение известных учащимся, изученных ранее песен,
- 6) сказочно-игровой этап [3, с. 43].

Каждый этап реализовывался с помощью различных источников народной педагогики.

Первый этап – дыхательная гимнастика.

Цель этапа: подготовка дыхательного аппарата к исполнению вокальных произведений.

«Дыхательная гимнастика является важнейшим элементом вокального обучения, так как за счет выдоха образуется звук. Гимнастику обычно делают на длинные выдохи на глухие согласные, и короткие, резкие выдох. Хотя дыхательная гимнастика мало связана с народной спецификой, но, однако, в работе с детьми мы используем элементы народных произведений в процессе разминки. В частности, для разминки мы часто используем голосанки» [3, с. 43].

Голосанки (или волосапки) относятся к словесным играм. «Суть этой игры в том, что группа ребят соревнуется, кто дольше протянет голосом какой-либо звук не переводя дыхания. Прелюдией-уговором, или «прелюдней-затравкой», служи поэтически организованный текст: Станем ли мы, братцы, волосапочку тянуть» [6, с. 88]. Последний гласный звук участники стараются тянуть как можно дольше, не переводя дыхания. Побеждает и игре тот, кто дольше сможет протянуть последний гласный звук.

«Голосапки – это рифмованные и не рифмованные песенки для одноименных игр, которые напрямую связаны с игровым процессом. Использовались они в коллективной игре, исполнялись обычно хором, четким речитовым, без каких – либо пауз. Первый замолчавший считался проигравшим. Большинство голосанок перешло в детский фольклор из фольклора взрослого (святочных песен), незначительно изменяясь.

Игра в «голосапки» объединяла детей, создавая определенную атмосферу соперничества, развивала при этом голосовые связки, улучшая работу легких. Так творческая игровая активность ребенка гармонично сочеталась с профилактикой его физического здоровья» [2].

Иногда на занятиях используется дыхательная гимнастика по методу Александры Николаевны Стрельниковой.

Второй этап музыкального занятия – распевки.

«Цель этапа: подготовка артикуляционного, голосового аппарата к качественному исполнению песен. Этот этап аналогичен разминки в спорте.

Распевки представляют собой короткие, обычно мелодичные вокальные упражнения. Их практикуют для разогрева голосовых связок, развития вокального диапазона, оттачивания техники пения и тренировки дыхания. Распевки состоят из гласных звуков, слогов. В народном вокале, мы используем распевки, основанные на скороговорках, например, «Андрей воробей, не гоняй голубей, гоняй галочек, из под палочек», или «У Юленьки красны губаньки» [3, с. 46].

Третий этап – разбор новой песни.

Цель этапа: разучивание мелодии, понимание смысла песни.

«Разбор песни состоит из прослушивания произведения, выучивания вокальной партии (мелодии), запоминания текста, и работа над пониманием содержания песни, ее смысла. Значительное внимание при разборе народных песен уделяется их нравственной, патриотической направленности, выделения исконно народных мотивов, выражений, словесных оборотов» [3, с. 46].

Четвертый этап – исполнение новой песни.

Цель. Предварительное исполнение отдельных куплетов новой песни.

«В ходе многократных упражнений, пропевания отдельных запевов, припева песни, учащиеся запоминают ее мелодию. Поняв смысл текста песни, дети начинают правильно расставлять акценты в ходе ее исполнения» [3, с. 46].

Пятый этап – исполнение известных учащимся, изученных ранее песен.

Цель этапа: закрепление исполнения ранее изученных песен.

«На этом этапе вспоминаем все песни, которые мы изучили ранее. Это необходимо для закрепления изученных песен, развития вокальных данных детей, формирование собственной манеры исполнения песни, совершенствование исполнительского мастерства» [3, с. 46].

Шестой этап – фольклорно-игровой этап.

Цель. Знакомство с народными сказками, пословицами, загадками, играми, забавами, развлечениями.

«На этом этапе дети отдыхают от серьезной вокальной работы. Они знакомятся с разнообразными фольклорными произведениями (народными сказками, пословицами, поговорками, загадками, скороговорками, приметами, играми, забавами и др.). Фольклорные произведения преподносятся детям в занимательной, увлекательной форме, которая максимально активизирует деятельность детей» [3, с. 46].

Выводы

Результаты исследования убеждают в том, что использование фольклора в воспитательной работе с детьми позволяет активизировать процесс развития у них национального самосознания. Дети начинают задумываться о принадлежности к нации, мотивируется процесс ознакомления их с историей нашего народа, народной культурой. В результате они приобщаются к исконным национальным ценностям, родному языку, истории своего народа. Согласно нашим опросам, народная культура уже не представляется им как что-то архаичное, которое можно забыть, а становится исконно русским средством выражения отношения народа к окружающей жизни, взаимоотношениям с представителями других наций. Фольклор является самым популярным средством развития национального самосознания, доступным детям любого возраста.

Библиографический список

1. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года : Указ Президента РФ от 19.12.2012 N 1666 (ред. от 15.01.2024). 2024. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139350/f30f91360f2917b325d507685fd90353895d2bd/ – Дата доступа: 22.06.2024
2. Детский фольклор. Мастер-классы Н. Майданик. – [Электронный ресурс]. 2024. – Режим доступа: https://vk.com/public_folk89820. – Дата доступа: 06.08.2024.
3. Зайцев А.Н. Формирование национального самосознания подростков средствами музыкального фольклора: ВКР по направлению подготовки 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование направленность (профиль) Менеджмент социально-педагогической деятельности. Орел, 2025. 86 с.
4. Зязева Л.К. Традиционная русская культура как основа формирования национального самосознания молодого поколения : дис. ... канд. культурологических наук / Л.К. Зязева. Санкт-Петербург, 2004. 167 с.
5. Краткий словарь иностранных слов / под ред И.В. Алехина, Ф.Н. Петрова. Изд-е 5-е перераб. и доп. М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1950. 454 с
6. Мельников М.Н. Русский детский фольклор: Учеб. пособ. / М.Н. Мельников. М.: Просвещение, 1987. 240 с.

7. Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования «Детская школа искусств п. Харп» (официальный сайт) [Электронный ресурс]. – 2024. – Режим доступа: <https://dshi-harp.yam.muzkult.ru/contacts>. – Дата доступа: 09.09.2024.
8. Николаев В.А., Антонова Л.В. Музыкальное воспитание дошкольников с использованием современных информационно-коммуникационных технологий // Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. №3 (76). С. 271–277.
9. Николаев В.А., Селиверстов С.Н., Гринева Е.А., Иванов С.Д. Подготовка будущих педагогов к использованию этнопедагогике в процессе формирования национального самосознания подростков / В.А. Николаев Е.А. Гринева, С.Д. Иванов, С.Н. Селиверстов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 3 (100). С. 279–284.
10. Николаев В.А., Шошин М.А. Трудовое воспитание детей группы риска средствами народной педагогики. Монография. Орел: ОГУ, 2011. 95 с.
11. https://yandex.ru/images/search?img_url=https

References

1. On the Strategy of the State National Policy of the Russian Federation for the Period up to 2025: Decree of the President of the Russian Federation of 19.12.2012 N 1666 (as amended on 15.01.2024). 2024. – Access mode: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139350/ff30f91360f2917b325d507685fd90353895d2bd/ – Access date: 22.06.2024
 2. Children's folklore. Master classes by N. Maydanik. - [Electronic resource]. 2024. – Access mode: https://vk.com/public_folk89820. – Access date: 06.08.2024.
 3. Zaitsev A.N. Formation of national self-awareness of adolescents by means of musical folklore: final qualifying work in the direction of training 44.04.02 – Psychological and pedagogical education focus (profile) Management of social and pedagogical activity. Orel, 2025.86 p.
 4. Zyazeva L.K. Traditional Russian culture as a basis for the formation of national self-awareness of the young generation: dis. ... candidate of cultural sciences: / L.K. Zyazeva. St. Petersburg, 2004. 167 p.
 5. Brief dictionary of foreign words / edited by I.V. Alekhine, F.N. Petrov. 5th edition, revised and enlarged. Moscow: State publishing house of foreign and national dictionaries, 1950. 454 p.
 6. Melnikov M.N. Russian children's folklore: Textbook. manual. / M.N. Melnikov. M.: Education, 1987. 240 p.
 7. Municipal Autonomous Institution of Additional Education "Children's School of Arts in the village of Kharp" (official website) [Electronic resource]. 2024. – Access mode: <https://dshi-harp.yam.muzkult.ru/contacts>. – Access date: 09.09.2024.
 8. Nikolaev V.A., Antonova L.V. Musical education of preschoolers using modern information and communication technologies // Scientific notes of the Oryol State University. 2017. No. 3 (76). Pp. 271–277.
 9. Nikolaev V.A., Seliverstov S.N., Grineva E.A., Ivanov S.D. Preparation of future teachers for the use of ethnopädagogy in the process of forming the national self-awareness of adolescents / V.A. Nikolaev E.A. Grineva, S.D. Ivanov, S.N. Seliverstov // Scientific Notes of the Oryol State University. 2023. No. 3 (100). Pp. 279–284.
 10. Nikolaev V.A., Shoshin M.A. Labor education of children at risk by means of folk pedagogy. Monograph. Orel: OSU, 2011. 95 p.
 11. https://yandex.ru/images/search?img_url=https
-

НОВИКОВА ЮЛИЯ ЛЕОНИДОВНА

кандидат биологических наук, доцент кафедры общей патологии и физиологии, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: novikova_julia09@mail.ru

NOVIKOVA JULIA LEONIDOVNA

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, General Pathology and Physiology Department, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: novikova_julia09@mail.ru

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ НОРМАЛЬНОЙ ФИЗИОЛОГИИ В МЕДИЦИНСКОМ ИНСТИТУТЕ

METHODS OF NORMAL PHYSIOLOGY TEACHING AT A MEDICAL INSTITUTE

В настоящее время сфера образования нуждается в модернизации образовательных подходов к преподаванию ряда фундаментальных дисциплин. Одной из них является нормальная физиология, представляющая собой инструмент формирования у студентов-медиков клинического мышления. В данной статье были отражены наиболее перспективные и эффективные интерактивные методы, которые используются в рамках изучения нормальной физиологии на примере Медицинского института Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева. Исследование базировалось на эксперименте со студентами второго курса, результаты которого были собраны и проанализированы посредством опроса.

***Ключевые слова:** интерактивные методы обучения, медицинское образование, нормальная физиология, имитационное обучение, виртуальные лаборатории, игровые технологии.*

Currently, the field of education needs to modernize educational approaches to teaching a number of fundamental disciplines. One of them is normal physiology, which is a tool for the formation of clinical thinking among medical students. This article reflects the most promising and effective interactive methods that are used in the study of normal physiology using the example of the Medical Institute of the I.S. Turgenev Orel State University. The study was based on an experiment with second-year students, the results of which were collected and analyzed through a survey.

***Keywords:** interactive teaching methods, medical education, normal physiology, simulation training, virtual laboratories, game technologies.*

Введение

Нормальная физиология представляет собой одну из базовых дисциплин в медицинском образовании, которая позволяет сформировать у студентов понимание основных патологических процессов. Именно поэтому перед педагогами встаёт важная задача – обеспечить качественный образовательный процесс для развития у обучающихся клинического мышления и необходимых компетенций. Сделать это возможно при помощи внедрения новых методов и инструментов, соответствующих современным тенденциям и возможностям организации учебного процесса.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преобразования имеющихся традиционных педагогических подходов к преподаванию нормальной физиологии для интеграции в образовательном процессе фундаментальных и клинических знаний, так как требования к студентам-выпускникам с каждым годом только увеличиваются. Это важно не только потому, что физиология является стремительно развивающейся дисциплиной и требует от специалистов непрерывного развития, но и потому, что образовательная сфера открывает дополнительные возможности для более детального и разнообразного обучения. Формирование такой благоприятной профессиональной среды способствует более эффективно усвоению материала, его запоминания и дальнейшего воспроизведения.

Целью данной работы при этом является оптимизация образовательного процесса и повышение его эффективности посредством внедрения инновационных методов преподавания базовых медицинских дисциплин, в частности, нормальной физиологии.

Новизну исследования определяет анализ наиболее актуальных научных источников, которые отражают опыт коллег во внедрении новых методов преподавания в медицинских ВУЗах. Кроме того, автор демонстрирует собственные методические разработки и их результаты на примере Медицинского института Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, что может быть использовано в деятельности современных педагогов.

Методы исследования. В рамках исследования был произведён анализ научно-методической литературы, а также применено педагогическое наблюдение. Полученные данные были структурированы и апробированы на студентах ОГУ им. И.С. Тургенева, после чего осуществлялось их анкетирование. Результаты анкетирования были обработаны и представлены в виде статистики.

Изложение основного материала

Наиболее успешным примером внедрения инновационных методов в образовательный процесс в Медицинских институтах являются интерактивные форматы. В связи с развитием материально-технической базы современных образовательных учреждений, научно-техническим прогрессом и масштабной интернетизацией практически всех сфер деятельности человека данные мультимедийные технологии и интерактивные инструменты становятся оптимальными в процессе обучения. С их помощью устанавливается открытый диалог между студентами и преподавателями, повышается вовлечённость обучающихся в образовательный процесс, а сложные темы и концепции усваиваются с большей лёгкостью, что подтверждает исследование учёных Рурского университета в Бохуме в 2023

году. Они экспериментальным путём доказали, что интерактивные технологии не только повышают мотивацию студентов к изучению дисциплины, но и благоприятно сказываются на качестве полученных знаний – материал легче запоминается, активно развиваются коммуникативные навыки и критическое мышление, структурируется и тренируется визуальный канал восприятия информации, что отражается на внимательности студентов [6].

Внедрение интерактивных методов в образовательную подготовку студентов-медиков представляется сложным и многогранным процессом, требующим не только учёта специфики преподаваемой дисциплины, но и технических возможностей для осуществления обучения выбранным способом. В первую очередь целесообразно использовать методики, которые помогают студентам совмещать теоретические и практические навыки, создают условия, максимально приближенные к реальной профессиональной среде будущих медиков, предполагают самостоятельный научный поиск и выбор вариантов решения проблемных ситуаций [7, с. 496]. Такой подход позволит не просто сформировать необходимые компетенции обучающихся, но и сделает их мобильными, а самого студента – находчивым и изобретательным с профессиональной точки зрения.

Отметим, что существует огромное количество активных форм обучения студентов, применять которые можно как в традиционном аудиторном пространстве, так и в рамках дистанционного образования. Для более глубокого понимания предмета обсуждения обозначим, что под активным обучением мы подразумеваем новые инструменты, методы, формы и способы обучения, при использовании которых студенты демонстрируют максимальное вовлечение в образовательный процесс и осуществляют динамичную мыслительную и практическую деятельность [1].

Для структуризации активных методов обучения ввиду их множественности было выделено три основных классификационных группы данных инструментов: методы программированного обучения, методы проблемного обучения и методы коммуникативного обучения (или интерактивного). Образовательные инструменты из каждой указанной группы отвечают за формирование определённых профессиональных качеств и компетенций, в связи с чем целесообразно использовать комплексный подход в их применении. Более того, активные методы носят дуальный характер с точки зрения их функционального значения – с их помощью реализуется как образовательный, так и воспитательный процесс.

Стоит понимать, что обучение нормальной физиологии требует от студента сосредоточенности, внимательности и вовлечённости, поскольку полученные знания являются фундаментальными и составляют основу медицинского образования. Кроме того, в рамках данной дисциплины у него должны сформироваться общекультурные, общепрофессиональные, а также профессиональные навыки и компетенции. Именно поэтому для усовершенствования

образовательного процесса Медицинского института ОГУ им. И.С. Тургенева образовательные программы были подкорректированы и усовершенствованы посредством введения в них интерактивных технологий и методов обучения.

Так, в рамках ранее упомянутого дистанционного обучения активно применялся метод «перевёрнутого образования», который предполагает подготовку преподавателем визуализированных и наглядных материалов, которые изучаются студентами самостоятельно с использованием компьютерных технологий. Аудиторное время при этом используется для дискуссий и обсуждения изученной информации, что позволяет сделать очное обучение максимально эффективным [3, с. 662]. Сейчас, в постковидный период, данный инновационный метод также удобен и активно применяется. Особенную пользу он приносит студентам, совмещающим образовательный и рабочий процессы. Разбор материалов осуществляется ими в соответствии с их индивидуальным графиком в наиболее комфортное время. В аудитории они могут задать вопросы о проблемных аспектах, понять которые помогает уже преподаватель или другие студенты. В формате живого диалога создаются устойчивые ассоциации, способствующие эффективному запоминанию информации.

Разумеется, в рамках преподавания нормальной физиологии использование видеолекций и иллюстративного материала не является достаточным для формирования у студентов клинических навыков. В связи с этим в образовательной практике применяется метод имитационного обучения. Его суть заключается в использовании специальных манекенов, симуляторов и виртуальной реальности с целью воссоздания профессиональной обстановки и проецирования клинических ситуаций [5]. Данный способ позволяет создать условия для выработки у обучающихся навыков диагностики, обследования и лечения в комфортной и подконтрольной среде. Имитационное обучение готовит студентов-медиков к работе с пациентами ещё на базе института, что исключает ряд наиболее распространённых ошибок, с которыми сталкиваются новички на первых этапах своей деятельности.

В Орловском государственном университете им. И.С. Тургенева практикуется использование специализированной компьютерной программы «Виртуальная физиология», которая представляет собой альтернативу классическим экспериментам с животными. Кроме того, работа осуществляется в онлайн-лабораториях из серии «Virtual Physiology». С их помощью студенты становятся участниками традиционных физиологических и фармакологических экспериментов, благодаря которым в профессиональное сознание студентов закладываются базовые навыки и формируется чёткое представление о физиологии как фундаментальной медицинской науке. Также с их помощью осуществляется знакомство с профессиональным оборудованием, что невозможно реализовать в рамках аудиторного обучения (рис.1).

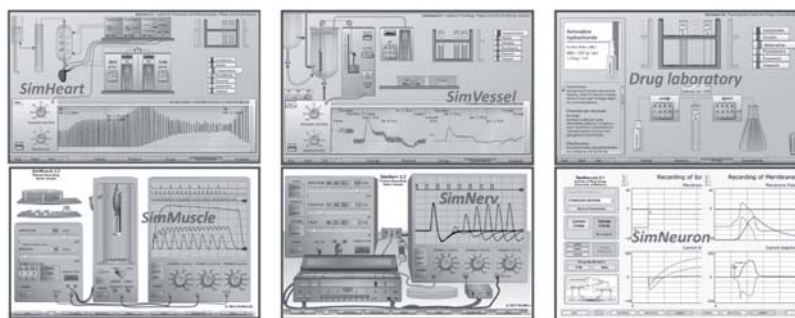


Рис. 1. Пример онлайн-лабораторий из серии «Virtual Physiology»

Ещё один инновационный метод – геймификация. Его особенность состоит во внедрении игровых технологий в сложный образовательный процесс. От игры в данном случае используются как способы организации деятельности, так и инструменты её поощрения (баллы, призы, уровни и т.д.). Стоит отметить, что применение игры возможно и в онлайн-, и в офлайн-формате, что делает данный образовательный метод универсальным в сфере образования. Так, в процессе игры происходит усвоение учебного материала в неформальной обстановке, что снижает уровень стресса студентов и повышает эффективность образовательного процесса. Геймификация упрощает сложную информацию до понятного уровня посредством представления материалов в наиболее привычной форме для современных студентов [2, с. 100]. Кроме того, игровая форма пробуждает азарт и вовлечённость обучающихся, которые начинают проявлять большую образовательную активность. Особенно ярко это проявляется в деловых играх, дебатах, ролевых инсценировках. В данном случае многое зависит от креативности самого преподавателя и студентов, которые принимают участие в разработке игровых технологий.

Не меньшей популярностью пользуется метод привлечения социальных сетей для образовательных целей. Данные платформы отличаются удобством и скоростью распространения информации, что в стремительно меняющемся мире является довольно ценным фактором. Соцсети открывают практически неограниченные возможности для обмена опытом на совершенно различном уровне, включая международный [4, с. 27]. В практике ОГУ им. И.С. Тургенева можно выделить использование медицинских форумов, а также специализированных тематических Телеграм-каналов, контент которых базируется на физиологии и медицине в целом. Такие ресурсы наполняются образовательными материалами, практическими заданиями,

новостной лентой из области медицины. Именно поэтому они могут быть использованы как обязательный элемент обучения, так и дополнительный.

Таким образом, были рассмотрены основные инновационные методы преподавания нормальной физиологии в Медицинском институте Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева. Их использование обусловлено стремлением повысить эффективность медицинского образования и сделать его наиболее комфортным для современных студентов.

Для того, чтобы оценить эффективность применяемых технологий, был организован эксперимент, участие в котором приняли 40 студентов 2 курса Медицинского института ОГУ им. И.С. Тургенева. Обучающиеся были разделены на две группы. Первая целую неделю изучала базовые блоки дисциплины «Нормальная физиология» исключительно традиционными методами, с минимальным количеством иллюстраций и иного визуального материала. Для второй группы студентов была разработана образовательная программа, состоящая преимущественно из интерактивных методов обучения, с использованием симуляторов, цифровых технологий и активной аудиторской деятельности (деловых игр). Информация носила полностью идентичный характер. В завершение эксперимента для студентов обеих групп было проведено итоговое тестирование по пройденным темам, которое продемонстрировало низкий уровень усвоения материала обучающимися из первой группы. Вторая, напротив, показала высокую сформированность компетенций.

С каждым участником эксперимента по его итогам было организовано также индивидуальное анкетирование. Его содержание и полученные результаты отражены в Таблице 1.

Таблица 1.

Результаты анкетирования студентов на тему эффективности интерактивных форматов обучения нормальной физиологии

Вопрос	Результаты, %	
	да	нет
1) С легкостью ли вы воспринимаете информацию без использования иллюстративного материала и визуализирующих технологий?	20% (8)	80% (32)
2) Считаете ли вы, что интерактивные форматы способствуют более эффективно пониманию сложных концепций и процессов в нормальной физиологии?	97,5% (39)	0,5% (1)
3) Согласны ли вы с тем, что интерактивные методы обучения более увлекательны, чем традиционные форматы изучения нормальной физиологии?	77,5% (31)	22,5% (9)
4) Помогли ли вам интерактивные форматы (например, симуляции, игры, виртуальные лаборатории) лучше понять сложные физиологические процессы?	90% (36)	10% (4)
5) Повысилась ли ваша уверенность в своих знаниях по нормальной физиологии после использования интерактивных форматов обучения?	72,5% (29)	27,5% (11)
6) Находите ли вы интерактивные форматы более эффективными для запоминания большого объема информации по нормальной физиологии?	92,5% (37)	7,5% (3)
7) Улучшили ли интерактивные форматы вашу способность применять знания по нормальной физиологии для решения практических задач и клинических сценариев?	90% (36)	10% (4)

Таким образом, опрос показал, что для подавляющего большинства респондентов – 39 человек, которые составляют 97,5% опрошенных, интерактивные форматы представляются наиболее эффективными методами обучения. Только 20% студентов способны беспрепятственно воспринимать текстовую информацию без использования иллюстративного и визуализирующего материала, что подтверждает необходимость преобразования традиционной методики преподавания. Среди очевидных преимуществ интерактивных образовательных методов удалось определить следующие:

- повышение вовлечённости обучающихся за счёт привлекательности данных технологий (77,5% респондентов считают интерактивные методы наиболее увлекательными по сравнению с традиционными);
- упрощённый формат восприятия сложной информации (90% студентов отметили, что наиболее сложные физиологические концепции были наконец поняты и восприняты без дополнительных усилий);
- рост уверенности в собственных знаниях в процессе их практического применения, более свободное поведение при ответах (данная тенденция наблюдалась у 72,5% обучающихся, снизилась их тревожность и стресс во время общения с преподавателем);
- эффективное запоминание большого объёма данных (92,5% студентов-медиков отметили, что теоретическая информация стала усваиваться проще и быстрее);
- повышение уровня клинической компетентности (90% респондентов заметили, что интерактивные методы обучения позволили им с большей уверенностью чувствовать себя при решении практических задач, на ассоциативном уровне выработался сценарий поведения в конкретных профессиональных ситуациях).

Вторая волна опроса была направлена на выявление наиболее интересных и результативных интерактивных методов обучения в рамках нормальной физиологии. Результаты данного опроса отражены на диаграмме ниже (рис. 2).



Рис. 2. Наиболее эффективные интерактивные методы обучения нормальной физиологии.

Опрос показал, что наибольшую популярность среди студентов приобретают игровые форматы, так как геймификация в принципе является довольно распространённым методом получения информации в настоящее время. Кроме

того, игра имеет широкое многообразие возможных форм, что делает её универсальной и наиболее гибкой методикой. Наименьший показатель принадлежит социальным сетям, что может быть связано с восприятием данного инструмента первоначально с развлекательной точки зрения. Студенты в меньшей мере настраиваются на учебный процесс и имеют большее количество отвлекающих факторов.

Выводы

Итак, проведённое исследование показало, что для современных студентов-медиков традиционные образовательные подходы становятся малоэффективными. Это обуславливается той средой, в которой происходит их развитие и профессиональное становление. Глобальная цифровизация, компьютеризация и визуализация, а также научно-технический прогресс выдвигают к преподавателям любой образовательной ступени новые требования. Согласно им, учебный процесс важно выстраивать с использованием специальных инструментов, главными из которых представляются интерактивные методы.

Их многообразие позволяет каждому учебному заведению подбирать наиболее подходящие и действенные технологии в зависимости от ряда факторов: образовательной программы, материально-технического оснащения образовательного учреждения, подготовки самих студентов и т.д. На примере Медицинского института Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева были рассмотрены такие интерактивные методы обучения, как метод «перевёрнутого образования», геймификация, использование социальных сетей в образовательных целях, а также имитационное обучение. Произведённый эксперимент, последующее тестирование и опрос показали, что большая часть обучающихся (97,5 % студентов) находят интерактивные технологии эффективными в процессе изучения нормальной физиологии. Такой высокий показатель связан с упрощением подачи сложной информации, а также созданием устойчивых ассоциаций, способствующих запоминанию и последующему воспроизведению необходимой информации. Кроме того, виртуальные лаборатории, симуляторы и деловые игры позволяют воссоздать настоящий рабочий процесс и поместить студентов в их будущие профессиональные условия труда. Это делает процесс их внедрения в трудовую деятельность менее стрессовой.

Самым актуальным для студентов представляется метод геймификации, что обуславливается его содержательным и форменным разнообразием. Обучающиеся в рамках игры тренируют не только профессиональные навыки, но и формируют коммуникативные умения, способность работать в команде что в сфере медицины не менее важно.

Стоит отметить, что обновление перечня интерактивных методов, применяемых в образовательном процессе каждой отдельной организации, должно вестись непрерывно, с учётом новых требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), возможностями учреждения, а также потенциалом самих обучающихся.

Библиографический список

1. Баталова Т.А., Григорьев Н.Р., Чербинова Г.Е. Инновационные методы обучения студентов в процессе преподавания нормальной и клинической физиологии // Амурский медицинский журнал. 2020. №1 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-metody-obucheniya-studentov-v-protssesse-prepodavaniya-normalnoy-i-klinicheskoy-fiziologii>(дата обращения: 19.03.2025).
2. Зинчук В.В. Опыт применения интерактивных методов в обучении предмета нормальной физиологии / В. В. Зинчук, Е.С. Билецкая // Актуальные проблемы медицины : сб. материалов итоговой науч.-практ. конф., Гродно, 27 янв. 2022 г. / редкол.: С.Б. Вольф, В.А. Снежицкий, М.Н. Курбат. Гродно, 2022. С. 99–101.
3. Инновационные технологии преподавания физиологии /В. В. Зинчук, Л. В. Дорохина, Е.С. Билецкая, Т.Л. Степуро //

Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2022. Т. 20, № 6. С. 661–666.

4. Проектная деятельность в образовательном процессе медицинского вуза: учебно-методическое пособие / П.В. Калущий, Н.Б. Дремова, А.И. Овод и др. Курск. КГМУ. 2020. 64 с.

5. *Ткаченко П.В., Белоусова Н.И., Петрова Е.В.* Современные образовательные технологии: проектно-ориентированное обучение и его использование при изучении нормальной физиологии в медицинском ВУЗе // БГЖ. 2022. №4 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-proektno-orientirovannoe-obuchenie-i-ego-ispolzovanie-pri-izuchenii-normalnoy-fiziologii-v> (дата обращения: 21.03.2025).

6. Учёные выяснили, что интерактивный формат повышает эффективность онлайн-обучения // SynergyTimes. Образование и карьера. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://synergytimes.ru/be-aware/uchyenyey-vyyasnili-chto-interaktivnyy-format-povyshaet-effektivnost-onlayn-obucheniya> (дата обращения: 21.03.2025).

7. *Якупова Г.М., Турдиева А.С.* Актуальность интерактивных методов обучения в современном медицинском образовании // Бюллетень науки и практики. 2022. Т. 8. №12. С. 494–498.

References

1. *Batalova T.A., Grigoriev N.R., Cherbikova G.E.* Innovative methods of teaching students in the process of teaching normal and clinical physiology // Amur Medical Journal. 2020. No. 1 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-metody-obucheniya-studentov-v-protsesse-prepodavaniya-normalnoy-i-klinicheskoy-fiziologii> (date of request: 03/19/2025).

2. *Zinchuk V.V.* The experience of using interactive methods in teaching the subject of normal physiology / V.V. Zinchuk, E.S. Biletskaya // Actual problems of medicine : collection of materials of the final scientific and practical conference, Grodno, January 27, 2022 / editors: S. B. Wolf, V. A. Snezhitsky, M. N. Kurbat. Grodno, 2022. Pp. 99–101.

3. Innovative technologies for teaching physiology / V.V. Zinchuk, L.V. Dorokhina, E.S. Biletskaya, T.L. Stepuro // Journal of the Grodno State Medical University. 2022. Vol. 20, No. 6. Pp. 661–666.

4. Project activity in the educational process of a medical university: an educational and methodical manual / P.V. Kalutsky, N.B. Dremova, A. I. Ovod et al. Kursk. KSMU. 2020. 64 p.

5. *Tkachenko P.V., Belousova N.I., Petrova E.V.* Modern educational technologies: project-oriented learning and its use in the study of normal physiology at a medical university // BGZH. 2022. №4 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-proektno-orientirovannoe-obuchenie-i-ego-ispolzovanie-pri-izuchenii-normalnoy-fiziologii-v> (date of request: 03/21/2025).

6. Scientists have found that the interactive format increases the effectiveness of online learning // Synergy Times. Education and career. – [Electronic resource]. – URL: <https://synergytimes.ru/be-aware/uchyenyey-vyyasnili-chto-interaktivnyy-format-povyshaet-effektivnost-onlayn-obucheniya> (date of reference: 03/21/2025).

7. *Yakupova G. M., Turdieva A. S.* The relevance of interactive teaching methods in modern medical education // Bulletin of Science and Practice. 2022. Vol. 8. No. 12. Pp. 494–498.

УДК 371.321; 378.147; 81'373.2

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-368-373

ПОПОВА АННА РОСТИСЛАВОВНА

доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: StudioAA2001@yandex.ru

POPOVA ANNA ROSTISLAVOVNA

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Language, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: StudioAA2001@yandex.ru

**ОНОМАСТИЧЕСКОЕ ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЕ: ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ КРАЯ
СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕОФИЦИАЛЬНОГО АНТРОПНИМИКОНА ОРЛОВЩИНЫ)**

**ONOMASTIC LINGUISTIC REGIONAL HISTORY: THE STUDY OF THE HISTORICAL
AND CULTURAL HERITAGE OF THE REGION BY PHILOLOGY STUDENTS
(BASED ON THE MATERIAL OF THE UNOFFICIAL ANTHRONYMICON OF THE OREL REGION)**

Лингвокраеведческая составляющая обучения, региональный компонент является значимой частью учебно-воспитательного процесса в вузе. В статье рассматриваются аспекты и формы работы студентов, реализующиеся при изучении ономастического лингвокраеведения, а также межпредметные связи региональной ономастики с циклом филологических дисциплин, как лингвистических, так и литературоведческих. Ономастическое пространство региона хранит историческую, культурную, аксиологическую информацию, которая является достоянием языка и становится объектом первых научных работ студентов-филологов. Настоящее исследование продолжает серию научно-методических трудов, посвящённых введению регионального ономастикона в процесс преподавания, и выполнено на оригинальном, собиравшемся в течение десятилетий материале – богатом неофициальном антропнимиконе Орловского края.

Ключевые слова: лингвистическое краеведение, региональная ономастика, антропнимикон, лингводидактический потенциал, межпредметные связи, региональный компонент в образовании.

The linguistic and regional history component of education, the regional component is an important part of the educational process at the university. The article examines the aspects and forms of students' work that are realized in the process of studying onomastic regional linguistics, as well as the interdisciplinary connections of regional history onomastics with a cycle of philological disciplines, both linguistic and literary. The onomastic space of a region preserves historical, cultural and axiological information, which is the property of the language and becomes the object of the first scientific works of philology students. The study continues a series of scientific and methodological works devoted to the introduction of the regional onomasticon into the teaching process, and is based on original material collected over decades – the rich unofficial anthronymicon of the Orel region.

Keywords: linguistic regional history, regional onomastics, anthronymicon, linguistic didactic potential, interdisciplinary connections, regional component in education.

Введение

Историческое наследие родного края, его материальная и духовная культура – значимый лейтмотив, проходящий через целый ряд филологических (и в том числе лингвистических) вузовских дисциплин. Такие дисциплины, предполагающие синтез синхронного и диахронного подхода к фактическому материалу, дают возможность познакомить студентов-филологов с ценными историко-культурными сведениями, преломлёнными в языке. В этом плане особенно информативным является лингвистическое краеведение, относящееся к числу «научных дисциплин, ориентированных на разноаспектное изучение края и ведущих в совокупности к всестороннему познанию жизни социума на определённой территории, особенностей его исторического и социального развития, своеобразия языка, материальной и духовной культуры» [1, с. 25].

Одним из разделов общего лингвокраеведения является ономастическое лингвокраеведение, занимающееся многосторонним изучением комплекса имён собственных региона. В поле зрения лингвокраеведов попадают и личные имена жителей – как официальные, так и неофициальные (прозвища), и топонимы, нередко содержащие ценную

историко-культурную информацию, и эргонимы, и поэтонимы, и другие разновидности онимов.

Актуальность исследования заключается в том, что оно, продолжая серию трудов, посвящённых изучению ономастикона родного края и особенностям его преподавания в вузовской практике, демонстрирует значимость и возможности регионального языкового материала в решении основных задач образовательного процесса (повышение уровня лингвокраеведческой подготовки будущего учителя-словесника, воспитание уважения к истории, языку и культуре малой Родины, побуждение к научно-исследовательской деятельности).

О сложившихся традициях использования регионального ономастического материала в преподавании лингвистических дисциплин свидетельствуют следующие труды лингвокраеведов. На воронежском материале созданы работы Г.Ф. Ковалёва [9]: «разработки профессора Г.Ф. Ковалёва в области лингвокраеведения и педагогической ономастики тесно связаны с изучением регионального ономастикона, с определением задач лингвокраеведения, ключевых моментов лингвокраеведческой работы, среди которых можно выделить ... исследование диалектных

и ономастических единиц в художественной литературе, созданной местными авторами, в фольклоре, в том числе в местных топонимических легендах; изучение всех разрядов онимов» [6, с. 4]. Языковой материал тамбовского края нашёл отражение в учебном пособии по ономастическому лингвокраеведению А.С. Щербак, в котором подчёркивается «необходимость изучения имён собственных с привлечением краеведческих данных» в связи с тем, что «региональные ономастические единицы несут в себе особые, специфические стереотипные идеи, смыслы и представления, которые традиционно принято считать «русским» взглядом на мир» [17, с. 8]. Смоленский ономастикон изучается в работе Н.В. Бубновой, где ведётся речь о создании «учебного лингвокраеведческого ономастического словаря антропоцентрической ориентации... Возможность создания такого словаря рассмотрена на примере смоленского материала» [3, с. 422]. Значимость использования регионального ономастического материала, богатого сведениями о местных говорах, обосновывается в работе Л.А. Климовой; по словам учёного, лингвокраеведение побуждает «студентов к преподаванию русского языка и литературы в условиях диалектного окружения» [7, с. 9].

Наше исследование заполняет «орловскую нишу» в ряду региональных трудов по ономастическому краеведению или, по терминологии В.И. Супруна, «краеведческой ономастике» [16, с. 142]. Статья написана на основе изданного в 2024 году «Словаря неофициальных антропонимов Орловщины» Т.В. Бахваловой и А.Р. Поповой [2]. Данный словарь прозвищ Орловщины вносит вклад в изучение народных неофициальных антропонимов и является значимым пополнением ряда словарей, содержащих прозвища иных регионов России. Например, Вальтер Х., Мокиенко В.М. «Большой словарь русских прозвищ» [4], Климова Л.А., Гузнова А.В. «Неофициальная антропонимия Нижегородского Окско-Волжско-Сурского междуречья» [8], Королёва И.А. «Материалы к словарю смоленских прозвищ» [10]. Современным прозвищам одного региона Орловщины посвящён созданный в 2007 году Т.И. Невровой «Региональный словарь лично-индивидуальных прозвищ Верховского района Орловской области» [13].

Богатые и оригинальные сведения о составе неофициальной антропонимии в целом по Орловской области за длительный временной период могут становиться и уже становятся объектом лингвокраеведческого изучения в вузе.

Цель исследования – представить и обосновать систему способов введения регионального ономастического материала, уникального и впервые лексикографированного, в изучение лингвистического краеведения студентами-филологами.

Новизна работы обеспечивается тем, что такой обширный краеведческий ономастический материал впервые и лишь недавно (в 2024 году) стал объектом словарной фиксации. Следовательно, необходимы способы, формы его введения в научно-исследовательскую студенческую работу, привлечение внимания студентов к теоретическим проблемам (в том числе и новым, современным), а также к практическим приёмам сбора, описания и интерпретации орловских антропонимов. Таким образом, наше исследование обладает теоретической значимостью и практической ориентированностью.

При сборе и систематизации фактического материала были использованы общенаучные методы (анализ и синтез, описание и сопоставление), эмпирические методы (наблюдение и социальный опрос) и лингвистические методы (компонентный анализ семантики описываемых лексем, а

также дискурсивный анализ, подразумевающий работу с контекстом словоупотребления и с фоновыми знаниями, учитывающими историческую, краеведческую, социально значимую информацию).

Изложение основного материала

Обращение к лингвокраеведческому ономастическому материалу в обучении студентов-филологов производится неоднократно, системно, в рамках преподавания различных дисциплин: «Русская диалектология», «Лингвистическое краеведение», при изучении имени собственного в некоторых разделах современного русского языка («Лексикология», «Лексикография» и «Морфология»); вопросы же поэтической ономастики поднимаются при анализе личного имени в произведении на занятиях по дисциплине «Филологический анализ текста».

Такое внимание к значимому сегменту языка региона вполне объяснимо. «Актуальность и особая важность вопросов изучения языка региона, в частности, региональных онимов в связи с историко-культурными, географическими и иными особенностями края постоянно находится в поле зрения отечественных и зарубежных лингвистов» [5, с. 3].

Включение в научный и педагогический «обиход» оригинального орловского материала, интерпретированного и оформленного согласно современным лексикографическим требованиям, целесообразно для преподавателя и интересно для студента. «Словарь неофициальных антропонимов Орловщины» Т.В. Бахваловой и А.Р. Поповой содержит лично-индивидуальные и коллективные прозвища, собранные в г. Орле и различных районах области студентами и преподавателями Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева в период с 1978 года по настоящее время. Словарь насчитывает 4285 неофициальных антропонимов, отражающих сведения об актуальных параметрах номинации и оценки человека. Словарь издан при финансовой поддержке Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации.

Издание даёт богатые возможности для изучения семантических, этимологических, словообразовательных, морфологических, орфографических особенностей неофициального антропонимикона Орловщины. В целом, «сбор лингвокраеведческого материала способствует сохранению ценнейшего пласта национального языка, изучению культурно-исторического наследия родного края» [1, с. 22].

Важно подчеркнуть, что в сборе фактического материала участвуют не только преподаватели, но и сами студенты, которые заинтересованно включаются в данный процесс и пробуют себя как составители словарных статей. Соответственно, такая работа требует обращения к разделу языкознания «Лексикография», усвоения знаний, связанных с составлением словарей. Студенты получают и практически применяют навыки оформления заглавного слова, системы помет, учатся давать словарные дефиниции, формировать зону примечаний, содержащую экстралингвистическую информацию.

Весомая часть материала, вошедшего в «Словарь неофициальных антропонимов Орловщины», становилась объектом курсовых и дипломных работ, рефератов, докладов и творческих заданий с 1978 года по настоящее время (под руководством доктора филологических наук, профессора Т.В. Бахваловой и кандидата филологических наук, доцента М.В. Костромичевой). После издания словаря сбор и обработка регионального ономастического материала студентами и магистрантами Института филологии Орловского государственного университета имени

И.С. Тургенева продолжается.

Рассмотрим, каким образом и в каких аспектах студентами изучается неофициальный антропонимикон Орловщины как фрагмент культурно-языкового пространства региона.

1. Актуальной является реализация межпредметных связей в кругу лингвистических дисциплин при работе с личными именами собственными (прозвищами), собранными в г. Орле и Орловской области.

Прежде всего, на занятиях поднимаются и обсуждаются проблемы русской ономастики, которые, как показывает практика, вызывают живой интерес у студентов. К такому относится проблема своеобразия имени собственного в противопоставлении с именем нарицательным, частотности имён, «моды» на имена в определённые исторические срезы, то есть подверженности личного имени влиянию социальных, экстралингвистических факторов. Например, некоторые орловские прозвища образованы от личных имён, являющихся неизвестными и непривычными для студенческой аудитории, ср.: Апорчѣха, «По имени отца – Апорий», Аникѣчкины «Неофициальная фамилия. По имени деда – Аникей», Ликандриха «По имени отца – Ликандр» – здесь и далее толкования неофициальных антропонимов приводятся по вышеуказанному словарю [2], где также содержатся сведения о возрасте именуемого и о районе фиксации прозвища. Обращение совместно со студентами к словарям, к истории имени собственного позволит выявить мотивационную базу – практически забытые календарные антропонимы, ср. Апорий – старое, календарное, вышедшее из употребления имя [15, с. 119], Аникей – редко употребляемое имя [15, с. 116], Ликандр – модификат имени Никандр [15, с. 249].

При изучении студентами-филологами форм существования национального русского языка внимание уделяется территориальным и социальным диалектам, просторечию, жаргонно-арготическому сегменту языка. Неофициальные антропонимы являют собой показательный иллюстративный материал, поскольку базой для их возникновения становятся различные пласты лексики. Так, лексический состав орловских говоров, изучаемый студентами на дисциплине «Русская диалектология», представлен и в прозвищных именовании, что выявляется при работе с уже известным студентам «Словарём орловских говоров» [14] – ср., например, антропонимы Гѣрбуз «С большим круглым животом» – ср. гарбуз «тыква» [14, вып. 1, с. 138], Гѣзык «Всю жизнь выращивал поросят, которых местные жители называют гѣзыки» – ср. гызь «окрик на поросёнка» [14, вып. 3, с. 40]. Диалектные фонетические и морфологические особенности легко обнаруживаются и интерпретируются студентами, ср., например, прозвища, данные по речевым характеристикам: У штѣту «Вместо в штате говорит у штату», У нѣво «Произносит таким образом сочетания слов у него».

Жаргонная лексика также становится объектом изучения студентов-филологов, причём жаргонизация рассматривается на дисциплине «Экология языка» как одна из негативных тенденций, свойственных современному состоянию лексики и фразеологии. В некоторой степени проявляется эта тенденция и в прозвищах, на что обращают внимание студенты, ср., например: Кѣпеш «Шустрый молодой человек (ср. жаргонное кѣпеш в значениях «суета, суматоха, переполох», «бурное, весёлое времяпрепровождение»)» и т.п.

При изучении раздела языкознания «Словообразование» студенты на ономастическом материале выявляют, что по известным им моделям, при помощи узуальных способов

словообразования образуются и некоторые прозвища, что становится темой сообщений, докладов и курсовых работ. Ср., например, батон – Батѣниха «Высокая и плотная девочка», бык – Бычѣжник «Бригадир животноводческой фермы» и т.п.

Морфология как раздел языкознания включает в себя изучение семантико-грамматических особенностей слов различных частей речи и, в частности, лексико-грамматических разрядов имени существительного, в том числе и противопоставление, взаимосвязь, взаимные переходы имён собственных / имён нарицательных. При анализе способов образования антропонимов уделяется внимание вопросу, лексемы каких именно частей речи употребляются в функции имён собственных. Изучение антропонимов подводит студентов к подтверждению того, что чаще всего онимизируются нарицательные существительные: Кнопка «Женщина очень маленького роста», Коровка «Полная женщина» и т.п. Значительно реже именами собственными становятся слова иных частей речи – прилагательные и глаголы: Лобовой «Старательный, трудолюбивый человек... Если надо было отругать кого-то, он говорил: «Я выговариваю прямо в лоб. Я и сам лобовой, значит, первый», Копѣт «Очень жадный по характеру, копѣт деньги» и т.п. Данное наблюдение становится предметом обсуждения тех морфологических факторов, которые способствуют или препятствуют образованию имени собственного на базе лексических единиц русского языка.

Онтолингвистика (раздел языкознания, изучающий различные аспекты детской речи) не преподаётся как отдельный предмет студентам-филологам, однако некоторые сведения этой науки преподносятся в рамках иных предметов. Так, например, прозвища фиксируют фонетические особенности, объясняющиеся ранним детским возрастом: Цицѣли «В детстве таким образом произносила слово чѣтыре», Тѣпа «Не выговаривал слово шляпа, произносил его как тѣпа», Питѣрь «В детстве не мог произнести слово тѣперь» и т.п.

2. Проблемы миропонимания, мировидения и его отражения в языке изучаются в рамках когнитивной лингвистики. Показательны в этом плане неофициальные антропонимы, мотивационная основа которых основана на сопоставлениях, дающих возможность выявить, что и с чем именно сравнивается, какие сравнения актуальны, какие внешние и внутренние особенности чаще/реже проявляют себя в прозвищных именовании.

Поскольку студентами изучается персонаж как одна из базовых категорий текста, во всём многообразии средств авторской характеристики личности, постольку данная проблематика дополнительно иллюстрируется региональным антропонимиком. Так, многие прозвища отражают стереотипы, то есть устоявшиеся в обществе представления о ком- или о чём-либо как о норме, эталоне. По О.А. Леонтович, стереотипы – это «упрощённые ментальные репрезентации различных категорий людей, преувеличивающие моменты сходства между ними и игнорирующие различия» [11, с. 280]. Замечая некую яркую черту у лица – обладателя прозвищного наименования – говорящий присваивает ей статус доминирующей и как бы «подгоняет» сложную личность под стереотип, не принимая во внимание прочие её свойства и упрощая её.

При работе с ономастическим материалом студенты выявляют различные виды стереотипов: 1) социальные стереотипы: Большевик «Труженик по характеру, всегда усердный в работе», Царь «Красивый мужчина с гордой осанкой»; 2) стереотипы-персоналии: Пушкин «Пишет стихи», Архимед «Умный, понятливый человек»; 3) лите-

ратурные, фольклорные и мифологические стереотипы: Коробочка, ж. «Очень бережливая, прижимистая хозяйка, как героиня «Мёртвых душ» Н.В. Гоголя Коробочка», Патрикеевна «Красит волосы в рыжий цвет, напоминающий окраску лисы, которую в русских народных сказках называют Патрикеевной», Русалка «Длинные волосы», 4) кинематографические стереотипы: Шурик «Похож на Шурика – героя популярных советских кинокомедий», Ливси «Похож на персонажа доктора Ливси из мультфильма “Остров сокровищ”» и многие другие виды стереотипов.

Умение объяснять мотивационную основу, причины онимизации и трансоимизации (перехода имени собственного из одного разряда в другой) формируется на ярком, необычном и объёмном орловском материале, в том числе и собранном студентами лично.

3. Система средств художественной выразительности становится объектом изучения целого ряда литературоведческих дисциплин: «Литература» (различных временных периодов), «Лингвистический анализ текста», «Литературоведение», «Риторика» и др. Особенности создания метафор демонстрируются также на примере орловских антропонимов, поскольку в прозвищах реализованы, например, зооморфные или фитоморфные ассоциации: Петух «Крикливый человек», Пиранья «Злая по характеру женщина», Арбуз «Круглая голова», Кактус «Учится в военном училище (цвет формы – зелёный); будучи в отпуске, не бреется» и мн. др.

Распространённым приёмом создания прозвищ становится ирония: лицо характеризуются по тому признаку, которым в действительности не обладает, тогда прозвищем становится слово-антоним: Трудоголик «Бездельник», Богатырь «Маленького роста, худощавый молодой человек» и мн. др. Представлена в прозвищных именованиях и метонимия: МАЗ. «Работал на машине “МАЗ”», Мухомор «Принёс домой мухоморы и утверждал, что их можно сварить и съесть» и т.п.

Обнаружение уже знакомых студентам средств художественной выразительности (как вышеперечисленных, так и других) на базе неофициальных антропонимов способствует повторению и закреплению литературоведческой теории и практики.

4. Важным аспектом работы с антропонимическим материалом становится выявление связей языка с материальным и духовным наследием страны в целом и Орловского края в частности. В этом аспекте изучения антропонимикона наблюдается наиболее тесная связь с краеведением, роль которого в обучении и воспитании не вызывает сомнений. Нельзя не согласиться со словами Д.С. Лихачёва: «Краеведение в системе наук занимает исключительное место. Оно учит людей не только любить свои места, но и любить знание о своих (и не только своих) местах... Краеведение вносит в окружение человека высокую степень духовности, без которой человек не может осмысленно существовать» [12, с. 159].

Демонстрацию кумулятивной функции языка удобно производить на базе неофициальных антропонимов.

Память языка, отражённая в прозвищах в том числе, сохранила сведения о реалиях, имевших место более чем 120 лет назад. Ср., например, прозвище Негорюй и объяснение его происхождения, переданное информантом: «В конце XIX века в деревне были избы, крытые соломой, у предка Петра Никитича Шахова дом сгорал четыре раза. У Петра Никитича была присказка: “Не горюйте, отстроимся”. С тех пор его прозвали Негорюй, прозвище перешло к потомкам». Переходя из поколения в поколение, десятками лет живут семейные прозвища: ср., например,

Курские – прозвище живёт уже в четвёртом поколении; предки приехали из г. Курска в начале XX в.

Важно подчеркнуть, что в массиве неофициальных антропонимов проступает живая, близкая человеку, личностно преломлённая история его страны, края, рода. Яркие, исторически маркированные прозвища региона выстраиваются в хронологическом порядке. Так, в нашем материале 10 раз встречаются слова прадед, прабабушка в пояснениях информантов. Слово дед встречается более 80 раз, более 25 раз упоминается слово бабушка; всё сказанное свидетельствует о длительной сохранности мотиваций прозвищ.

Интерес для студентов представляет закрепление в антропонимиконе исторически значимых событий разных лет, а также их восприятие соотечественниками. Например, не обошедшая ни одну семью Великая Отечественная война осталась и в лексических свидетельствах неофициальных антропонимов. Сохранились именования человека по роду его деятельности в военные годы: Зенитчик «Во время Великой Отечественной войны служил в зенитном батальоне», Партизан «Был партизаном во время Великой Отечественной войны», Героиня «Муж – Герой Советского Союза».

Прозвища «помнят» реалии трудных и голодных послевоенных лет, некоторые неофициальные антропонимы сопровождаются ценными пояснениями информантов: Кушник «Семья жила бедно, дети остались рано сиротами. Люди иногда им приносили молока, однажды мальчик разбил кувшин и очень плакал, повторяя: “Кушник мой, кушник, как я буду жить без водички и молочка”», Почуточки «Жил в большой семье, дети за столом не наедались, хлеба по кусочку не хватало. Отец говорил: “Дети, всем по чуточке”. Однажды его послали получать паёк по карточке, он получил паёк и по дороге домой съел. Когда его стали ругать, он говорил: “Почуточки, почуточки”» и др.

Нашли отражение и знакомые студентам реалии ХХI века из разных сфер: бытовой сферы (пищевые продукты): Медвежонок Барни «Полный мужчина (по ассоциации с Медвежонком Барни – героем мультфильмов, также он часто изображается на упаковках различных пищевых продуктов)»; кинематографической сферы: Джек Воробей «Похож на киногероя Джека Воробья из фильма “Пираты Карибского моря”, которого сыграл Дж. Депп» и др.

Таким образом, исследование прозвищ региона даёт студентам богатые сведения о том, как и каким образом преломляются в языке приметы времени во всём их разнообразии.

Прозвищные номинации ярко проявляют особенности народного мышления – критерии положительных и отрицательных оценок, систему сравнений и отражение стереотипов.

Диахронический подход даёт возможность показать «историю» возникновения и функционирования прозвищ – как индивидуальных, так и семейных, и коллективных. Синхронный же подход позволяет объяснить на новом и интересном материале фонетические, словообразовательные, морфологические, семантические особенности лексем русского языка.

Выводы

Лингвокраеведческий ономастический материал обладает значительным научным и дидактическим потенциалом, который реализуется в следующих аспектах.

1. Личный сбор материала студентами, попытки создания словарных статей по образцам, классифицирование региональных неофициальных антропонимов становятся начальной базой для научных исследований.

2. Изучение неофициальных имён собственных Орловского края предполагает активное обращение к межпредметным связям, причём задействуются не только лингвистические дисциплины, но и дисциплины литературоведческие. Закрепление основополагающих теоретических сведений производится на оригинальном, краеведчески и лингводидактически значимом материале (например, формы существования национального языка, средства художественной выразительности и др.), а обращение к диалектной антропонимической лексике даёт возможность проанализировать особенности орловских говоров.

3. Региональный антропонимикон (в том числе неофициальный) отражает историю страны, края, семейную

память, память рода, что убедительно демонстрируется на занятиях. Словарь орловских региональных прозвищ позволяет посмотреть из современности в прошлое и даёт лексический срез вглубь на четыре-пять поколений, закрепляет информацию о реалиях и событиях, имевших место более чем сто лет назад. На представленном материале студентами устанавливаются и объясняются проекции экстралингвистических факторов (исторических, социальных, политических, культурных, бытовых) на лексику русского языка.

Региональный компонент в обучении приобщает студентов к истории и культуре малой Родины, побуждает к научно-исследовательской деятельности, направленной на изучение языковых особенностей региона.

Библиографический список

1. Бахвалова Т.В. Лингвокраеведческая составляющая в подготовке будущего учителя // Педагогическое образование и наука. 2010. № 7. С. 21–26.
2. Бахвалова Т.В., Попова А.Р. Словарь неофициальных антропонимов Орловщины. Орёл: ИД «ОРЛИК», 2024. 260 с.
3. Бубнова Н.В. Особенности описания ономастической лексики в учебном лингвокраеведческом словаре // Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова. 2014. № 2 (2). С. 422–430.
4. Вальтер Х., Мокиенко В.М. Большой словарь русских прозвищ. М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп». 2007. 704 с.
5. Верховых Л.Н. Лингвокраеведческая субпарадигма как интегративная модель исследования системы русского языка (на материале воронежского ономастикона): дис. ... докт. филол. наук. Елец, 2022. 428 с.
6. Верховых Л.Н. Ономастическая школа профессора Г.Ф. Ковалёва // Вестник ВГУ. Серия: филология. Журналистика. 2023. № 2. С. 4–8.
7. Климова Л.А. Диалектолого-ономастическая работа в вузе и школе. Методические рекомендации. Арзамас: АГПИ им. А.П. Гайдара, 1987. 91 с.
8. Климова Л.А., Гузнова А.В. Неофициальная антропонимия Нижегородского Окско-Волжско-Сурского междуречья. Ч. 1–3. Ульяновск: Зебра, 2022.
9. Ковалёв Г.Ф. Избранное. Литературная ономастика // Г.Ф. Ковалёв. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2014. 447 с.
10. Королёва И.А. Материалы к словарю смоленских прозвищ. Смоленск: Смядынь, 2009. 100 с.
11. Леонтович О.А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: Учебное пособие. Волгоград: Перемена, 2003. 399 с.
12. Лихачёв Д.С. Краеведение как наука и как деятельность // Лихачёв Д.С. Русская культура. М.: Искусство, 2000. С. 159–173.
13. Неврова Т.И. Региональный словарь лично-индивидуальных прозвищ Верховского района Орловской области. Орёл: ОГУ; Картуш. 2007. 96 с.
14. Словарь орловских говоров / Под ред. Т.В. Бахваловой. Вып. 1–4. Ярославль, 1989–1991; Вып. 1–17. Орёл, 1992–2016.
15. Суперанская А.В. Словарь русских личных имен. М.: ООО «Фирма Издательство “АСТ”», 1998. 528 с.
16. Супрун В.И. Краеведческая ономастика // Духовная культура: проблемы и тенденции развития. Всероссийская научная конференция 11–14 мая 1994 г. Тезисы докладов. Лингвистическое изучение материальной и духовной культуры. Сыктывкар, 1994. С. 142–144.
17. Щербак А.С. Введение в ономастическое лингвокраеведение: учебное пособие. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2022. 148 с.

References

1. Bakhvalova T.V. The linguistic and regional component in the preparation of a future teacher // Pedagogical education and science. 2010. No. 7. Pp. 21–26.
2. Bakhvalova T.V., Popova A.R. The dictionary of unofficial anthroponyms of the Orel region. Orel: Publishing House «ORLIK», 2024. 260 p.
3. Bubnova N.V. Features of the description of onomastic vocabulary in the educational linguistic and regional dictionary // Proceedings of the V.V. Vinogradov Institute of the Russian Language. 2014. No. 2 (2). Pp. 422–430.
4. Walter H., Mokienko V.M. The large dictionary of Russian nicknames. Moscow: OLMA Media Group CJSC. 2007. 704 p.
5. Verkhovyykh L.N. Linguistic and regional sub-paradigm as an integrative model of the Russian language system research (based on the Voronezh onomasticon): dis. ... Doctor of Philology. Yelets, 2022. 428 p.
1. Verkhovyykh L.N. Onomastic school of professor G.F. Kovalev // Bulletin of the Voronezh State University. Series: philology. Journalism. 2023. No. 2. Pp. 4–8.
2. Klimkova L.A. Dialectological and onomastic work in higher education institutions and schools. Methodological recommendations. Arzamas: AGPI n. a. A.P. Gaidar, 1987. 91 p.
3. Klimkova L.A., Guznova A.V. Unofficial anthroponymy of the Nizhny Novgorod Oka-Volga-Sur interfluvium. Parts 1–3. Ulyanovsk: Zebra, 2022.
4. Kovalev G.F. Selected works. Literary onomastics // G.F. Kovalev. Voronezh: Publishing and Printing Center «Scientific Book», 2014. 447 p.
5. Koroleva I.A. Materials for the dictionary of Smolensk nicknames. Smolensk: Smyadyn Publ., 2009. 100 p.
6. Leontovich O.A. Russia and the USA: an introduction to intercultural communication: A textbook. Volgograd: Peremena Publ., 2003. 399 p.
7. Likhachev D.S. Regional history as a science and as an activity // Likhachev D.S. Russian culture. Moscow: Iskusstvo, 2000.

Pp. 159–173.

8. *Nevrova T.I.* The regional dictionary of personal and individual nicknames of the Verkhovsky district of the Orel region. Orel: Orel State University; Cartouche. 2007. 96 p.
 9. The dictionary of Orel dialects / Edited by T.V. Bakhvalova. Issues 1–4. Yaroslavl, 1989–1991; Issues 1–17. Orel, 1992–2016.
 10. *Superanskaya A.V.* The dictionary of Russian personal names. Moscow: AST Publishing Company, 1998. 528 p.
 11. *Suprun V.I.* Regional onomastics // Spiritual culture: problems and development trends. All-Russian Scientific Conference on May 11–14, 1994. Abstracts of reports. Linguistic study of material and spiritual culture. Syktyvkar, 1994. Pp. 142–144.
 12. *Shcherbak A.S.* Introduction to onomastic linguistics: a textbook. Tambov: Derzhavinsky Publishing House, 2022. 148 p.
 13. *Nevrova T.I.* The regional dictionary of personal and individual nicknames of the Verkhovsky district of the Orel region. Orel: Orel State University; Cartouche. 2007. 96 p.
 14. The dictionary of Orel dialects / Edited by T.V. Bakhvalova. Issues 1–4. Yaroslavl, 1989–1991; Issues 1–17. Orel, 1992–2016.
 15. *Superanskaya A.V.* The dictionary of Russian personal names. Moscow: AST Publishing Company, 1998. 528 p.
 16. *Suprun V.I.* Regional onomastics // Spiritual culture: problems and development trends. All-Russian Scientific Conference on May 11–14, 1994. Abstracts of reports. Linguistic study of material and spiritual culture. Syktyvkar, 1994. Pp. 142–144.
 17. *Shcherbak A.S.* Introduction to onomastic linguistics: a textbook. Tambov: Derzhavinsky Publishing House, 2022. 148 p.
-

УДК 004.9:378

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-374-377

РУСАКОВА ВЕРА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и прикладных информационных технологий им. Н.А. Ильиной, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: v.n.rusakova@yandex.ru

RUSAKOVA VERA NIKOLAEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics and Applied Information Technologies Named After N.A. Ilyina, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: v.n.rusakova@yandex.ru

ЗАЧЕМ МЕДИКАМ SQL И PYTHON? ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОСНОВАМ РАБОТЫ С БАЗАМИ ДАННЫХ

WHY DOCTORS NEED SQL AND PYTHON? SEPARATE ASPECTS OF TRAINING FUTURE RESEARCHERS IN THE BASICS OF WORKING WITH DATABASES

В статье предлагается система заданий для студентов медицинских вузов, позволяющая максимально доступно, на простом примере уже в рамках курса информационных технологий изложить довольно сложный для неспециалиста материал по работе с базами данных при помощи библиотеки `sqlite3` языка программирования Python, продемонстрировав потенциал их применения в области медицины. Подчеркивается актуальность и новизна способа изложения материала, дающего возможность мотивировать студентов на дальнейшее развитие информационных компетенций или даже выбрать аналитику данных основным направлением своей деятельности в интересующей области научного знания. Обосновывается важность знакомства будущих медиков с инструментами, позволяющими работать с большим объемом данных, обеспечивая возможность как самостоятельного подтверждения результатов экспериментов при продолжающейся тенденции разрастания объема обрабатываемой информации, так и понимания основных механизмов проведения аналитики для предоставления качественных материалов исследований, когда возникает необходимость делегирования этой работы специалистам.

Ключевые слова: обучение студентов, анализ медицинских данных, обработка результатов исследований, базы данных, SQL, Python.

The article proposes a system of tasks for medical university students, designed to present complex material on working with databases using the `sqlite3` library of the Python programming language already within the information technology course in a clear and accessible manner through a simple example, thereby demonstrating the potential of them in the field of medicine. The relevance and novelty of the way the material is presented is emphasized, which makes it possible to motivate students for the further development of information competencies or even to choose data analytics as the main focus of their activities in their area of scientific interest. The importance of familiarizing future physicians with tools that enable them to work with large volumes of data is justified, offering the capability for both independent confirmation of experimental results amidst the ongoing trend of increasing processed information volume and understanding the fundamental mechanisms of conducting analytics to provide high-quality research materials when the need arises to delegate this work to specialists.

Keywords: student education, medical data analysis, results of experiments processing, databases, SQL, Python.

Введение

Актуальность. Перефразируя крылатую фразу, начнем с того, что плох тот врач, который не мечтает найти панацею от всех болезней. Разумеется, речь пойдет не о попытках лечения пациентов очередным «мумиё», а о проведении научных исследований. Обучая будущего медика, важно ориентироваться не только на умения, необходимые врачу-практику, но и на важность максимального развития компетенций, связанных с систематизацией и анализом научной информации. Правильная организация работы с данными может не только существенно ускорить их обработку, но и выявить зависимости между ними, и даже подсказать возможные пути решения проблемы.

Простое изучение медицинских информационных систем (МИС) дает некоторое представление о способах структурирования определенных сведений, но не развивает аналитическое мышление в той степени, как необходимость самостоятельного проектирования базы данных (БД). А имеющиеся офисные программы для работы с ними имеют существенные ограничения на объем обрабатываемой информации, что значительно снижает их эф-

фективность в век Big Data.

Поэтому так важно сразу предложить студентам для изучения инструмент, позволяющий решать значительный объем задач из области медицины. При этом существенным моментом выступает и развитие алгоритмического мышления, являющегося неотъемлемой частью общепрофессиональных компетенций будущего врача.

Вышеизложенное демонстрирует актуальность обучения студентов медицинских вузов методам работы с SQL-запросами в Python уже в рамках курса информационных технологий.

Цель и задачи данной статьи

Целью работы является представление путей повышения эффективности обучения студентов-медиков использованию баз данных при организации научных исследований, осуществляемых за счет:

- изучения в курсе информационных технологий языка структурированных запросов;
- рассмотрения библиотек языка программирования Python для работы с SQL;
- визуализации результатов выполнения запросов.

Основная задача – построение системы заданий для изучения темы «Базы данных» в рамках курса информационных технологий.

Новизна. Разработана система заданий для более эффективного изложения темы «Базы данных» студентам медвуза, построенная не на традиционном освоении офисных программ и существующих МИС (см., например, [4], [5]), а являющаяся логическим продолжением изучения основ программирования в курсе информационных технологий, что позволяет как развивать навыки алгоритмического мышления, так и дает возможность более основательного знакомства с существующими методами анализа медицинских данных.

Методы исследования. Анализ открытых интернет-ресурсов и других литературных источников по теме работы, сравнение подходов к изучению баз данных, а также проведенный педагогический эксперимент по внедрению описываемой системы заданий в учебный процесс подтверждают вывод о целесообразности ее использования при изучении информационных технологий в медвузе.

Изложение основного материала

Изучение языка программирования SQL и получение визуализации результатов выполнения запросов при помощи соответствующих библиотек Python является завершающей темой курса Модуль «Введение в информационные технологии», изучаемого в вузе будущими медиками. Так в первом семестре освоения курса студенты знакомятся с графическими редакторами, офисными программами, получают первоначальные навыки анализа данных с применением соответствующих инструментов электронных таблиц и учатся основам работы в сети [2], [6], [7].

Второй семестр начинается с освоения базовых структур языка программирования Python и продолжается получением некоторого представления о возможностях подключаемых к нему модулей [8]. Далее излагаются основы теории реляционных баз данных и SQL. И, наконец, объединяя изученное, на примере уже создававшейся при изучении языка структурированных запросов базы данных клиники, что позволяет повторить написание команд, не акцентируя внимание на наборе данных, а только на особенностях работы с ними при помощи библиотеки sqlite3 (см., например, [3]), предлагается решить несколько задач на выборку данных и демонстрируются способы их визуализации (например, [1]).

Такая организация курса позволяет постепенно перейти от освоения компетенций пользователя до знакомства с более профессиональными инструментами обработки данных, последовательно развивая и углубляя ИТ-компетентность будущих медиков.

Ниже приведем пример лабораторной работы, позволяющей на конкретных примерах научиться использовать указанные приемы. Все требующиеся для ее выполнения команды приводятся по мере необходимости. Студенты, желающие ознакомиться с теорией подробнее могут воспользоваться справочной литературой

Писать код предлагается в Google Colab, что позволяет студентам, при необходимости, доделать работу дома.

1. Подключаем необходимые для работы библиотеки pandas (с алиасом pd) и sqlite3. Для визуализации результатов еще понадобятся импортить matplotlib (plt) и seaborn (sns). (Как это осуществить студентам уже известно).

2. Открываем соединение с БД HOSPITAL, что при отсутствии соответствующего файла в системе, позволяет ее создать (пока пустую):

```
connector=sqlite3.connect('HOSPITAL.db')
```

Будем создавать ее с нуля для знакомства с базовым синтаксисом команд, но вообще можно использовать и уже готовую, выполненную в некоторой системе управления базами данных и сохраненную в формате *.db.

Для учебных целей БД будет включать отношения: departments (отделения клиники), doctors (персонал клиники), patients (пациенты) и services (оказанные клиникой услуги). На рисунке 1 приведена схема БД, которую будем создавать.

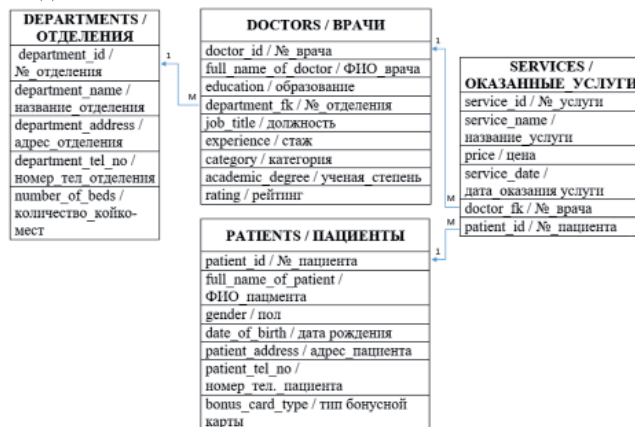


Рис.1. Схема БД HOSPITAL

1. Если необходимо проводить отладку sql-запросов, то лучше создать курсор,

```
cursor = connector.cursor()
```

а затем выполнять каждый из запросов по-отдельности.

Для многострочного запроса создается отдельная переменная:

```
create_table_departments = ""
```

```
CREATE TABLE IF NOT EXISTS departments (
    department_id INTEGER PRIMARY KEY
    AUTOINCREMENT,
    department_name TEXT NOT NULL,
    address TEXT NOT NULL,
    tel TEXT,
    beds_count INTEGER DEFAULT 0
);
```

и затем выполняется запрос при помощи метода .execute():

```
cursor.execute(create_table_departments)
```

Но можно выполнять сразу несколько запросов. Для этого в отдельной переменной прописываем все запросы на создание и заполнение таблиц этой БД.

Для выполнения сразу нескольких SQL-запросов используем метод .executescript(). Приведем пример для создания первой таблицы и заполнения нескольких ее строк.

```
create_and_insert_table_departments = ""
```

```
CREATE TABLE IF NOT EXISTS departments (
    department_id INTEGER PRIMARY KEY
    AUTOINCREMENT,
    department_name TEXT NOT NULL,
    address TEXT NOT NULL,
    tel TEXT,
    beds_count INTEGER DEFAULT 0
);
INSERT INTO departments (department_name, address, tel, beds_count)
VALUES
```

('Кардиологическое отделение', 'г. Медсити, ул. Врачебная, д.1', '8(911)112-03-03', 33),

(‘Хирургическое отделение’, ‘г. Медсити, ул. Врачебная, д.1’, ‘8(911)112-77-77’, 40),
(‘Бактериологическая лаборатория’, ‘г. Медсити, ул. Микробиологическая, д.4’, ‘8(911)555-55-55’, 0);

connector.executescript(create_and_insert_table_departments)

2. Запросы на выборку и сортировку данных также будем помещать в отдельную переменную, а затем выгружать результат их выполнения в датафрейм при помощи метода `.read_sql_query()` библиотеки `pandas`. Так для просмотра созданной выше таблицы `departments` приведем пример вывода результатов запроса на выборку всех данных в виде таблицы:

```
select_query_departments = ""
SELECT * FROM departments;
```

`df_departments = pd.read_sql_query(select_query_departments, connector)`
`display(df_departments)`

Здесь

`select_query_departments` – переменная, содержащая SQL-запрос,
`df_departments` – переменная, где будем хранить итоговый датафрейм.

Загрузите в переменные `df_doctors`, `df_patients`, `df_services` все данные по остальным таблицам.

3. По аналогии с предыдущим, напишите код для выборки данных:

1) Из таблицы `doctors` выберите всех гастроэнтерологов с рейтингом, не большим номера Вашего варианта. Результат запроса на выборку столбцов `full_name_of_doctor` и `rating` поместите как датафрейм в переменную `df_gastro`. Отобразите на экране в виде таблицы.

2) Выведите в алфавитном порядке все отделения, расположенные на улице Микробиологическая, число койко-мест в которых, больше номера Вашего варианта. Результат запроса на выборку столбцов `department_name` и `number_of_beds` поместите как датафрейм в переменную `df_Microbe`. Отобразите на экране в виде таблицы.

3) Выведите ФИО всех пациенток и типы бонусных карт, им принадлежащих, в порядке убывания даты рождения. Результат запроса на выборку столбцов `full_name_of_patient` и `bonus_card_type` поместите как датафрейм в переменную `df_female`. Отобразите на экране в виде таблицы.

4. После работы с `sqlite3` обязательно закрываем соединение с базой данных при помощи команды:

```
connector.close()
```

Теперь можно работать с полученными данными, используя библиотеки Python, обращаясь при этом к соответствующим переменным.

Проанализируем, например, статистику по таблице `departments`. Для этого воспользуемся методом `.describe()`:

```
df_departments.describe()
```

Выполните то же для остальных таблиц БД.

5. Теперь визуализируем результаты запросов на выборку.

1) Построим линейчатую диаграмму по количеству отделений, находящихся по каждому из адресов.

```
df_departments.groupby('department_address').size().plot(kind='barh',
color=sns.cubehelix_palette(10))
plt.xlabel('Количество отделений', fontsize=14)
plt.xlabel('Адрес отделения', fontsize=14)
plt.title('Количество отделений по адресам',
```

```
fontsize=16)
```

```
plt.gca().spines[['top', 'right']].set_visible(False)
```

```
plt.show()
```

2) По датафрейму `df_gastro` построим столбиковую диаграмму, отображающую рейтинг гастроэнтерологов:

```
plt.figure(figsize=(4, 6))
plt.bar(df_gastro['full_name_of_doctor'], df_gastro['rating'], color='#555fff')
plt.xticks(rotation=90)
plt.xlabel('ФИО', fontsize=14)
plt.xlabel('Рейтинг', fontsize=14)
plt.title('Рейтинг гастроэнтерологов', fontsize=16)
plt.gca().spines[['top', 'right']].set_visible(False)
plt.show()
```

3) По датафрейму `df_Microbe` постройте линейчатую диаграмму (рис. 2), отображающую число койко-мест по отделениям, расположенным на Микробиологической улице:

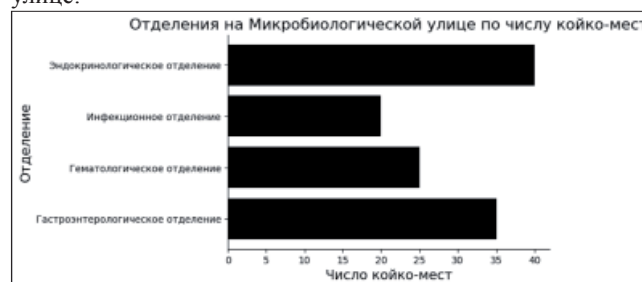


Рис. 2. Результат выполнения программы на Python, позволяющей вывести линейчатую диаграмму.

Используйте цветовую палитру `sns.cubehelix_palette(start=2)`

4) Построим круговую диаграмму по датафрейму `df_female` – по типам бонусных карт, имеющихся у пациенток клиники:

```
plt.figure(figsize=(8, 8))
df_female.groupby('bonus_card_type').size().plot(kind='pie',
autopct='%1.1f%%',
startangle=90,
colors=sns.color_palette('pastel')[0:10],
wedgeprops=dict(linewidth=2, edgecolor='black'))
plt.axis('equal')
plt.title('Доля бонусных карт по типам у пациенток
```

```
клиники')
```

```
plt.ylabel('')
```

```
plt.show()
```

5) По датафрейму `df_doctors` постройте круговую диаграмму, отражающую процентное соотношение ученых степеней у врачей.

(Для всех перечисленных выше команд и их параметров даются подробные пояснения. Здесь их приводить не будем).

Для закрепления изученного материала студентам предлагается индивидуальное задание – спроектировать и реализовать собственную БД по результатам научных исследований в области медицины, которые они могут найти в научных журналах или в сети Интернет. Также требуется составить не менее 5-и заданий и написать соответствующие запросы на выборку данных из нее, после чего визуализировать полученную информацию (должно получиться не менее 3-х различных видов диаграмм с необходимыми подписями – название диаграммы, значения и подписи по осям, проценты для круговой диаграммы и т.п. по аналогии с приведенными примерами). Поиск информации для

такой работы лучше предложить в качестве домашнего задания.

Выводы

Рассмотренная лабораторная работа позволяет на простых практических примерах продемонстрировать будущим медикам возможности работы с БД, дает представление о методах анализа структурированных данных и готовит к дальнейшему их использованию в данной научной области.

Изложение темы, предполагающее изучение языка программирования SQL, а не стандартных для курса информационных технологий офисных программ, значительно расширяет возможности применения рассмотренных инструментов, что вызвано необходимостью обработки Big Data, все чаще, в связи с повсеместной цифровизацией, являющимися результатом проводимых крупномасштабных медицинских исследований. Написание скрипта на Python с подключением соответствующих библиотек позволяет

использовать его широкие возможности для обработки и визуализации данных, при этом связывая таблицы и задавая необходимые ограничения, задействуя все преимущества реляционных баз данных.

Индивидуальная работа по проектированию собственной базы данных не только закрепляет полученные знания, но и позволяет сделать значительный вклад в развитие алгоритмического и аналитического мышления студентов.

Подчеркнем, что целесообразность применения указанного подхода к изучению БД в курсе информационных технологий будущими медиками следует из практической необходимости работать с большими объемами данных, и становится вполне реализуемой после освоения основ Python. Даже если студенты напрямую не связывают свою профессию с навыками программирования, знание существующих методов анализа данных позволит значительно повысить их компетенции как потенциальных исследователей.

Библиографический список

1. Инструменты для визуализации данных: Matplotlib и Seaborn // <https://sky.pro/wiki/python/instrumenty-dlya-vizualizacii-dannyh-matplotlib-i-seaborn/> (Дата обращения: 02.12.2024)
2. *Медведев А.И., Плющев А.А., Русакова В.Н.* Обучение студентов-медиков интерактивной визуализации популяционного исследования здоровья детей средствами информационных технологий / А.И. Медведев, А.А. Плющев, В.Н. Русакова. Орел : Ученые записки Орловского государственного университета, №2 (99), 2023. С. 262–266. // https://www.oreluniver.ru/public/file/archive/notes_2_99.pdf (Дата обращения: 02.12.2024)
3. Работа с SQLite в Python (для чайников) / AndreiMalevanyi // <https://habr.com/ru/articles/754400/> (Дата обращения: 02.12.2024)
4. Рабочая программа дисциплины «Информационные технологии в общественном здравоохранении» // https://52gkb.ru/images/TrainingCenter/Ordinatura/Gema/FTD_RPD_IT_Gema_23-25.pdf (Дата обращения: 02.12.2024)
5. Рабочая программа учебной дисциплины «Информационные технологии в медицине» для специальности 31.02.01 Лечебное дело, углубленная подготовка // <https://rbmed03.ru/wp-content/uploads/2021/04/Лечебное-дело-ПП-УД-ЕН.-03-Информационные-технологии-в-медицине.pdf> (Дата обращения: 02.12.2024)
6. *Русакова В.Н.* Некоторые методологические аспекты преподавания дисциплины Модуль «Введение в информационные технологии» будущим медикам / В.Н. Русакова // Наука и глобальные вызовы: перспективы развития: сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – Саратов: НОП «Цифровая наука». 2024. С. 237–247.
7. *Русакова В.Н., Крыжановский М.Е., Хомяков А.Н.* К вопросу о возможностях визуализации статистических данных клинических средствами MS Excel / В.Н. Русакова, М.Е. Крыжановский, А.Н. Хомяков // «Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации», (2024, Москва). Сб. материалов XXIV Международной научно-практической конференции, Издательство «АНО ДПО ЦРОН», 2024, Москва, 2024. С. 28–33.
8. *Русакова В.Н., Саватеева Е.С., Авдеев И.Ф.* Информационные технологии для анализа медицинских данных. Учебное пособие / В.Н. Русакова, Е.С. Саватеева, И.Ф. Авдеев. Орел : ОГУ им. И.С. Тургенева, 2023. 251 с.

References

1. Data visualization tools: Matplotlib and Seaborn // <https://sky.pro/wiki/python/instrumenty-dlya-vizualizacii-dannyh-matplotlib-i-seaborn/> (Date of access: 02.12.2024)
2. *Medvedev A.I., Plyushchev A.A., Rusakova V.N.* Training of medical students in interactive visualization of a population study of children's health by means of information technologies / A.I. Medvedev, A.A. Plyushchev, V.N. Rusakova. Orel: Scientific notes of Orel State University, No. 2 (99), 2023. Pp. 262–266. // https://www.oreluniver.ru/public/file/archive/notes_2_99.pdf (Date of access: 02.12.2024)
3. Working with SQLite in Python (for dummies) / AndreiMalevanyi // <https://habr.com/ru/articles/754400/> (Date of access: 02.12.2024)
4. Work program of the discipline «Information Technology in Public Health» // https://52gkb.ru/images/TrainingCenter/Ordinatura/Gema/FTD_RPD_IT_Gema_23-25.pdf (Date of access: 02.12.2024)
5. Working program of the discipline «Information technologies in medicine» for the specialty 31.02.01 General medicine, advanced training // <https://rbmed03.ru/wp-content/uploads/2021/04/Лечебное-дело-ПП-УД-ЕН.-03-Информационные-технологии-в-медицине.pdf> (Date of access: 02.12.2024)
6. *Rusakova V.N.* Some methodological aspects of teaching the discipline Module «Introduction to Information Technologies» to future doctors / V.N. Rusakova // Science and global challenges: development prospects: collection of articles of the VI International Scientific and Practical Conference. - Saratov: NOP «Digital Science.» 2024. Pp. 237–247.
7. *Rusakova V.N., Kryzhanovsky M.E., Khomyakov A.N.* To the question of the possibilities of visualizing the statistical data of the clinic by means of MS Excel / V.N. Rusakova, M.E. Kryzhanovsky, A.N. Khomyakov // «Modern trends in the development of science and the world community in the era of digitalization», (2024, Moscow). Sat. materials of the XXIV International Scientific and Practical Conference, Publishing House «ANO DPO CRON», 2024, Moscow, 2024. Pp. 28–33.
8. *Rusakova V.N., Savateeva E.S., Avdeev I.F.* Information technologies for medical data analysis. Textbook / V.N. Rusakova, E.S. Savateeva, I.F. Avdeev. Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2023. 251 p.

СЕМЁНОВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА

кандидат биологических наук, доцент кафедры общей патологии и физиологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: tnsemonova@yandex.ru

SEMENOVA TATIANA NIKOLAEVNA

Candidate of Biological Sciences, Docent Associate Professor, General Pathology and Physiology Department, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: tnsemonova@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE APPLICATION OF THE METHOD OF PROBLEM-BASED LEARNING IN PRACTICAL CLASSES FOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATION

Статья посвящена изучению эффективности применения метода проблемного обучения на практических занятиях в высшем образовании. Актуальность исследования обоснована необходимостью разработки новых подходов к преподаванию, способствующих повышению учебной мотивации студентов и формированию ключевых компетенций, востребованных на современном рынке труда. В исследовании был проведен эксперимент с участием студентов медицинского института ФГБОУ ВО ОГУ имени И.С. Тургенева. Оценка результатов эксперимента осуществлялась с помощью пре- и пост-тестов, устных опросов и итогового тестирования. Анализ данных, полученных с использованием «Шкалы академической мотивации» Т.О. Гордеевой и др., статистическая обработка «U-критерия Манна-Уитни», метод наблюдения, коэффициент корреляции Пирсона позволили доказать положительное влияние метода проблемного обучения на успеваемость у студентов высшего образования. Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике усвоения знаний и эффективности проблемного обучения.

Ключевые слова: проблемное обучение, практические занятия, студенты, эффективность, высшее образование, нормальная физиология.

The article is devoted to the study of the effectiveness of the problem-based learning method in practical classes in higher education. The relevance of the research is justified by the need to develop new approaches to teaching that enhance students' learning motivation and develop key competencies in demand in the modern labor market. In the study, an experiment was conducted with the participation of students of the Medical Institute of the I.S. Turgenev OSU. The results of the experiment were evaluated using pre- and post-tests, oral surveys, and final testing. The analysis of data obtained using the «Academic Motivation Scale» by T.O. Gordeeva et al., statistical processing of the «Mann-Whitney U-test», the observation method, and the Pearson correlation coefficient allowed us to prove the positive effect of the problem-based learning method on academic performance among students of higher education. The results obtained indicate a positive trend in the assimilation of knowledge and the effectiveness of problem-based learning.

Keywords: problem-based learning, practical exercises, students, efficiency, higher education, normal physiology.

Введение

Актуальность. Современный мир вступил в технологическую эру, достиг, практически, апогея науки. В столь динамично развивающемся и расширяющем знания об окружающем мире обществе необходимо говорить о рассмотрении новых методов преподавания, направленных на увеличение заинтересованности студентов в получении знаний, а также решающих проблему трудности преподавания материала для студентов с низким уровнем результативности. Исследования по теме применения метода проблемного обучения являются актуальными на сегодняшний день. Ранее изучением данного вопроса занимались такие ученые как: Махмутов М.И., Матюшкина А.М., Брызгалова С.И., Ситаров В.А. и др. [1,4,5,8].

Современное высшее образование призвано не только снабжать студентов знаниями в рамках образовательного процесса, но и сформировать у них ключевые компетенции, необходимые для успешной адаптации и демонстрации конкурентоспособности на динамично меняющемся рынке труда. В этом контексте проблемное обучение, как педагогический подход, использующий активное решение сложных, приближенных к реальности задач, как основу

образовательного процесса приобретает особую актуальность. Введение проблемного обучения в образовательный процесс вуза позволяет эффективно развивать критическое мышление, креативность, навыки командной работы и самостоятельного поиска информации, что значительно повышает готовность выпускников к будущей профессиональной деятельности [3,6].

Целью статьи является обоснование эффективности применения метода проблемного обучения на практических занятиях в вузе для формирования профессиональных компетенций студентов.

Для достижения поставленной цели были разработаны следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические основы метода проблемного обучения и его потенциал в контексте высшего образования.
2. Выявить преимущества и недостатки применения метода проблемного обучения на практических занятиях в вузе с учетом специфики различных дисциплин.
3. Разработать и апробировать модель организации практических занятий с использованием метода проблемного обучения, демонстрирующую его эффективное применение.

4. Оценить влияние применения метода проблемного обучения на развитие профессиональных компетенций студентов.

Новизна. Исследование предоставляет эмпирические данные, подтверждающие эффективность применения проблемного обучения в рамках изучения дисциплины – нормальная физиология для студентов медицинского вуза.

Сущность проблемного метода обучения заключается в воссоздании проблемной ситуации, требующей активной образовательной деятельности от обучающихся. Данный метод позволяет не только закрепить имеющиеся знания, но и оценить свой уровень подготовки, восполнить пробелы в знаниях, приобрести новые знания, умения и навыки. Кроме описанного выше, данный метод позволяет развить умение практического применения полученных знаний в реальной жизни, путем моделирования кейсов, ориентированных на реальные условия жизни [4].

Для приобретения компетенций в ходе решения кейсов необходимо придерживаться последовательности этапов продуктивной познавательной деятельности у человека: изучение проблемной ситуации; осознание ситуации, целеполагание и постановка соответствующих задач; поиск вариантов решения проблемной ситуации (выдвижение гипотез, предположений, идей) и их апробация; осуществление рефлексии, формулирование итогов и приобретение новых знаний [7].

На основе теоретических данных о методе проблемного обучения был проведен эксперимент, направленный на выявление влияния данного метода в обучении студентов высшего образования на практических занятиях по физиологии.

Материалы и методы. Для исследования эффективности применения метода проблемного обучения на практических занятиях в вузе, было проведено исследование с участием четырех групп студентов второго курса общей численностью 53 человека. Выборка состояла из двух групп: студенты, обучающиеся на русском языке, и двух групп иностранных студентов, что позволяет оценить влияние методики в различных языковых и культурных контекстах. Студенты всех групп были отобраны с одного факультета – «Лечебное дело». В каждой языковой группе была определена контрольная группа, где обучение проводилось по традиционной методике, и экспериментальная группа, в которой на практических занятиях применялся метод проблемного обучения.

Для экспериментальной группы были разработаны практические занятия с использованием метода проблемного обучения. Эти занятия включали в себя разработку и применение сценариев, описывающие реальные профессиональные ситуации. Для контрольной группы занятия проводились без изменений.

Для того, чтобы изучить влияние проблемного метода обучения был использован опросник «Шкалы академической мотивации» Т.О. Гордеевой и др. [3], статистическая обработка «U-критерия Манна-Уитни» [12], метод наблюдения, коэффициент корреляции Пирсона [11].

Результаты исследования. Основной мотивацией для большинства студентов является интроецированная и экстерналиная мотивация, а также амотивация. Это означает, что многие студенты движимы как внутренними факторами (например, личным интересом), так и внешними (например, оценками или одобрением других), при этом часть студентов испытывает недостаток мотивации. Познавательная мотивация, которая включает в себя интерес к знаниям и желание учиться ради самого процесса, а также мотивация достижений и саморазвития находятся

на относительно низком уровне как в контрольной, так и в экспериментальной группах.

Исходный уровень мотивации для студентов иностранных и русскоязычных групп отображен ниже (рис. 1).

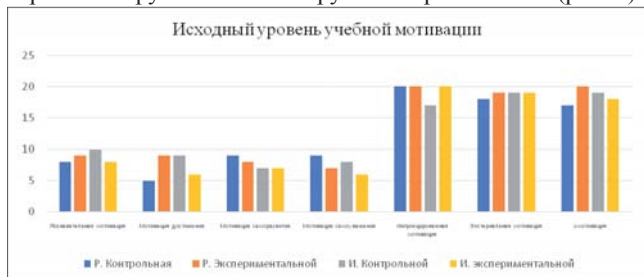


Рис 1. Распределение учебной мотивации до начала эксперимента.

После окончания эксперимента была повторно проведена методика, в результате которой были получены данные, отображенные на рисунке 2.

Исходя из визуализированных на графике данных, можно сделать вывод о том, что экспериментальные группы продемонстрировали повышение условно положительных мотивационных показателей (познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, самоуважения) при общем снижении показателей мотивации, которые можно отнести к условно отрицательным (интроецированная, экстерналиная мотивация и амотивация).

На основании полученных данных можно судить о том, что применение метода проблемного обучения повышает учебную мотивацию, что является важным аспектом для улучшения качества обучения и успеваемости студентов.

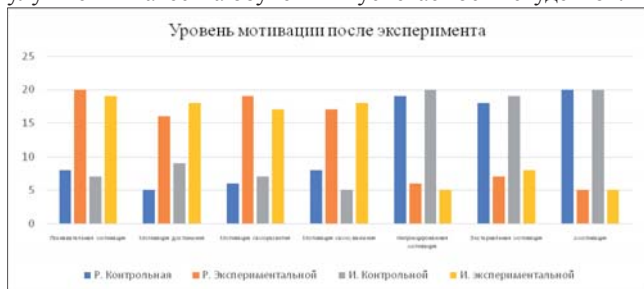


Рис 2. Распределение учебной мотивации после начала эксперимента.

Также нами был проведен анализ с применением U-критерия Манна-Уитни, который демонстрирует, что полученные в группах различия являются статистически значимыми. Это означает, что результаты эксперимента не являются случайными и могут быть признаны достоверными (рис 3).



Рис 3. Зона статистической значимости в различиях у студентов до начала эксперимента.

Для определения динамики в образовательном процессе студентов до начала эксперимента мы вычислили средний балл (русская контрольная группа – 3,73; русская экспериментальная группа – 3,77, иностранная экспериментальная – 3,81), полученный студентами в конце первого семестра и в конце второго се-

местра (русская контрольная группа – 3,81, иностранная контрольная – 3,57; русская экспериментальная группа – 4,04, иностранная экспериментальная – 4,03) после апробации эксперимента (рис. 4).

Студенты русскоговорящих и иностранных групп, участвовавшие в эксперименте, показали общее улучшение оценок. Студенты, обучающиеся по традиционным методам, не продемонстрировали положительной динамики. Чаще всего оценка оставалась на исходном уровне или появлялась отрицательная динамика.



Рис 4. Динамическая оценка успеваемости студентов.

Для того, чтобы подтвердить взаимосвязь двух факторов, а именно, изменение показателя успеваемости в зависимости от применения метода проблемного обучения, нами был использован коэффициент корреляции Пирсона.

Коэффициент корреляции Пирсона в нашем случае равен 0,65. Проанализировав и сопоставив полученную цифру с данными таблицы Чеддока, можно сделать вывод о заметной силе связи данных переменных, что свидетельствует об успешном и эффективном применении метода проблемного обучения на занятиях у студентов ВУЗа.

Выводы

Полученные результаты продемонстрировали положительную тенденцию, свидетельствующую о прогрессе усвоения знаний у студентов, получавших образование с применением метода проблемного обучения. Проанализированные данные показали статистически значимый прирост среднего балла в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой, указывая на более глубокое понимание учебного материала и закрепление усвоенных знаний. Отсутствие значимых изменений в контрольной группе подтверждает эффективность проблемного обучения в образовательном процессе студентов. Данный метод может быть рекомендован как перспективный подход для активного вовлечения обучающихся в учебный процесс, повышения мотивации и развития критического мышления, что способствует более эффективному усвоению знаний и формированию необходимых компетенций.

Библиографический список

1. Брызгалова С.И. Проблемное обучение в школе: учеб.пособие. – Калининград: Калининградский университет, 2007. 91 с.
2. Герелес Л.М. Проблемное обучение в вузе. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2011. № 4. С. 78–80.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» [Текст] / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологический журнал. 2014. № 4. С. 98–109.
4. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Т.В. Кудрявцев. Москва: Знание, 2001. 85 с.
5. Матюшкин А.М. Проблемное обучение прошлое, настоящее, будущее в 3 книгах книга 1 лингво-педагогические категории проблемного обучения / А.М. Матюшкин, А.А. Матюшкина, Е.В. Ковалевская. Нижневартовск: Нижневартовского государственного гуманитарного университета, 2010. 301 с.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. / М.И. Махмутов. Москва: Педагогика, 2016. 456 с.
7. Махмутов М.И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. Казань: Магариф – Вақыт, 2016. 423 с.
8. Махмутов М.И. Избранные труды. в 7 т. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. / М. И. Махмутов. Казань: Магариф-Вақыт, 2016. 423 с.
9. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения / В.А. Ситаров. Москва: Знание. Понимание. Умение, 2009. 270 с.
10. Соколов Е.А. Проблемно-модульное обучение / Е. А. Соколов. М.: ИНФРА-М, 2024. 392 с. – Текст: непосредственный.
11. Шилова З.В. Теория вероятностей и математическая статистика: учебное пособие / З. В. Шилова, О. И. Шилов. – Киров: Изд-во ВГТУ, 2015. 158 с.
12. U-критерий Манна-Уитни / [электронный ресурс] // medstatistic: [сайт]. – URL: <https://medstatistic.ru/methods/methods2.html> (дата обращения: 22.03.2025).

References

1. Bryzgalova S.I. Problem-based learning at school: textbook. manual. Kaliningrad: Kaliningrad University, 2007. 91 p.
2. Gerelles, L. M. Problem-based education in higher education. – Text: direct // Young scientist. 2011. No. 4. Pp. 78–80.
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. The questionnaire «Scales of academic motivation» [Text] / T.O. Gordeeva, O.A. Sychev, E. N. Osin // Psychological Journal. 2014. № 4. Pp. 98–109.
4. Kudryavtsev T.V. Problem-based learning: origins, essence, prospects / T.V. Kudryavtsev. Moscow: Znanie Publ., 2001. 85 p.
5. Matyushkin A.M. Problem-based learning past, present, future in 3 books book 1 linguistic and pedagogical categories of problem-based learning / A.M. Matyushkin, A.A. Matyushkina, E.V. Kovalevskaya. – Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University for the Humanities, 2010. 301 p.
6. Makhmutov M.I. Problem-based learning. Basic questions of theory. / M.I. Makhmutov. Moscow: Pedagogika Publ., 2016. 456 p.
7. Makhmutov M.I. Problem-based learning / M. I. Makhmutov. Kazan: Magarif. Vakyt, 2016. 423 p.
8. Makhmutov M.I. Selected works. in 7 volumes. Problem-based learning: Basic questions of theory. / M. I. Mach
9. Sitarov V.A. Problem-based learning as one of the directions of modern learning technologies / V.A. Sitarov. Moscow: Znanie. Understanding. Skill, 2009. 270 p.
10. Sokolov E.A. Problem-based modular learning / E. A. Sokolov. M.: INFRA-M, 2024. 392 p. – Text: direct.
11. Shilova Z.V. Probability theory and mathematical statistics: a textbook / Z. V. Shilova, O. I. Shilov. Kirov: VGGU Publishing House, 2015. 158 p.
12. Mann-Whitney U-criterion / [electronic resource] // medstatistic: [website]. – URL: <https://medstatistic.ru/methods/methods2.html> (date of reference: 03/22/2025).

УДК: 378.4

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-381-383

СЕРГИЕНКО ОЛЬГА СЕРГЕЕВНА

магистрант кафедры изобразительного искусства и дизайна, Херсонский государственный педагогический университет, г. Ялта, Россия

E-mail: sergien.olga2012@yandex.ru

ХВОРОСТОВ ДМИТРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ

научный руководитель: доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры графики и дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: aqua_storm@mail.ru

SERGIENKO OLGA SERGEEVNA

Master's Student of the Department of Fine Arts and Design, Kherson State Pedagogical University, Yalta, Russia

E-mail: sergien.olga2012@yandex.ru

KHVOROSTOV DMITRY ANATOLYEVICH

Scientific supervisor: Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Professor of the Department of Graphics and Design, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: aqua_storm@mail.ru

ПЕРЕХОД К AGILE: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ И РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ НАВЫКОВ В ДИЗАЙНЕ МУЛЬТИМЕДИА

TRANSITION TO AGILE: EDUCATIONAL INNOVATION AND DEVELOPMENT OF CREATIVE SKILLS IN MULTIMEDIA DESIGN

Статья посвящена исследованию возможностей внедрения Agile-методик, в частности Scrum фреймворка, в образовательный процесс, акцентируя внимание на гибкости подхода и постоянном взаимодействии студентов и преподавателей для повышения качества обучения и развития креативных навыков. Автором предпринята попытка переложить информацию, полученную в ходе обучения на курсе «Управление проектами по Agile» в учебный процесс студентов дизайна мультимедиа, а также анализ уже проведенной работы над проектом, в которой частично применялся Agile подход. В статье представляется теоретическая основа для дальнейшего исследования, которое заключается в переходе от лекционных форматов к более интерактивным методам, которые способствуют активному вовлечению студентов в учебный процесс, и внедрения Agile в среду образования, особенно для творческих профессий.

Ключевые слова: Agile, дизайн, методика, образование, Scrum, технологии, гибкий подход.

The article is dedicated to exploring the possibilities of implementing Agile methodologies, particularly the Scrum framework, in the educational process, emphasizing the flexibility of the approach and the constant interaction between students and instructors to enhance the quality of education and develop creative skills. The author attempts to translate information obtained during the course on «Agile Project Management» into the educational process of multimedia design students, as well as analyze previous work on a project where the Agile approach was partially applied. The article presents a theoretical foundation for further research, focusing on the transition from lecture formats to more interactive methods that promote active student engagement in the learning process and the integration of Agile into the educational environment, especially for creative professions.

Keywords: Agile, design, methodology, education, Scrum, technologies, flexible approach.

Введение

Актуальность. В последние десятилетия происходит стремительное развитие технологий, увеличение объема информации, меняется культура, интегрируются всё новые цифровые инструменты. Это создаёт новые возможности для студентов, но традиционные методы обучения не всегда способны удовлетворить потребности учащихся и, тем более, подготовить их к современным реалиям профессиональной деятельности в связи с отсутствием реального практического опыта и низкой вовлеченности в процесс образования. Современный рынок труда предъявляет высокие требования к сотрудникам, что требует пересмотра существующих подходов к обучению. В ситуации экономической нестабильности, когда изменения происходят намного быстрее, а будущее стало еще более непредсказуемым, неизбежно возрастают требования рынка труда к качеству подготовки выпускников вузов. На рынке труда востребованы специалисты, которые, наряду с высоким уровнем профессиональных знаний, готовы применять их на практике, способны системно мыслить и решать нестан-

дартные задачи, способны к саморазвитию и умеют анализировать большие объемы информации [4].

Цель статьи состоит в исследовании возможности перехода от традиционных методов обучения, сосредоточенных на передаче знаний в формате лекций, к Agile, с акцентом на работу над реальными проектами.

Новизна Статья может предложить теоретическую основу для понимания и применения Agile в области образования дизайна мультимедиа с фокусировкой на практическом применении в реальном времени получаемых знаний.

Методы Создание теоретической модели внедрения Agile в образование дизайна мультимедиа на основе фреймворка Scrum.

Изложение основного материала

Модель Agile изначально использовавшаяся в сфере разработки программного обеспечения, может быть внедрена и существенно изменить и образовательный процесс. Agile-методики акцентируют внимание на взаи-

модействии, гибкости, адаптивности и постоянном совершенствовании, что является особенно актуальным для творческих дисциплин. Они могут организовать учебный процесс так, чтобы студенты могли активно вовлекаться в обучение, принимать участие в проектной деятельности и сотрудничать друг с другом, обучаясь на разных факультетах.

Одним из наиболее популярных Agile-методов является Scrum. Но вернее будет назвать его фреймворком – набором принципов и практик, которые можно по-разному адаптировать и встраивать. Scrum – лёгкий фреймворк, который помогает людям, командам и организациям создавать ценность с помощью адаптивных решений сложных проблем [3]. Он может быть успешно применён в образовательной сфере. Скрам включает в себя распределение ролей между участниками команды, планирование итераций и организацию регулярных встреч для анализа прогресса. Фреймворк не только структурирует процесс обучения, но и создаёт условия для активного вовлечения студентов в него.

Если отбросить детали, то для работы по фреймворку Скрам нам понадобится Скрам-команда (или Scrum team), которая обычно достаточно маленькая. Эта команда работает над созданием маленьких работающих (приносящих ценность) кусочков продукта через определенные отрезки времени [5].

Самый простой способ понять Скрам и применить его для образовательного процесса – разобраться в его структуре 3-5-3: три роли, пять событий, три артефакта.

Три роли: владелец продукта, скрам-мастер и разработчик. В образовательной среде эти роли могут быть адаптированы так, чтобы у каждого студента в команде была своя зона ответственности, свои чёткие обязанности: один может отвечать за разработку проекта (разработчик) – тот кто владеет различными технологиями создания продукта; другой за его организацию (скрам-мастер, один человек) – владеет сами процессом разработки, контролирует то, как коммуницируют между собой разработчики и владелец продукта, добивается слаженной и ритмичной работы команды, а третий отвечает за коммуникацию с преподавателями и «заказчиками» (владелец продукта, один человек) – находится в постоянном контакте с «заказчиками» и потенциальными пользователями, знает их «боли», знает что им нужно и то, как должен выглядеть конечный продукт. Все эти роли взаимодействуют между собой в ходе пяти событий.

Пять событий: спринт – всегда заранее определённый промежуток времени. Длинной спринта управляет скрам-мастер, как правило, он длится от одной до четырёх недель. В конце каждого спринта команда проводит демонстрацию конечного продукта и обсуждает, что работает, а что нет. Это позволяет проводить регулярный анализ работы, видеть успехи и то, что нужно улучшить. Делится на несколько участков времени, каждые 24 часа проводится стендап. Никто не имеет права контактировать с командой, пока она находится в спринте.

Стендап – каждый день начинается с короткой встречи. В ходе стендапа команда обсуждает что было сделано вчера, что планируется сделать сегодня, что получилось, что не получилось и какие существуют сложности. Такие встречи помогают своевременно решать возникающие проблемы. Стендап длится не дольше 15 минут.

Планирование – на этом этапе обсуждается цель спринта, что и какими средствами необходимо выполнить, чтобы достичь этой цели.

Ревью – на этом этапе разработчики проводят демон-

страцию проделанной работы и отвечают на вопросы. Все участники обсуждают, что следует сделать в следующем спринте, учитывая меняющиеся условия.

Ретроспектива – проводится после ревью и до планирования. «Встреча строится вокруг следующих вопросов: – Что прошло хорошо? – Что нуждается в улучшении? – Что нам нужно начать делать? – Что нам нужно продолжать делать? – Что нам нужно перестать делать?» [5].

Три артефакта: бэклог продукта – список невыполненных работ. Он бесконечен и хаотичен. Команда регулярно к нему возвращается для того, чтобы шлифовать его с помощью процесса, который называется груминг.

Бэклог спринта – список работ, в который попадают задачи из бэклога продукта. Строго ограничен по времени.

Инкремент продукта – результат работы, совокупность всех выполненных задач, добавленных к продукту во время спринта. Должен представлять собой работающий продукт (его демоверсию), который можно продемонстрировать клиенту и пользователям для получения обратной связи и внесения необходимых изменений.

Закон Конвея гласит: Организация, проектирующая информационную систему, производит продукт, который копирует структуру и связи в самой организации [2]. В контексте Agile это означает, что сложившаяся в команде коммуникация и сама структура команды отражаются в итоговом проекте. В связи с этим рекомендовано сделать структуру команды простой и постоянно оценивать её деятельность, настраивать, озвучивать возникающие проблемы, проводить диагностику модели проекта, находить новые решения и постоянно улучшать результат в рамках данной команде задачи, тем самым придя к одному из принципов Agile-манифеста «Работающий продукт – основной показатель прогресса» [1].

В группе студентов-магистрантов ХГПУ использовался похожий подход при работе над проектом редизайна входов в библиотеки в г. Ялта. Группа была разделена на три команды (9–10 человек), каждая выбрала себе объект для реализации проекта. В ходе работы команды регулярно устраивали онлайн встречи (стендапы), на которых обсуждали планы, делились идеями и наработками, вносили изменения и постоянно улучшали результат. В итоге были выполнены три отличных проекта, которые включали в себя не только дизайн входа, но и графический дизайн сайтов, логотипов, баннеров, сувенирной продукции, а также рекомендации к изменениям в работе библиотек, которые помогут увеличить их посещаемость.

Agile-методики могут быть интегрированы в процесс разработки учебных планов. Это позволит гарантировать, что программы останутся актуальными и повысят уровень вовлечённости студентов. Учебные планы могут включать групповые проекты, семинары и кросс-дисциплинарные практики (которые обогатят образовательный процесс, позволяя студентам различных специальностей находить и интегрировать знания из других областей, что способствует генерации уникальных идей и решений), где студенты будут обсуждать свои идеи, навыки и анализировать достижения и прогресс.

Выводы

Инновационные подходы в образовании, такие как проектная работа с помощью Agile-методик, создают новые возможности для развития креативных навыков студентов и адаптации их к будущей профессиональной деятельности. «В ситуации экономической нестабильности, когда изменения происходят намного быстрее, а будущее стало еще более непредсказуемым, неизбежно возрастают требова-

ния рынка труда к качеству подготовки выпускников вузов. На рынке труда востребованы специалисты, которые, наряду с высоким уровнем профессиональных знаний, готовы применять их на практике, способны системно мыслить и решать нестандартные задачи, способны к саморазвитию и умеют анализировать большие объемы информации» [5]

Обучение через реальные проектные работы даст студентам развивать навыки планирования, координации, коммуникации, управления ресурсами и выполнения задач в установленные сроки, что поспособствует подготовке учащихся к успешной карьере в сфере дизайна мультимедиа [6].

Библиографический список

1. Agile манифест <https://agilemanifesto.org/>
2. Закон Конвея https://ru.wikipedia.org/wiki/Закон_Конвея
3. Руководство по Scrum <https://scrumguides.org/docs/scrumguide/v2020/2020-Scrum-Guide-Russian.pdf>
4. Фомина Л.В., Шмелева Ж.Н. Практический опыт подготовки специалистов по управлению персоналом в Красноярском ГАУ // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 365–369.
5. Шпаргалка по Скрам <https://habr.com/ru/articles/681516/>
6. Хворостов Д.А., Шведова Л.Е. Влияние современных медиатехнологий на образовательный процесс студентов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. №1 (102). С. 386–391. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67314619>

References

1. Agile manifesto <https://agilemanifesto.org/>
 2. Conway's Law https://ru.wikipedia.org/wiki/Закон_Конвея
 3. Scrum guides <https://scrumguides.org/docs/scrumguide/v2020/2020-Scrum-Guide-Russian.pdf>
 4. Fomina L.V., Shmeleva Z.N. Practical experience of training specialists in personnel management at the Krasnoyarsk state agrarian university // Azimuth of scientific research: economics and Management. 2019. Vol. 8. No. 1(26). Pp. 365–369.
 5. Cheat sheet for the Scrum <https://habr.com/ru/articles/681516/>
 6. Khvorostov D.A., Shvedova L.E. The influence of modern media technologies on the educational process of students // Scientific Notes of Orel State University. 2024. №1 (102). Pp. 386–391. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67314619>
-

УДК 378.147.88

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-384-387

СИЛАЕВА ЖАННА ГЕННАДЬЕВНА

кандидат биологических наук, доцент кафедры ландшафтной архитектуры, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина», г. Орел, Россия

E-mail: zh.silaeva@mail.ru

ТЯПКИНА АНЖЕЛА ПАВЛОВНА

Кандидат биологических наук, заведующая кафедрой зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: angelikpt@mail.ru

МЫСИШИН ИГОРЬ СЕРГЕЕВИЧ

Кандидат педагогических наук, директор инженерно-строительного института ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина», г. Орел, Россия

E-mail: garik-74@mail.ru

SILAeva ZHANNA GENNADIEVNA

Candidate of Biology, associate professor, department of landscape architecture, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin, Orel, Russia

E-mail: zh.silaeva@mail.ru

TYAPKINA ANGELA PAVLOVNA

Candidate of Biology, head of the department of zoology, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: angelikpt@mail.ru

MYSISHIN IGOR SERGEEVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, director of the civil engineering Institute of the Oryol State Agrarian University named after N.V. Parakhin, Orel, Russia

E-mail: garik-74@mail.ru

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-СТРОИТЕЛЕЙ
И ЛАНДШАФТНЫХ АРХИТЕКТОРОВ**

**A PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO THE TRAINING OF STUDENTS OF CIVIL ENGINEERING
AND LANDSCAPE ARCHITECTS**

Практико-ориентированный подход в высшем образовании является современным трендом. Он направлен на подготовку специалистов, которые обладают необходимыми знаниями и умениями для успешного выполнения профессиональных обязанностей сразу после окончания учебного заведения. Такой подход предполагает интеграцию теоретической подготовки с практическими занятиями, стажировками, проектной деятельностью и другими формами активного взаимодействия с профессиональной средой. Цель работы: проанализировать практико-ориентированный подход у обучающихся направлений подготовки 35.03.10 Ландшафтная архитектура и 08.03.01 Строительство. Основными компонентами в практико-ориентированном подходе являются: практическая подготовка, использование общеинститутских практико-ориентированных площадок (специализированных аудиторий), проектная деятельность студентов. Результатом практико-ориентированного подхода является ежегодный рост процента трудоустройства выпускников по профилю образовательной программы. Практико-ориентированный подход актуален и для дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: практическая подготовка, специализированные аудитории, проектная деятельность, дополнительное образование.

A practice-oriented approach in higher education is a modern trend, and employers expect graduates with the necessary set of competencies that allow them to quickly adapt to their professional activities. Strengthening the practical orientation of education is also beneficial for graduates, as it minimizes the gap between the level of training of students at the university and the level of success of their future professional activities. The purpose of the work: to analyze the practice-oriented approach of students in the areas of training 35.03.10 Landscape architecture and 08.03.01 Construction. The main components in the practice-oriented approach are: practical training, the use of general institute practice-oriented platforms (specialized classrooms), students' project activities. The result of the practice-oriented approach is an annual increase in the percentage of graduate employment in the profile of the educational program. The practice-oriented approach is also relevant for additional professional education.

Keywords: practical training, specialized classrooms, project activities, additional education.

Введение

Актуальность. Практико-ориентированный подход в высшем образовании является современным трендом. Он направлен на подготовку специалистов, которые обладают необходимыми знаниями и умениями для успешного выполнения профессиональных обязанностей сразу после окончания учебного заведения. Такой подход предполагает интеграцию теоретической подготовки с практическими занятиями, стажировками, проектной деятельностью и

другими формами активного взаимодействия с профессиональной средой [2].

Преимущества практико-ориентированного подхода:

- улучшение профессиональной адаптации: выпускники получают опыт работы еще во время учебы, что помогает им быстрее освоиться на рабочем месте;
- соответствие требованиям работодателей: работодатели заинтересованы в сотрудниках, готовых к выполнению конкретных задач без длительного периода адаптации;

– повышение мотивации студентов: практические задания делают обучение более интересным и мотивирующим, поскольку студенты видят непосредственную связь теории с практикой;

– развитие необходимых компетенций: студенты приобретают навыки решения реальных проблем, работы в команде, управления временем и ресурсами, что делает их более конкурентоспособными на рынке труда;

– снижение разрыва между подготовкой и требованиями рынка: практическая направленность образования помогает устранить дисбаланс между академическим знанием и профессиональными ожиданиями.

Таким образом, практико-ориентированный подход способствует подготовке квалифицированных специалистов, способных эффективно функционировать в условиях динамично меняющегося мира.

Согласно ФГОС ВО практическая подготовка – обязательный компонент любой образовательной программы в системе высшего образования, включающий выполнение определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленными на формирование, закрепления и развития профессиональных компетенций, в соответствии с образовательной программой. При этом, практическая подготовка напрямую связана с качеством подготовки выпускников, гарантирует профессиональную и личностную ориентацию.

Вопрос распределения часов на различные формы обучения, включая практическую подготовку, остается на усмотрение образовательных организаций. Законодательство об образовании в России устанавливает общие рамки и требования к образовательному процессу, однако конкретные детали, такие как распределение учебных часов между лекциями, семинарами, лабораторными работами и практиками, определяются самими учебными заведениями. Образовательные организации могут учитывать специфику своей отрасли, потребности региона, запросы работодателей и другие факторы при планировании учебной нагрузки. Такое положение дел позволяет образовательным организациям гибко подходить к формированию программ, адаптируя их под реальные нужды рынка труда и обеспечивая максимальную эффективность обучения [1, 7].

В инженерно-строительном институте ФГБОУ ВО «Орловского государственного аграрного университета имени Н.В. Парахина» (Орловского ГАУ) самыми популярными и крупными по численности контингента направлениями подготовки являются 08.03.01 Строительство и 35.03.10 Ландшафтная архитектура. Ежегодно институт выпускает около 120 специалистов в строительной и ландшафтной областях, более 90 процентов выпускников трудоустраиваются по профессии.

Целью работы явилось анализ практико-ориентированного подхода к обучению студентов направлений подготовки 35.03.10 Ландшафтная архитектура и 08.03.01 Строительство.

Методы исследования. Теоретический анализ литературы по теме исследования, анализ педагогического опыта, обобщение.

Изложение основного материала

Важно отметить, что практико-ориентированная траектория в процессе обучения студентов – строителей и ландшафтных архитекторов построена таким образом, что наряду с практическими, лабораторными занятиями, которые проходят на базе организаций – партнеров по ОПОП, существенную роль играют практики, которые реализу-

ются на протяжении всего периода обучения, начиная с 1 курса.

Основными профессиональными образовательными программами по направлениям подготовки 08.03.01 Строительство и 35.03.10 Ландшафтная архитектура предусмотрены как учебные, так и производственные виды практик [5,6].

Основной задачей в организации и прохождения учебных и производственных практик инженерно-строительного института Орловского ГАУ является создание условий для потенциального работодателя на максимальную ориентированность на конкретных студентах-выпускниках, а для студентов – предоставить возможность получить наиболее полное представление о будущей профессии и работодателе.

Практическая подготовка в рамках образовательной программы по направлению подготовки 35.03.10 «Ландшафтная архитектура» предусматривает активное включение студентов в различные виды работ, связанных с их будущей профессиональной деятельностью. Виды работ определяются на основе профессиональных стандартов, соответствующих данному направлению подготовки. Это обеспечивает соответствие обучения требованиям рынка труда и готовит студентов к успешной карьере в выбранной области.

На протяжении всего периода обучения студенты проходят десять практик, каждая из которых имеет свою специфику и цели. Практики разделены на два основных типа: учебные и производственные. Учебные практики направлены на получение базовых знаний и навыков, тогда как производственные практики предполагают более глубокое погружение в профессиональную деятельность.

Базами практик являются дендропарк Орловского ГАУ, МУП «Зеленстрой», «АртФлора», ООО «Чистые пруды», лаборатория ландшафтного дизайна «Экотон», КФХ «Глория», ЧУСО «Детская деревня – SOS Лаврово» и т.д.

Практическая подготовка у обучающихся по направлению подготовки 08.03.01 Строительство предусмотрена на каждом курсе и включает 5 практик за весь период обучения [4]:

– 2 учебные (учебная (ознакомительная) практика, учебная (изыскательская) практика);

– 3 производственных (производственная (технологическая) практика, производственная (проектная) практика, производственная (исполнительская) практика).

Направление подготовки 08.03.01 «Строительство» охватывает широкий спектр областей, где студенты приобретают важные практические навыки, необходимые для работы в строительной индустрии. Вот ключевые направления, в которых обучающиеся получают практические знания и умения: геодезия, градостроительство, общестроительные и монтажные работы, осуществление процедур технического обследования зданий и сооружений, методика оценки технического состояния объекта и оценки физического износа, управление объектом недвижимости.

Прохождение практик осуществляется в структурах следующих организаций – индустриальных партнеров: ПАО СЗ «Орелстрой», ОДСК, ООО «Рокет Групп», ООО Группа компаний Мир «Русский дом недвижимости», ООО «Кадастр-57», ЗАО «Бюро Проектирования и Инженерно-Строительных Изысканий «ГеоПроектИмпульс» и других.

Создание студенческих отрядов, таких как «Садовник», «Макетчик», «Цветовод», «Проектировщик», «Штукатур-малер» и «Геодезист», является важной частью практико-ориентированного подхода в образовании Орловского ГАУ. Эти отряды выполняют значимую социальную функцию,

помогая студентам не только закрепить теоретические знания на практике, но и внести вклад в улучшение окружающей среды и инфраструктуры.

Студенческие отряды играют важную роль в подготовке квалифицированных специалистов, способствуя их профессиональному росту и социальной активности. Участие в таких отрядах позволяет обучающимся получить уникальный опыт, который будет полезен им в дальнейшей карьере и жизни.

Использование общеинститутских практико-ориентированных площадок (или инкубаторов) представляет собой перспективную и эффективную стратегию практико-ориентированного подхода. Такие площадки позволяют студентам применять полученные знания на практике, работая над реальными проектами, что значительно повышает качество подготовки будущих специалистов. В результате формируется производственно-творческая модель по решению конкретной проблемы: преподаватель – производитель – студент – результат.

Преподаватель организует учебный процесс и координирует взаимодействие участников, обеспечивает методическое сопровождение и поддержку на всех этапах выполнения проекта. Производитель: определяет проблему или задачу, которую нужно решить и участвует в оценке результатов и предлагает корректировки. Студент выполняет основную работу по проекту, применяет теоретические знания на практике, получает ценные профессиональные навыки и опыт командной работы.

Примерами таких площадок в Орловском ГАУ служат специализированные аудитории – уникальные образовательные пространства, наполненные передовыми технологиями и современным дизайном, и информационно-цифровым оснащением, созданные благодаря партнерству с ведущими предприятиями строительной и ландшафтных отраслей.

В инженерно-строительном институте три специализированные аудитории: «Макетная мастерская Орловского ГАУ» (изготовление 3D моделей малых архитектурных форм для объектов ландшафтной архитектуры), специализированный класс ООО «Холсис» (вентиляционное оборудование и кондиционирование), специализированная аудитория ООО «Рокет Групп» (3D-печать жилых модулей).

В специализированных аудиториях проходят практические и лабораторные занятия, направленные на формирование профессиональных компетенций по решению задач производства. Такое погружение в профессиональную среду делает обучение более практичным, интересным и эффективным.

Для достижения наилучших результатов практико-ориентированный подход реализуется также в рамках проектной деятельности студентов.

Проектная деятельность обучающихся – ландшафтных архитекторов включает такие области проектной деятельности как: введение в профессию, основы геодезических изысканий, компьютерная графика и САПР в ландшафтном проектировании, подготовка рабочей документации и ПОС, анализ ландшафтно-градостроительной ситуации [3].

Будущие строители реализуют свой проектный потенциал в рамках таких дисциплин как строительное черчение, инженерная геодезия, основы архитектуры и строительных конструкций, основы технической эксплуатации зданий и сооружений, информационные технологии в оценке недвижимости [4].

Основная цель этой деятельности заключается в том, чтобы развить у студентов способность не только выпол-

нять поставленные задачи, но и управлять всеми этапами их реализации. Это включает в себя планирование, организацию, контроль и оценку выполненных работ. Одним из важных аспектов проектной деятельности является возможность создавать научные и производственные разработки, которые могут иметь прикладное значение. Они часто представляют собой результат междисциплинарного сотрудничества студентов и преподавателей, а также взаимодействия с внешними партнерами, такими как промышленные компании и государственные учреждения.

Федеральный проект Министерства науки и высшего образования РФ «Университетское технологическое предпринимательство» направлен на поддержку и развитие студенческих инициатив в сфере технологических инноваций. Этот проект предоставляет платформу для экспертизы научных разработок, созданных в рамках проектной деятельности. Ежегодные конкурсы и мероприятия, проводимые в рамках данного проекта, позволяют студентам строителям и ландшафтным архитекторам продемонстрировать свои достижения и получить признание на национальном уровне. Тематика проектов обширна: от разработки архитектурно-конструктивного решения сооружений производственного назначения для малых форм хозяйствования в построчных условиях или разработки древесно-растительных плит специального назначения до разработки перспективного ассортимента цветочных растений для озеленения г. Орла.

Победа в таких конкурсах свидетельствует о высоком качестве выполняемых проектов и подтверждает готовность студентов к работе в реальных условиях. Участие в проекте также способствует укреплению партнерских отношений между университетами и промышленностью, что открывает новые возможности для дальнейшего профессионального роста молодых специалистов.

Результатом практико-ориентированного подхода является ежегодный рост процента трудоустройства выпускников по профилю образовательной программы. Если в 2021 году этот процент составлял 92 %, в 2022 году – 95 %, то в 2023 и 2024 году он вырос до уровня 97 %.

Современные тенденции мирового развития действительно оказывают значительное влияние на систему образования, в том числе и на дополнительное профессиональное образование (ДПО). Динамичное развитие экономики, увеличение конкуренции и необходимость постоянного обновления знаний требуют от специалистов высокой квалификации, мобильности и способности быстро адаптироваться к изменениям. Практико-ориентированный подход в дополнительном профессиональном образовании становится особенно актуальным в контексте этих тенденций.

В инженерно-строительном институте Орловского ГАУ представлен солидный портфель образовательных программ профессионального обучения («Макетчик художественных макетов», «Садовник», «Малар строительный», «Каменщик»), повышения квалификации («Сметчик в области строительства», «Корпоративное управление», «Оценка недвижимости») и профессиональной переподготовки («Ландшафтная архитектура», «Промышленное и гражданское строительство»), построенный по принципу социального партнерства. Под ним подразумевается включенность в деятельность образовательных организаций непосредственных заказчиков, потребителей и благополучателей результатов образования.

Технология реализации практико-ориентированного подхода в ДПО следующая:

– применение интерактивных методик: использование симуляторов, деловых игр, кейс-методов и вир-

туальных тренингов позволяет участникам программ погружаться в реальные рабочие ситуации и развивать практические навыки;

- работа с экспертами-практиками: привлечение экспертов из различных отраслей для проведения мастер-классов, консультаций и наставничества помогает участникам программ получать ценные советы и инсайты из первых рук;

- групповая работа и проекты: групповые проекты и совместная работа над реальными задачами развивают навыки командной работы, лидерства и управления проектами, что особенно важно в современной деловой среде;

- оценка и обратная связь: регулярная оценка прогресса участников и предоставление конструктивной обратной связи помогают улучшать результаты обучения и достигать поставленных целей.

Выводы

Таким образом, можно заключить, что в результате практико-ориентированного подхода формируется единая образовательная траектория, включающая:

- приобретение знаний, умений, навыков и опыта практической деятельности;

- постановка реальных профессиональных задач и возрастание сложности этих задач от курса к курсу;

- усиление межпредметных связей, расширение сферы получаемой информации, подкрепление мотивации обучения.

Все эти показатели, повышают качество образования, конкурентноспособность выпускников на рынке труда, гарантируют профессиональную и личностью ориентацию.

Библиографический список

1. «Положение о практической подготовке обучающихся», утвержденное приказом Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ от 5 августа 2020 года №885/390. <https://base.garant.ru/74626874/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

2. Горелова С.А., Пермякова Ж.А., Силаева Ж.Г., Мысишин И.С. Профильная практика студентов Орловского ГАУ как основа подготовки квалифицированных специалистов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 2 (79). С. 241–244.

3. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 35.03.10 Ландшафтная архитектура https://www.orelsau.ru/sveden/files/zid/OPOP_35.03.10_Landshaftnaya_arxitektura_2024_OF.pdf

4. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 Строительство www.orelsau.ru/sveden/files/riu/OPOP_08.03.01_2024_Promyshlennoe_i_graghdanskoe_stroitelystvo_OF-OZ.pdf

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство», (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.05.2017 г № 481 (в ред. от 26.11.2020 N 1456)

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 35.03.10 «Ландшафтная архитектура», утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.08.2017 г № 736.

7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024) chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://s3510033.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FZ_Ob_obrazovanii_v_RF_ot_01.09.2024.pdf

References

1. “Regulations on practical training of students”, approved by Order No. 885/390 of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation and the Ministry of Education of the Russian Federation dated August 5, 2020. <https://base.garant.ru/74626874/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

2. Gorelova S.A., Permyakova Zh.A., Silaeva Zh.G., Mysishin I.S. Specialized practice of students of the Orel State Agrarian University as a basis for training qualified specialists // Scientific notes of the Orel State University. 2018. No. 2 (79). Pp. 241–244.

3. Basic professional educational program of higher education in the field of training 35.03.10 Landscape architecture https://www.orelsau.ru/sveden/files/zid/OPOP_35.03.10_Landshaftnaya_arxitektura_2024_OF.pdf

4. The main professional educational program of higher education in the field of preparation 08.03.01 Construction www.orelsau.ru/sveden/files/riu/OPOP_08.03.01_2024_Promyshlennoe_i_graghdanskoe_stroitelystvo_OF-OZ.pdf

5. Federal State Educational Standard of Higher Education (FGOS HE) in the field of 08.03.01 “Construction”, (bachelor’s degree level), approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 31.05.2017 No. 481 (as amended, dated 26.11.2020 N 1456)

6. Federal State Educational standard of higher education in the field of training 35.03.10 “Landscape Architecture”, approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 01.08.2017 № 736.

7. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on 08.08.2024) “On Education in the Russian Federation” (as amended and supplemented, intro. effective from 01.09.2024) chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://s3510033.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FZ_Ob_obrazovanii_v_RF_ot_01.09.2024.pdf **фи** специальности ВАК- 5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования (педагогические науки))

УДК 372.851

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-388-392

ТАРАСОВ КИРИЛЛ ЕВГЕНЬЕВИЧ

инженер-конструктор, ООО «МОСКОВСКАЯ ОРУЖЕЙНАЯ КОМПАНИЯ», г. Москва, Россия

E-mail: tarasov.kirill.orel@gmail.com

ТАРАСОВА ОКСАНА ВИКТОРОВНА

доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: tarasova_orel@mail.ru

САВВИНА ОЛЬГА АЛЕКСЕЕВНА

доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец, Россия

E-mail: oas5@mail.ru

TARASOV KIRILL EVGENIEVICH

Design Engineer, ООО «Moscow Arms Company», Moscow, Russia

E-mail: tarasov.kirill.orel@gmail.com

TARASOVA OKSANA VIKTOROVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: tarasova_orel@mail.ru

SAVVINA OLGA ALEKSEEVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

E-mail: oas5@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ОСНОВ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ ИНЖЕНЕРАМИ СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

STUDYING THE BASICS OF PROBABILITY THEORY BY ENGINEERS USING COMPUTER MATHEMATICAL SIMULATION

В статье изложены особенности изучения основ теории вероятностей инженерами средствами компьютерного моделирования в среде MathCad. Предложена методическая разработка по изучению теории вероятности в процессе подготовки инженерных кадров. Представлены системы, позволяющие изучать основы теории вероятностей значительно проще формул комбинаторики, продемонстрирована возможность пересчитывать вероятности непосредственно в экспериментальном процессе с учётом изменяющихся условий.

Ключевые слова: теория вероятностей, компьютерное математическое моделирование, модель, подготовка инженеров в вузе.

The article describes the features of studying the basics of probability theory by engineers using computer modeling tools in the MathCad environment. A methodological development is proposed for the study of probability theory in the process of engineering personnel training. Systems are presented that make it possible to study the basics of probability theory much simpler than combinatorics formulas, and the possibility of recalculating probabilities directly in the experimental process, taking into account changing conditions, is demonstrated.

Keywords: probability theory, computer mathematical modeling, model, engineering training at the university.

Введение

Актуальность проблемы. В проводимых сегодня исследованиях в теории и методике профессионального образования значительное внимание уделяется использованию новых информационных технологий. Под их влиянием происходят изменения современного человека, его духовной сферы и методов интеллектуальной деятельности, осуществляется виртуализация социально-информационного пространства, формируются новые виды и формы деятельности, в частности, компьютерное моделирование. Разработка действенных методов применения информационных технологий является одним из перспективных направлений совершенствования системы высшего математического образования. Первоочередную роль здесь занимает подготовка инженерных кадров, обеспечивающих динамичный экономический рост и развитие общества, которые являются фактором благополучия граждан и безопасности страны.

Общепризнанно, что конкурентоспособность страны определяется комплексом факторов, в число которых входит наличие отлаженной системы подготовки и пере-

подготовки инженеров при условии значимости для общественного создания и привлекательности для молодёжи. Подготовка кадров высочайшей квалификации требует глобальных изменений в методах обучения. Ключевым является разработка методического аспекты проектирования и внедрения метода компьютерного моделирования в процесс изучения математических дисциплин, в частности, теории вероятностей, обладающей целым спектром возможностей решения практических задач. К примеру, применение компьютерного моделирования к решению задач теории вероятностей, выполнение которых методами комбинаторики является достаточно трудоёмким или зачастую невыполнимым. Предлагается способ решать задачи с учётом накопления ущерба, что является обязательным требованием для моделирования значительного числа прикладных задач.

Вопросы разработки и использования средств компьютерного моделирования при изучении математических дисциплин в вузе в процессе профессиональной подготовки обсуждаются в работах ряда исследователей (Л.В. Жук, Е.В. Лебедева, Мамадалиева, С.А. Самсонова). Так,

Л.В. Жук в работе [4] обосновала возможность применения метода компьютерного моделирования в среде компьютерной математической системы Mathematica как средства активизации мыслительной деятельности будущих учителей математики в области геометрии; разработана и экспериментально апробирована методика организации учебной деятельности, направленная на активизацию мышления будущих учителей математики в области геометрии, в рамках лабораторного практикума по решению геометрических задач в среде КМС Mathematica. В работе Л.Н. Мамадалиевой [6] выдвинута и разработана идея организации обучения студентов технологического профиля теории случайных процессов посредством приобщения их к математическому моделированию реальных производственных ситуаций. Предложен вариант изучения теории случайных процессов на основе использования эмпирических прототипов её базовых понятий в процессе моделирования рядами динамики. Разработке теоретических основ и практики использования информационных технологий при обучении стохастике посвящена работа С.А. Самсоновой [8]. В ней представлена разработанная концепция научно-методической системы профессионально-направленного обучения стохастике студентов университетов, реализованная в виде модели стохастической подготовки специалиста на основе новых информационных технологий. В работе Е.В. Лебедевой [5] выдвинута и разработана идея организации обучения студентов экономического профиля теорией вероятностей посредством использования элементов прогнозирования.

В последние несколько лет направление исследований ориентировано на изучение возможностей формирования профессиональных компетенций у студентов средствами дисциплины «Теория вероятностей». Учёные из Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет) (В.А. Власова, Н.М. Меженная, В.С. Попов, О.В. Пугачёва [3] считают, что благодаря этому курсу приобретаются теоретические знания основных законов теории вероятностей и формируются практические навыки по использованию её математического аппарата для решения инженерных задач, имеющих прикладную направленность. Для изучения дисциплины «Теория вероятностей» требуется синтез знаний, полученных при изучении дисциплин математического цикла: математического анализа, аналитической геометрии и линейной алгебры, дифференциальных уравнений.

Задачи теории вероятностей существенно отличаются от задач курса математического анализа или линейной алгебры. Основная сложность состоит в переходе от реальной практической задачи к адекватной формальной вероятностной модели. Поэтому на первых этапах изучения дисциплины основное внимание, по мнению учёных, необходимо уделять выработке навыков использования формального аппарата, методике теоретико-вероятностного моделирования реальных задач, технике применения аксиом и теорем теории вероятностей при решении практических задач [3]. И ключевым становится применение метода математического моделирования.

Исследователь А.И. Уёмов [9] отмечает, что «будущий бакалавр (или инженер) должен получить отчётливое представление о том, какого рода опыт, практика лежат в основе теории вероятностей, как происходит переход от опытных представлений к абстракциям». Исследователь приходит к выводу, что на первых этапах основное внимание уделяется выработке навыков использования формального аппарата, методике теоретико-вероятностного моделирования

реальных задач, правилам «перевода» языка задач теории вероятностей на язык аксиом и теорем, при этом подчёркивается неоднозначность такого «перевода», важность наиболее рационального моделирования, в основе которого, разумеется, математическое моделирование.

Однако использование информационных технологий в математическом образовании инженеров не всегда бывает уместным. В работе Е.А. Беляускене, О.Н. Имас, С.В. Кривякова и Е.В. Царевой проведён анализ возможности замены классических подходов в математическом образовании на виртуальные методы. Авторами обнаружен ряд задач, решение которых в виртуальной среде неэффективно [2].

Бесспорно, перечисленные выше исследования не представляют собой полный перечень научно-исследовательских работ, посвящённых использованию информационных технологий в процессе преподавания теории вероятностей студентам различных направлений подготовки. Однако, основываясь на перечисленных работах и целом ряде сходных исследований, можно констатировать, что на сегодняшний день существуют противоречия между социальным заказом общества на высококвалифицированных специалистов, в том числе, инженеров и недостаточным уровнем подготовки выпускников вузов к решению прикладных задач, требующих знания из области высшей математики и применения информационных технологий.

Цель, задачи, методика исследования

Целью нашего исследования является внесение методического вклада в подготовку высококвалифицированных специалистов, а именно, инженеров, в процессе изучения основ теории вероятностей средствами компьютерного математического моделирования.

Новизна исследования состоит в том, что предложены методические решения, направленные на изучение основ теории вероятностей инженерами средствами компьютерного моделирования на примере решения практических задач.

К примеру, справедливость Закона больших чисел, суть которого состоит в том, что при большом числе испытаний относительная частота события практически не отличается от его вероятности, возможно продемонстрировать при решении специально подобранных задач с применением компьютерного математического моделирования.

Изложение основного материала

Под моделью будем понимать мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая способна отображать и воспроизводить изучаемый объект так, что происходит получение информации об этом объекте. Модель – это система, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе. Изучение специализированной литературы позволило нам выделить и систематизировать следующие обобщённые признаки модели. Модель не существует изолированно, она непосредственно связана с оригиналом, который она замещает в процессе познания. Модель не является просто уменьшенной копией оригинала, самое важное, чтобы она сохраняла существенные свойства и отношения оригинала. Модель обязательно имеет целевое назначение.

Среди математических моделей особый интерес представляют модели случайных событий, поскольку они имеют, с одной стороны, широкие применения, а, с другой стороны, предполагают использование довольно сложного формально-логического аппарата алгебры событий. Изучение таких моделей у студентов инженерных специальностей часто вызывает трудности, поэтому проблема

использования компьютерного моделирования для преподавания теории вероятностей требует более детального рассмотрения.

Итак, в исследовании Л.В. Жук: «модель – это упрощённый образ оригинала, неразрывно с ним связанный, отражающий существенные свойства, связи и отношения оригинала; система, исследование которой служит инструментом, средством для получения новой и (или) подтверждения уже имеющейся информации о другой системе» [4].

Начальным этапом конструирования модели, по мнению А.А. Самарского является словесное описание сущности объекта (явления), а затем перевод этого описания в символическую (графическую) форму [8]

Для того чтобы понять суть предложенного метода стоит рассмотреть простейшую задачу теории вероятностей:

Пусть существует событие, вероятность которого равна 0,7. Необходимо определить, с какой вероятностью оно произойдёт дважды в независимых испытаниях.

Для решения поставленной задачи составим следующий алгоритм:

1. По числу повторений события сгенерируем числа от 0 до 1.

2. Поскольку вероятность события равна 0,7, то именно это число и будет границей – если полученное число меньше граничного, то событие считается произошедшим. Следовательно, в нашем случае необходимо, чтобы оба сгенерированных числа оказались не меньше граничного значения.

3. Поскольку однократное моделирование не даёт никакой информации, необходимо повторить его большое число раз. Для этого создаётся цикл и вводится новая переменная – счётчик.

4. По завершению работы цикла искомая вероятность оценивается просто – значение счётчика делится на общее число повторений цикла.

```

F(n) :=
  K ← 0
  for i ∈ 0..n
    P ← runif(2, 0, 1)
    K ← K + 1 if (P0 < 0.7) ∧ (P1 < 0.7)
  K
  n
  
```

Рис.1. Пример цикла в среде MathCad.

Оператор runif в данном случае генерирует пару случайных чисел в интервале от 0 до 1. В результате данного цикла получим вероятность искомого события. При использовании достаточного числа итераций будет получено решение (Рис.2).

$$F(10^6) = 0.49$$

Рис.2. Применение предложенного алгоритма.

Как следует из закона больших чисел, использование большого числа повторений цикла обеспечивает правильный ответ. На данном этапе должен возникнуть резонный вопрос – зачем применять относительно сложный алгоритм, если ответ лежит на поверхности? Дело в том, что существует ряд задач, решение которых с помощью методов комбинаторики представляется довольно сложным. И здесь на помощь приходит компьютерное математическое моделирование. Приведем пример такой задачи.

Батарея РСЗО ведет огонь по сосредоточенной группе бронетехники, общим числом $N = 5$ единиц. Вероятность поражения одной цели за залп p число

залпов – n . Построить графики зависимостей вероятностей поражения 3 и более целей от числа залпов и вероятности поражения.

Как видно из условия, это задача с накоплением урона – поражение целей происходит в результате нескольких выстрелов.

Рассмотрим алгоритм решения задачи методом математического моделирования.

1. По числу целей ставятся флаги – логические переменные, имеющие два положения – 1 (не поражена) и 0 (поражена).

2. По количеству целей генерируются случайные числа равномерного распределения в интервале от 0 до 1.

3. Производится проверка поражения цели – если сгенерированное число лежит в интервале от 0 до заданной вероятности поражения, то цель считается пораженной и ее флаг сбрасывается на 0.

4. После заданного числа залпов проводится проверка – какое число целей оказалось уничтоженным.

5. Поскольку данный процесс имеет случайный характер, его разовый результат не будет отображать реальное распределение вероятностей. Поэтому производится серия экспериментов, чтобы набрать статистику и вводятся счетчики по числу целей, которые учитывают отклонения случайных величин, а в зачет берется процентное отношение, полученное делением каждого счетчика числа пораженных целей на суммарное количество испытаний. Для каждой точки просчитываются 10^6 итераций.

6. По результатам построены 3D диаграмма и графики (Рис.1,2,3).

Таблица 1.

Вероятность поражения заданного числа целей в зависимости от числа выстрелов (по горизонтали) и вероятности поражения одиночной цели (по вертикали)

	1	2	3	4	5	6
0,15	0,027	0,135	0,293	0,459	0,605	0,721
0,2	0,058	0,252	0,477	0,666	0,798	0,883
0,25	0,104	0,384	0,645	0,815	0,909	0,958
0,3	0,162	0,518	0,775	0,906	0,963	0,986
0,35	0,235	0,641	0,869	0,957	0,987	0,996
0,4	0,317	0,749	0,929	0,982	0,995	0,999
0,45	0,406	0,834	0,965	0,994	0,999	0,999
0,5	0,499	0,896	0,983	0,997	1	1

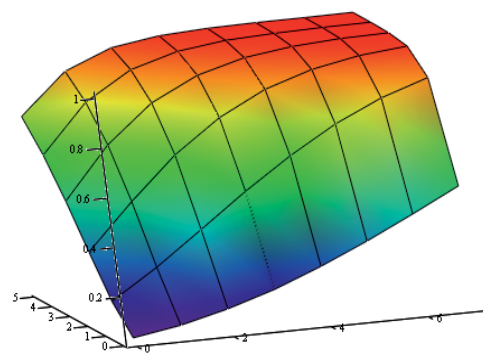


Рис.3. Диаграмма вероятности поражения.

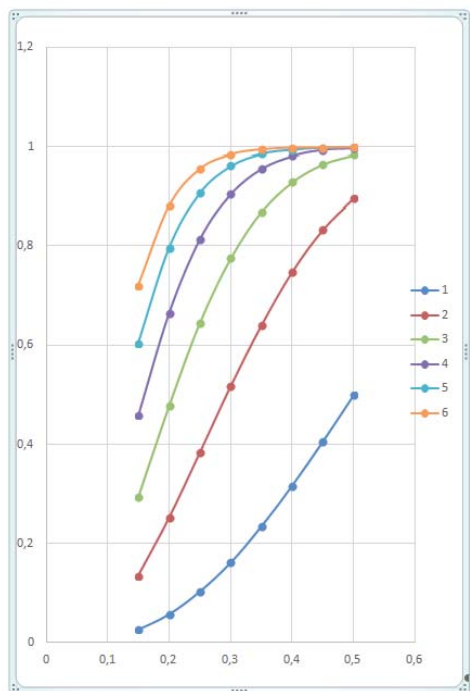


Рис.4. Графики зависимостей вероятности поражения групповой цели от вероятности поражения одного объекта для разного числа выстрелов

Решение проблемы определения зависимости вероятностей поражения групповой цели несколькими залпами из крупнокалиберной артиллерии непосредственно связано с выполнением моделирования сложных вероятностных систем. Модель объекта чаще всего представляет собой уменьшенную версию этого объекта. Созданная модель должна быть способна выполнять ту же задачу, что была поставлена перед реальным объектом, но только в меньшем объеме.

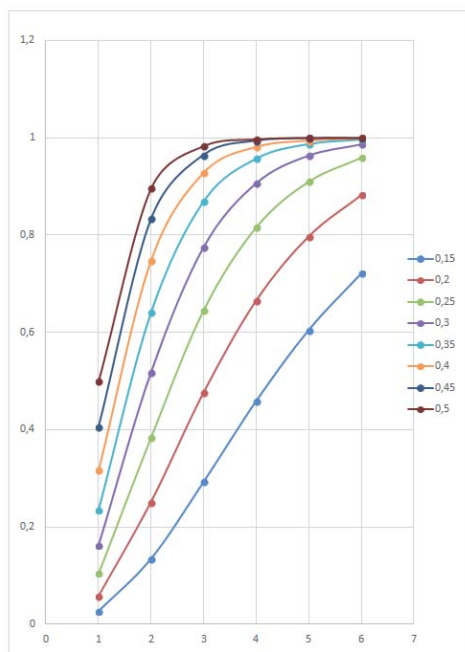


Рис.5. Графики зависимостей вероятности поражения групповой цели от числа выстрелов для разных вероятностей поражения одного объекта

Изучив понятие «модель» и те свойства, признаки которым она должна удовлетворять для соответствия оригиналу, продемонстрируем возможность и целесообразность построения модели зависимости вероятностей поражения заданного процента групповой цели несколькими залпами из крупнокалиберной артиллерии с накоплением урона.

Эффективность стрельбы или действительность огня – условный термин, обозначающий меру соответствия достигнутых результатов стрельбы поставленной огневой задаче. Как правило, эффективность стрельбы выводится из следующих показателей:

1. вероятность поражения цели или математическое ожидание числа поражённых целей;
2. расход боеприпасов на выполнение определенной огневой задачи;
3. затраты времени на выполнение заданной огневой задачи.

Эффективность стрельбы определяет дальность действительного огня и зависит от многих параметров: скорострельности и типа вооружения, вида траектории, расстояния до мишени, характера действия снарядов/пуль по данной цели, точности боя оружия и от степени подготовленности стрелка. Она считается высокой, если цель поражается малым количеством боеприпасов с минимальным затрат времени.

Определим зависимость вероятности поражения трёх и более объектов из пяти от вероятности поражения одной цели и числа выстрелов.

Поскольку с помощью классических формул комбинаторики достаточно сложно решать задачи для большого числа целей и залпов, то в данной работе предложено непосредственное моделирование событий.

Выводы

Значимость выполненной работы состоит в том, что с помощью представленных практических задач, решаемых с помощью метода компьютерного моделирования, возможно более результативное изучение основ теории вероятностей инженерами средствами компьютерного математического моделирования. Представленные задачи демонстрируют как можно определять необходимые средства для поражения той или иной цели. К примеру, когда имеет смысл применять более дорогие средства поражения для повышения вероятности поражения целей одним выстрелом, а когда стоит лишь увеличить число более дешёвых аналогов. Отдельно стоит отметить, что моделирование заняло значительное количество времени – более 40 часов непрерывного расчёта. Это связано с большим числом итераций для каждой точки – 10^6 . Выбор указанной степени точности измерений установлен тем, что были проведены попытки с меньшим числом повторений, но разница между одинаковыми решениями составила более 5% для 10^5 итераций.

Суммируя произведённые расчёты, сформулируем возможные способы применения подобных алгоритмов:

1. Предварительный просчет ситуации в условиях тыла, когда быстроедействие не критично.
2. Моделирование непосредственно во время выполнения операции, когда автоматизированная система должна принять решение о применении того или иного типа и числа боеприпасов.

В итоге выполнения исследования мы пришли к выводу: рассматриваемые системы позволяют изучать основы теории вероятностей значительно проще формул комбинаторики, а так же появляется возможность пересчитывать вероятности непосредственно в течение боя с учетом из-

меняющихся условий.

Вместе с тем нельзя переоценивать роль компьютерного математического моделирования в процессе изучения теории вероятностей. В процессе его применения могут возникнуть технические сбои и другие ошибки. Будущие инженеры должны владеть как традиционным, так и компьютерными технологиями изучения теории вероятностей, уметь оценить уместность применения каждого из этих методов для решения конкретной математической задачи.

Дальнейшие действия по изучению основ теории вероятностей с применением компьютерного математического моделирования связаны с разработкой методической системы обучения будущих инженеров основам теории ве-

роятностей и помощью компьютерного математического моделирования, включающей следующее:

- систему целей подготовки инженеров в вузе, отражающую изменения, происходящие в системе высшего образования в современных условиях;
- структуру методической системы, удовлетворяющую реализации прикладной направленности обучения;
- организационные формы обучения теории вероятностей с использованием информационных технологий;
- оценку рисков использования компьютерного математического моделирования в процессе изучения теории вероятностей будущими инженерами.

Библиографический список

1. *Аристова Е.Ю.* Методика преподавания курса «Теория вероятностей и математическая статистика» в техническом вузе. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 12-4. С. 64–66.
2. *Беляускене Е.А., Имас О.Н., Кривяков С.В., Царева Е.В.* Математика для инженеров: поиск оптимального сочетания интерактивных и традиционных методов // Высшее образование в России. 2020. 29 (7). С. 22–31.
3. *Власова Е.А., Меженная Н.М., Попов В.С., Пугачева О.В.* Методические аспекты обеспечения дисциплины «Теория вероятностей» в техническом вузе. // Современные наукоемкие технологии. 2017. №11. С. 96–103.
4. *Жук Л.В.* Активизация мыслительной деятельности будущих учителей математики в области геометрии средствами компьютерного моделирования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Жук Лариса Викторовна; [Место защиты: Елец. гос. ун-т им. И.А. Бунина]. Елец, 2007. 223 с.
5. *Лебедева Е.В.* Методика обучения студентов экономического профиля теории вероятностей на основе прогнозирования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Лебедева Елена Валерьевна; [Место защиты: Орлов. гос. ун-т]. Орел, 2009. 190 с.
6. *Мамадалиева Л.Н.* Обучение студентов технологических вузов математическому моделированию случайных процессов: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Мамадалиева Людмила Николаевна; [Место защиты: Орлов. гос. ун-т]. Маикоп, 2010. 177 с.
7. *Самарский А.А., Михайлов А.П.* Математическое моделирование. Идеи. Методы. Примеры. Москва: Физматлит, 2001. 320 с.
8. *Самсонова С.А.* Методическая система использования информационных технологий при обучении стохастике студентов университетов: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02. Коряжма, 2004. 344 с.
9. *Уёмов А.И.* Логические основы метода моделирования. М.: Мысль, 1971. 262 с.

References

1. *Aristova E.Yu.* Methods of teaching Theory of probability and mathematical statistics at a technical university. // Contemporary problems of arts and science. 2015. № 12-4. Pp. 64–66.
2. *Belyauskene E.A., Imas O.N., Krivyakov S.V., Tsareva E.V.* Math for engineers: looking for the best combination of the interactive and traditional methods // Higher education in Russia. 2020. 29 (7). Pp. 22–31.
3. *Vlasova E.A., Mezhenaya N.M., Popov V.S., Pugachev O.V.* Application of math packages as a guidance to the probability courses at the technical universities // Messenger of the Moscow State Regional University. Series: Physics and mathematics. 2017 № 11. Pp. 96–103.
4. *Zhuk L.V.* Activation of mental activity of future mathematics teachers in the field of geometry by means of computer simulation. Extended abstract of candidate's thesis. Elets, 2007, 223 p.
5. *Lebedeva E.V.* Methods of training using forecasting for the students of economics in probability theory. Extended abstract of candidate's thesis. Orel, 2009, 190 p.
6. *Mamadaliyeva L.N.* Teaching technological university students mathematical simulation of random processes. Extended abstract of candidate's thesis. Maikop, 2010, 177 p.
7. *Samarskiy A.A., Mihailov A.P.* Mathematical simulation. Ideas. Methods. Examples. Moscow: Fizmatlit, 2001. 320 p.
8. *Samsonova S.A.* Methodological system for using information technologies in teaching stochastics to university students. Extended abstract of Doctor's thesis. Koryazhma, 2004, 344 p.
9. *Uyomov A.I.* Logicheskie osnovy metoda modelirovaniya [Logical bases of the modeling method]. Misl', Moscow, 1971. 262 p.

ТОРГАЧЕВ ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ

кандидат экономических наук, доцент, кафедры Автоматизированных систем управления и кибернетики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: d_torgachev@mail.ru

ТОРГАЧЕВ ВЛАДИСЛАВ ДМИТРИЕВИЧ

бакалавр направления подготовки 27.03.05 «Инноватика», «МИРЭА – Российский технологический университет»

E-mail: torgachevvlad@mail.ru

TORGACHEV DMITRY NIKOLAEVICH

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department Automated Control Systems and Cybernetics, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: d_torgachev@mail.ru

TORGACHEV VLADISLAV DMITRIEVICH

Bachelor of training 27.03.05 Innovatika, MIREA - Russian Technological University

E-mail: torgachevvlad@mail.ru

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА НА ОСНОВЕ VR/AR ТЕХНОЛОГИЙ И AI-СИСТЕМ

DEVELOPMENT OF A UNIVERSITY MENTORING SYSTEM BASED ON VR/AR TECHNOLOGIES AND AI SYSTEMS

В статье обоснована целесообразность использования цифровых технологий в университетской системе наставничества; раскрыты содержательные аспекты цифрового наставничества; представлен алгоритм реализации процесса цифрового наставничества. Особое внимание уделено значению использования VR/AR технологий и AI-систем в процессе формирования профессиональных навыков. Особое внимание уделено демонстрации использования отдельных AI-систем в качестве инструментов развития цифрового наставничества.

Ключевые слова: высшее образование, наставничество, цифровизация, технологии искусственного интеллекта, компетенции.

The article substantiates the feasibility of using digital technologies in the university mentoring system; reveals the substantive aspects of digital mentoring; presents an algorithm for implementing the digital mentoring process. Particular attention is paid to the importance of using VR/AR technologies and AI systems in the process of developing professional skills. Particular attention is paid to demonstrating the use of individual AI systems as tools for developing digital mentoring.

Keywords: higher education, mentoring, digitalization, artificial intelligence technologies, competencies.

Введение

Глобальная цифровизация в разных сферах жизни кардинально преобразует подходы к образованию, создавая как новые возможности, так и серьезные вызовы в условиях недостаточной сформированности цифровых компетенций у сотрудников.

За последние годы цифровая трансформация образовательного процесса эволюционировала от простой автоматизации (масштабное внедрение цифровых платформ и систем) к качественно новому уровню (использование искусственного интеллекта, систем управления образовательными данными – блокчейн-технологий и BigData), что принципиально изменило традиционную педагогическую парадигму. Изменения затронули внутривузовскую систему наставничества.

Цель данной статьи заключается в разработке университетской системы наставничества на основе VR/AR технологий и AI-систем обосновании её эффективности.

Научная новизна результатов исследования заключается в аргументации внедрения цифрового наставничества, как фактора способствующего эффективному развитию университетской системы подготовки кадров, раскрытии возможности использования VR/AR технологий и искусственного интеллекта в процессе наставничества, которые позволяют преподавателям основательнее погружаться в педагогические процессы и совершенствовать практические навыки в интерактивной среде.

В процессе работы использовались методы исследования:

обобщение, сравнительный анализ и синтез, индукция и дедукция, графический метод представления информации.

Изложение основного материала

Цифровое наставничество – это способ обучения цифровым технологиям в образовании и профессиональной деятельности, основанный на передаче практического опыта с обязательной обратной связью. Цифровой наставник (тьютор) работает с обучающимися в дистанционном формате, помогая им сформировать профессиональную идентичность в онлайн-среде.

Этот формат коммуникации позволяет сотрудникам разных уровней обмениваться знаниями, консультироваться по карьерным и рабочим вопросам, подобно классическому наставничеству. При этом взаимодействие происходит не очно, а через цифровые каналы: мессенджеры (WhatsApp, Telegram), email, видеоконференции, чат-боты и другие платформы.

Главная задача – оптимизировать время наставника, освободив его от рутинных объяснений и стандартных вопросов. Современные технологии электронного обучения берут на себя базовое информирование и контроль процесса обучения, позволяя наставнику сосредоточиться на:

- углубленном введении в специфику работы наставляемого;
- адаптации нового сотрудника в коллективе;
- решении индивидуальных вопросов профессионального развития.

Освоение программ наставничества фиксируется в индивидуальных планах обучения. Каждый план включает практико-ориентированные кейсы, интерактивные тренажеры, вариативные тестовые задания.

В обобщенном виде процесс «цифрового наставничества» может быть представлен в виде следующего алгоритма (рисунок 1).

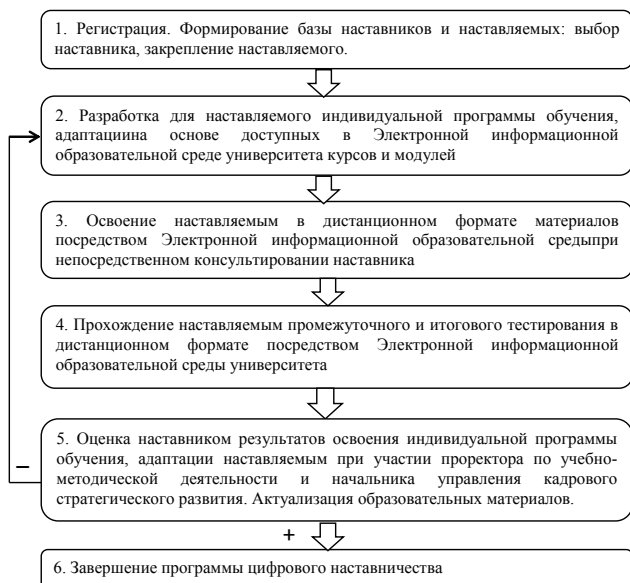


Рис. 1. Укрупненный алгоритм реализации процесса цифрового наставничества.

Основной аудиторией в процессе реализации цифрового наставничества являются:

- молодые специалисты, осваивающиеся в новом коллективе;
- опытные педагоги, испытывающие трудности с цифровыми технологиями или кризис профессионального роста;
- новые сотрудники образовательного учреждения;
- преподаватели, нуждающихся в освоении современных методик обучения.

Целесообразность внедрения такого информационного сервиса, как «Цифровое наставничество», заключается в следующем:

- для молодых специалистов – приобретение знаний, развитие навыков, построение карьеры, интеграция в коллектив;
- для наставников – рост профессиональной компетентности через взаимообучение;
- для университета – повышение уровня подготовки кадров, улучшение корпоративной культуры.

Значительно расширить возможности цифрового наставничества позволит использование VR/AR технологий, которые дают возможность преподавателям погружаться в педагогические процессы и совершенствовать практические навыки в безопасной среде.

Виртуальная (VR) и дополненная (AR) реальность делают процесс наставничества увлекательным, в итоге обладающим мощным синергетическим эффектом.

VR – это технология, формирующая цифровую среду, куда сотрудник погружается с помощью специальных очков. AR добавляет цифровые элементы в реальное организационное пространство, например, через экран смартфона или AR-очки.

Вместо бумажных инструкций, презентаций, формальных встреч с наставником – сотрудник получает доступ к

цифровой версии рабочего пространства. Надев VR-очки, он отправляется в виртуальный кабинет, где знакомится с коллегами, изучает расположение кафедр, факультетов, аудиторий и даже участвует в моделировании педагогических процессов. Такой подход позволяет человеку быстрее понять систему устройства университета и почувствовать себя частью коллектива.

Кроме того VR дает возможность взаимодействия и обмена информацией между пользователем и системой. Сотрудник не просто смотрит, а осуществляет действие: отвечает на вопросы виртуального наставника, выполняет задания или пробует свои силы в типичных рабочих ситуациях. Это сокращает время на обучение и помогает запомнить информацию быстрее, чем при просмотре презентаций и чтении текстов.

Дополненная реальность оказывает практическую помощь сотрудникам на рабочих местах. С помощью AR-очков или мобильного приложения преподаватель может получать пошаговые инструкции, которые накладываются на окружающую среду. Например, сотрудник деканата с помощью AR-приложения, наводит камеру на шкаф с личными делами студентов, и система подсвечивает нужные папки, указывает последовательность действий и даже предупреждает об ошибках.

VR и AR технологии ускоряют адаптацию и делают процесс наставничества увлекательным для сотрудников.

Применение технологий искусственного интеллекта позволяет:

- анализировать профессиональные профили;
- оптимизировать подбор наставнических пар;
- персонализировать траектории развития.

Основное преимущество современных AI-систем заключается в том, что они видят скрытые взаимосвязи между навыками разных сотрудников. Это позволяет создавать команды из людей с дополняющими друг друга компетенциями, а также реализовывать проекты исходя из потенциального синергетического эффекта между участниками.

Внутриузовские маркетплейсы талантов (кадровые платформы, которые с помощью искусственного интеллекта позволяют сопоставлять профили работников и их карьерные возможности внутри университета) становятся своеобразным банком возможностей: сотрудники могут видеть не только варианты продвижения по карьерной лестнице, но и горизонтальные перемещения – переводы в другие подразделения или участие во временных проектных группах без смены основной должности.

В этой связи в качестве инструментов развития цифрового наставничества предлагаем использовать следующие примеры AI-систем:

1) Умные системы онбординга (адаптации новых сотрудников, наставляемых) – анализируют профиль нового сотрудника или наставляемого, формируют индивидуальный план адаптации или наставничества. Они определяют, какие обучающие материалы будут наиболее эффективны, какие встречи следует запланировать и какие задачи поставить в первую очередь. Система может автоматически корректировать план в зависимости от прогресса сотрудника, предлагая дополнительную поддержку в областях, где возникают сложности.

2) Интеллектуальные опросы вовлеченности (анкетирование с помощью искусственного интеллекта) – в отличие от стандартных анкет, ИИ-системы задают вопросы динамически, адаптируясь к предыдущим ответам сотрудника. Это позволяет получить более глубокое понимание проблем и настроений в коллективе. Такие системы могут определять эмоциональный подтекст ответов, выявлять

скрытые настроения и предлагать конкретные меры по улучшению ситуации.

3) Адаптивные карьерные треки (карьерные лестницы сотрудников, сформированные с помощью искусственного интеллекта) – ИИ анализирует существующие навыки сотрудника, его интересы, внутренний потенциал и сопоставляет их с текущими и будущими потребностями университета. На основе этого анализа формируются персонализированные карьерные маршруты и рекомендации по дальнейшему развитию.

Принципиальным является утверждение, что цель внедрения ИИ в систему наставничества является не замена сотрудников, а расширение их возможностей профессиональной деятельности. AI-системы крайне эффективны в

системе наставничества, но они не могут воспроизвести эмпатию, интуицию и этическое суждение, которыми обладают люди.

Выводы

Цифровое наставничество не только упрощает адаптацию сотрудников, но и создает устойчивую систему профессионального роста преподавателей в университетской среде. Внедрение цифрового наставничества в образовательной организации способствует профессиональному развитию профессорско-преподавательского состава, повышению качества подготовки специалистов и снижению частот смены сотрудников.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 19.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / СПС «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.03.25).
2. *Доллидович О.М.* Электронное наставничество: понятие, инструменты, условия реализации, применение в образовательной практике / О.М. Доллидович, Д.Н. Сакаева, В.И. Парфенова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2024. №02. С. 21–25.
3. *Мугаева Е.В.* Концепция наставничества в управлении персоналом // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 8-1 (83). С. 140–143.
4. *Торгачев Д.Н.* Развитие образовательной среды университета в условиях современной действительности / Д.Н. Торгачев, В.Д. Торгачев // Ученые записки Орловского государственного университета № 1 (98), 2023. С. 364–366.
5. *Торгачев Д.Н.* Повышение качества подготовки студентов профессиональных образовательных организаций на основе геймификации учебного процесса / Д.Н. Торгачев, В.Д. Торгачев // Ученые записки Орловского государственного университета № 1 (102), 2024. С. 356–359.
6. *Торгачев Д.Н.* Развитие университетской системы дополнительного профессионального обучения студентов на основе геймификации / Д.Н. Торгачев, В.Д. Торгачев // Ученые записки Орловского государственного университета № 4 (105), 2024. С. 426–429.

References

1. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on December 19, 2023) “On Education in the Russian Federation” [Electronic resource] / SPS “ConsultantPlus”. – Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed: 03/02/25).
 2. *Dolidovich O.M.* Electronic mentoring: concept, tools, conditions of implementation, application in educational practice / O.M. Dolidovich, D.N. Sakaeva, V.I. Parfenova // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Cognition. 2024. No. 02. Pp. 21–25.
 3. *Mugaeva E.V.* The concept of mentoring in personnel management // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2023. № 8-1 (83). Pp. 140–143.
 4. *Torgachev D.N.* Development of the educational environment of the university in the conditions of modern reality / D.N. Torgachev, V.D. Torgachev // Scientific notes of Orel State University No. 1 (98), 2023. Pp. 364–366.
 5. *Torgachev D.N.* Improving the quality of training students of professional educational organizations based on the gamification of the educational process / D.N. Torgachev, V.D. Torgachev // Scientific notes of Orel State University No. 1 (102), 2024. Pp. 356–359.
 6. *Torgachev D.N.* Development of the university system of additional professional education for students based on gamification / D.N. Torgachev, V.D. Torgachev // Scientific Notes of Orel State University No. 4 (105), 2024. Pp. 426–429.
-

УДК 372.891

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-396-399

ТРОФИМЕЦ ЛЮБОВЬ НИКИФОРОВНА

кандидат географических наук, доцент, кафедры географии, экологии и общей биологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева г. Орёл, Россия

E-Mail: trofimetc_l_n@mail.ru

АЛЕКСАНДРОВА АНЖЕЛИКА ПАРУЙРОВНА

кандидат филологических наук, доцент, доцент, кафедры английской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

Email: angelica.p.alexandrova@yandex.ru

ТАРАСОВ АРКАДИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

старший преподаватель кафедры внутренних болезней, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-Mail: arcorel@yandex.ru

TROFIMETZ LYUBOV NIKIFOROVNA

Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Department of Geography, Ecology and General Biology, Orel State University, Orel, Russia

E-Mail: trofimetc_l_n@mail.ru

ALEXANDROVA ANGELICA PARUIROVNA

Candidate of Philology, Docent, Associate Professor, English Philology Department, Orel State University, Orel, Russia

Email: angelica.p.alexandrova@yandex.ru

TARASOV ARKADY VLADIMIROVICH

Senior Lecturer, Department of Internal Medicine, Orel State University, Orel, Russia

E-Mail: arcorel@yandex.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИНФОГРАФИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ
У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ПРОЦЕССЫ В ФИЗИЧЕСКИХ СРЕДАХ ЗЕМЛИ**

**USING INFOGRAPHIC ELEMENTS TO DEVELOP SUBJECT KNOWLEDGE IN FOREIGN STUDENTS
STUDYING PROCESSES IN THE PHYSICAL ENVIRONMENTS OF THE EARTH**

В статье излагается опыт применения элементов инфографики на практических занятиях по Общему землеведению при объяснении туркменским студентам первого курса направления подготовки 44.03.05БГ процесса формирования систем поверхностных течений в Мировом океане.

Ключевые слова: система, схема, элемент системы течений, обучение, понятие, туркменский студент.

The article presents the experience of using infographic elements in practical classes on General Earth Science when explaining the process of forming surface current systems in the World Ocean to first-year Turkmen students (the training direction 44.03.05BG).

Keywords: System, diagram, element of currents' system, training, concept, Turkmen student.

Введение

Актуальность. Плохо владеющий русским языком студент при изучении дисциплин, использующих специальный понятийный аппарат, сталкивается с большими трудностями, пытаясь правильно воспринимать новую информацию и воспроизводить новые термины при истолковании процессов в географической оболочке Земли. Использование приемов визуализации информации при объяснении сложных географических систем должно повысить качество понимания процессов, происходящих в географических средах.

Цель исследования. Разработать приемы использования особым образом структурированной информации для донесения туркменским студентам первого курса суть процессов, приводящих к формированию систем поверхностных течений в Мировом океане.

Новизна. Впервые показано, что использование элементарных приемов инфографики при объяснении систем поверхностных течений в Мировом океане способствует повышению географической грамотности туркменских студентов, не владеющих специальным понятийным аппаратом.

Методы исследования. Педагогическое наблюдение, опрос, беседа, педагогический эксперимент, контрольный

эксперимент.

Изложение основного материала

Все вузы, так или иначе, но стремятся попасть в число передовых. В показателях мирового рейтинга вузов (QS) среди прочих содержится показатель «доля иностранцев в общем числе студентов» [2]. Число иностранных студентов год от года увеличивается. При этом вузы сталкиваются с проблемой языковой грамотности иностранных студентов. Тем более с языковой грамотностью в области изучаемых дисциплин.

В России в последние годы увеличилось число студентов из ближнего зарубежья. На первом месте по числу обучающихся студентов в нашей стране – Казахстан, на втором – Туркменистан, на третьем – Узбекистан, на четвертом – Китай, на пятом – Таджикистан. Есть студенты из Украины, Беларуси, Азербайджана, Кыргызстана, Египта и т.д. В России обучаются 26 % студентов из Туркменистана, 10 % – из Казахстана, 8 % – из Таджикистана, 4 % – из Узбекистана. Однако бесплатно в России обучаются лишь 11 % студентов из Туркменистана. При этом, 78 % студентов из Таджикистана, 59 % студентов из Казахстана, 26 % студентов из Узбекистана получают бесплатное российское образование. Авторы исследования [5] отмечают, что лучше образованы студенты из Казахстана. В междуна-

родный рейтинг QS World University Rankings 2024 году вошли 14 вузов Казахстана, 1 Узбекистана. Что же касается Туркменистана, то исследователи считают, что вмешательство в систему высшего образования и науки властей Туркменистана «привело к ее (системе) деградации» [5]. В определенное время в Туркменистане были реорганизованы институты повышения квалификации учителей и преподавателей высшей школы. Время обучения в вузе было сокращено до двух лет, а получить высшее образование стало возможно только при условии предварительной отработки в народном хозяйстве в течение двух лет после школы. Все иностранные дипломы были признаны недействительными. После ухода из жизни Ниязова большинство реформ были отменены. Однако эти реформы не прошли бесследно: всего 8 % населения Туркменистана имеют высшее образование. В 2019 году Туркменистан отменил бюджетное обучение.

В Туркменских школах [4] уроки географии проходят во всех классах. Однако, если во времена СССР система географического образования в Туркменистане было таковой, что в 3–4 классах в рамках природоведения изучались отдельные темы, в 5 классе – начальный курс физической географии, в 6 классе изучалась география материков, в 7 классе – физическая география СССР и география Туркменистана, в 8 классе – экономическая география СССР, в 9 классе – экономическая география зарубежных стран. Сегодня школьная география в Туркменистане изменилась. Много учебных часов выделяется на изучение географии Туркменистана. Уроки в 7 и 8 классах полностью посвящаются изучению физической, экономической и социальной географии Туркменистана.

Однако студенты из Туркменистана не владеют специальной терминологией при изучении «Общего землеведения». Потребовалось составить технологическую карту занятия, посвященного изучению темы «Системы поверхностных течений в Мировом океане».

Была поставлена задача объяснить происхождение системы поверхностных течений в мировом океане в Атлантическом океане между Северной Америкой и Евразией (рис.1, 2) [1]. Следовало использовать вопросы плана из таблицы. В таблице был предложен и сценарий ответа «...сказать то-то и то-то...». То есть, в таблице показан сценарий ответа со всеми необходимыми фразами, которыми следует сопровождать ответ.

Однако у туркменских студентов это задание вызвало большие трудности. И вот тут оказалось, что элементарные элементы инфографики [3] позволяют визуализировать процесс (который на карте (рис.1) изображен в виде условных обозначений течений и их температуры, а на карте (рис.2) – в виде систем ветров и ЦДА) в виде линейной схемы и цифровых обозначений (схема на рис.3), сформировать ответ туркменским студентам. Студенты научились за одно занятие идентифицировать течение по его номеру в таблице и на схеме и поняли, как в таблице соотносится номер течения (графа 3) с его названием и типом по происхождению (графа 2). Процесс обучения сопровождался своеобразной игрой, когда студенты друг друга проверяли на знание типа течения по происхождению, подсказывая ответ по номеру течения, который они находили на схеме (рис.3). Преподаватель в этой ситуации должен идти навстречу студентам и не заниматься критикой ломаного русского языка. Главное – студентами был понят процесс формирования течений. Что и требовалось получить в качестве основного результата занятия.

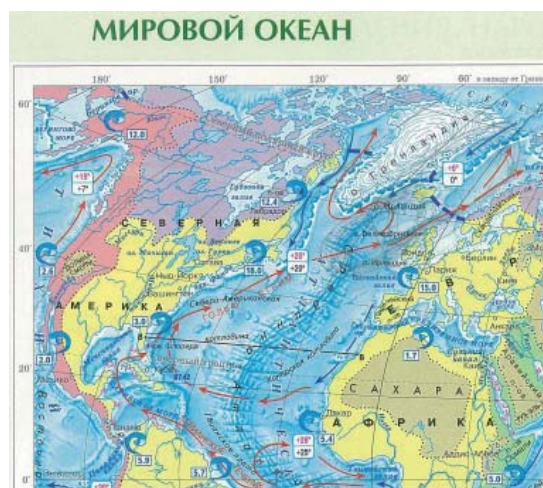


Рис. 1. Фрагмент карты Мирового океана с системой поверхностных течений в Атлантическом океане между Северной Америкой и Евразией.

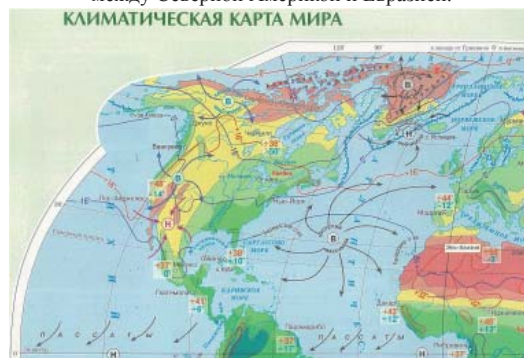


Рис. 2. Фрагмент Климатической карты мира ЦДА, используемых в анализе.

Ниже приводится схема течений с их номерами (в таблице эти номера соответствуют номерам в графе 3) (рис. 3)



Рис. 3. Схема поверхностных течений в Атлантическом океане между Северной Америкой и Евразией.

Выводы

Таким образом, затруднения туркменских студентов с логическим изложением на русском языке процесса формирования систем поверхностных течений в Мировом океане можно решить, используя элементы инфографики. Это объясняется тем, что инфографика позволяет в лаконичной форме изобразить главные этапы анализа изучаемого процесса. Использование схем наряду с физическими картами и вспомогательными текстами позволяет студентам, недостаточно владеющим специальной терминологией и русским языком, показать преподавателю свое понимание сути процесса. А понимание процесса в данном случае является главным результатом изучения темы «Системы поверхностных течений в Мировом океане».

Таблица

Технологическая карта темы «Системы поверхностных течений в Мировом океане»

Вопрос	Сказать	Назвать течение и его тип (по происхождению)
1	2	3
I 1. Назвать 1 – е течение, с которого следует начинать анализ всех течений, входящих в систему 2. Назвать, какое по происхождению это течение 3. Объяснить, между какими Центрами действия атмосферы (ЦДА) возникли ветры, вызвавшие образование этого течения. Описать процесс в атмосфере между двумя ЦДА (показать направление градиента давления между ЦДА; назвать, куда будут двигаться возникшие воздушные массы; пояснить, как будет действовать сила Кориолиса, которая отклонит эти воздушные массы и превратит их в ветры; назвать ветры; охарактеризовать, постоянные ветры или сезонные; пояснить причину постоянства (или непостоянства) ветров).	Течение называется Северное пассатное; Это течение дрейфовое, вызвано постоянными ветрами Ветры возникли между Северо-Атлантическим центром высокого давления и Экваториальной областью низкого давления. Направление градиента давления – от Северо-Атлантического максимума к Экваториальной области низкого давления. Сказать: Согласно градиента начинается движение воздушных масс от Северо-Атлантического ЦДА к Экваториальной области низкого давления. Сила Кориолиса отклонит эти массы вправо. Возникнут постоянные ветры пассаты. Пассаты будут гнать воду к берегам Северной Америки в виде Северопассатного течения. Это течение постоянное, так как вызвано постоянными ветрами пассатами.	Северное пассатное течение. Течение дрейфовое, постоянное Номер на схеме (рис.3) - 1
II 4. Назвать течение №2, входящее в систему и объяснить процесс его формирования 5. Объяснить происхождение течения №2	Течение называется Гольфстрим. Сказать: Это течение сточное. Возникает вследствие того, что дрейфовое течение Северное пассатное нагоняет воду к берегам Северной Америки. Уровень Мирового океана у берегов материка поднимается. Океан стремится выровнять поверхность. Начинается отток вод в виде сточного течения.	
III 6. Назвать течение №3, входящее в систему, и объяснить процесс его формирования 7. Объяснить, между какими Центрами действия атмосферы (ЦДА) возникли ветры, обусловившие возникновение этого течения №3. Описать процесс в атмосфере, между двумя ЦДА (показать направление градиента давления между ЦДА; назвать, куда будут двигаться возникшие воздушные массы; пояснить, как будет действовать сила Кориолиса, которая отклонит эти воздушные массы и превратит их в ветры; назвать ветры; охарактеризовать, постоянные ветры или сезонные; пояснить причину постоянства (непостоянства) ветров).	Течение называется Северо-Атлантическое. Сказать: Это течение дрейфовое. Возникает вследствие действия на поверхностные воды Мирового океана постоянных ветров. Ветры возникли между Северо-Атлантическим центром высокого давления и Исландским минимумом (Исландский ЦДА) давления. Направление градиента давления – от Северо-Атлантического максимума к Исландскому ЦДА. Согласно градиента начинается движение воздушных масс от Северо-Атлантического ЦДА к Исландскому ЦДА Сила Кориолиса отклоняет эти воздушные массы вправо. Возникают постоянные ветры западные. Западные ветры будут гнать воду к берегам Евразии в виде Северо-Атлантического течения. Оно постоянное, потому что вызвано постоянными западными ветрами	

IV 8. Назвать течение №4, входящее в систему, и объяснить процесс его формирования	Это течение Канарское. Это течение компенсационное. Возникает вследствие того, что дрейфовое пассатное течение (№1 в системе) отогнало воды Мирового океана к берегам Северной Америки. Чтобы компенсировать убыль вод у берегов Африки, со дна поднимаются глубинные воды вслед Северному пассатному течению. Они холодные, так как поднимаются из холодных глубин океана.	Течение Канарское. Течение компенсационное Номер на схеме (рис.3) - 4
Вывод	Система замкнулась. Движение в системе – по часовой стрелке	Движение в системе поверхностных течений – по часовой стрелке (рис.1) так же как в атмосфере над этой частью океана (рис.2)

Библиографический список

1. Атлас География. 7 класс. Москва. АО Издательство «Просвещение». 2021. 57 с.
2. В рейтинг лучших университетов мира по версии QS вошло 47 вузов из России. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.forbes.ru/education/516211-v-rejting-lucsih-universitetov-mira-po-versii-qs-voslo-47-vuzov-iz-rossii>
3. Инфографика как современная технология визуализации информации. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/infografika-kak-sovremennaya-tehnologiya-vizualizacii-informacii-6944382.html>
4. Мамутова Дилфуза. Географическое образование в туркменской школе. Международное сообщество педагогов «Я-учитель» [Электронный ресурс]. URL: https://ya-uchitel.ru/load/blogi/statja_geograficheskoe_obrazovanie_v_turkmenskoj_shkole/489-1-0-20850.
5. Российское студенческое издание исследовало причины поступления граждан Туркменистана в вузы России [Электронный ресурс]. URL: <https://turkmen.news/turkmenistan-studenty-rf/>

References

1. Atlas of Geography. 7th grade. Moscow. JSC Prosveshchenie Publishing House. 2021. 57 p.
2. The QS ranking of the best universities in the world includes 47 universities from Russia. [Electronic resource]. URL: <https://www.forbes.ru/education/516211-v-rejting-lucsih-universitetov-mira-po-versii-qs-voslo-47-vuzov-iz-rossii>
3. Infographics as a modern technology of information visualization. [Electronic resource]. URL: <https://infourok.ru/infografika-kak-sovremennaya-tehnologiya-vizualizacii-informacii-6944382.html>
4. Mamutova Dilfuza. Geographical education in the Turkmen school. International community of teachers “I am a teacher” [Electronic resource]. URL: https://ya-uchitel.ru/load/blogi/statja_geograficheskoe_obrazovanie_v_turkmenskoj_shkole/489-1-0-20850.
5. The Russian student edition investigated the reasons for admission of Turkmen citizens to Russian universities [Electronic resource]. URL: <https://turkmen.news/turkmenistan-studenty-rf/>

УДК 37

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-400-407

ФЕФЕЛОВ СЕРГЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ

доктор исторических наук, профессор, кафедра теории и истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: fefelov19@yandex.ru

АГАЕВА АЛЬБИНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: alb-agaeva@yandex.ru

САВОСЬКИНА КРИСТИНА ГЕННАДЬЕВНА

магистрант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: Kristina31337@yandex.ru

FEFELOV SERGEY VASILYEVICH

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of Theory and History of State and Law, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: fefelov19@yandex.ru

AGAIEVA ALBINA VLADIMIROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and History of State and Law, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: alb-agaeva@yandex.ru

SAVOSKINA KRISTINA GENNADIEVNA

Graduate student, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: Kristina31337@yandex.ru

ПРАВОВОЕ И ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ДИАЛЕКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

LEGAL AND CIVIC EDUCATION: DIALECTICAL ASPECTS IN THE SCHOOL SYSTEM

Статья посвящена изучению общих закономерностей развития и самодвижения правового и гражданского образования в системе общего школьного образования. Проанализированы аспекты, связанные с понятием «правовое сознание», «правовая компетентность», «гражданское сознание», «гражданственность», «гражданское образование». Рассмотрена исследовательская литература, посвященная психолого-педагогическим и историко-культурологическим сторонам формирования правового сознания, а также произведен фрагментарный источниковый анализ законодательных основ, обуславливающих возможность получения в современной школе гражданского образования. Дана ретроспективная оценка сформированности предпосылок внедрения элементов гражданского образования в программу общего школьного образования в начале XXI в. Исследованы этапы гражданского образования в соответствии со ступенями основного общего образования и обозначены основные способы интеграции элементов гражданско-правового воспитания в курсы классических социально-гуманитарных и естественно-научных дисциплин.

Ключевые слова: гражданское образование, правовое сознание, общее образование.

The article is devoted to the study of general patterns of development and self-promotion of legal and civic education in the system of general school education. Aspects related to the concepts of «legal consciousness», «legal competence», «civic consciousness», «civic spirit», «civic education» are analyzed. The research literature devoted to the psychological, pedagogical and historical and cultural aspects of the formation of legal consciousness is reviewed, and a fragmentary source analysis of the legislative foundations that determine the possibility of obtaining civic education in a modern school is carried out. A retrospective assessment of the formation of prerequisites for the introduction of elements of civic education into the general school curriculum at the beginning of the 21st century is given. The stages of civic education in accordance with the levels of basic general education are studied and the main ways of integrating elements of civic and legal education into courses of classical social, humanitarian and natural science disciplines are identified.

Keywords: civic education, legal consciousness, general education.

Введение

Актуальность. Практическое принятие права в качестве основного социального регулятора человеческих отношений является одним из обязательных компонентов продолжающегося эволюционного процесса современного общества и государства. Факторы рыночной конъюнктуры первой четверти XXI в. также обуславливают данный тезис. Будучи безразличным ко всем прочим условиям, товар как основной объект рыночных отношений, вместе с тем, подчинен законам обмена и свободного обращения. Сложившаяся система товарно-денежных отношений, пронизывающая социально-экономическую и политическую сферу жизни общества, навязывает принципы правового

равенства между субъектами рыночных связей. Ввиду этого целесообразно проведение анализа форм, сохраняющих в индивидуальном сознании формирующихся поколений граждан правовые отношения. Приоритетная роль в этом процессе отведена правовому сознанию.

Цель (или задачи) исследования. Целью исследования является выявление основных теоретико-методологических принципов формирования и развития правового и гражданского образования в контексте общего школьного образования в конце XX – начале XXI вв.

Новизна. Новизна данного исследования заключается в использовании междисциплинарного подхода, предполагающего анализ воздействия социальных, экономических, общественно-политических и культурно-исторических

факторов на процесс формирования и развития правового и гражданского образования в контексте современного общего образования.

Методы исследования. Методологическую основу исследования составили принципы научной объективности, историзма, системности и причинной обусловленности. При определении структуры исследования использован проблемно-хронологический метод.

Изложение основного материала

70-80-е гг. прошлого века стали временем, когда в объектив исследовательского интереса юристов, педагогов и психологов попали вопросы, связанные с изучением механизмов формирования такого явления как «правовое сознание». Востребованность данной темы была обусловлена актуализацией процессов, направленных на поиск формы, в которую можно было облечь результаты оформления общественно-политической и культурно-идеологической парадигмы современности, адаптированной к ценностям и морально-нравственным и правовым ориентирам советского государства и советской педагогической системы. В связи с этим понятийно-категориальный аппарат советской юридической науки был пополнен термином «правовое сознание» или «правосознание».

Традиционно «правосознание» означает «область индивидуально-группового восприятия, отражающую правовую действительность в форме нормативно-правовых знаний, оценочных действий по отношению к праву и его практической реализации, нормативно-правовых установок и ценностных ориентаций, которые регулируют поведение человека в контексте юридически значимых общественных отношений» [3, с. 147]. Несмотря на то, что указанная трактовка рассматриваемого понятия получила весьма широкое распространение в специальных юридических и психолого-педагогических работах, считаем целесообразным уточнение некоторых его компонентов. В частности, правовое сознание может быть определено как совокупность теоретических нормативных правовых знаний и духовно-нравственных установок, которые корректирует практическую деятельность человека в обществе, соответствуя социально допустимым и принятым в социуме правовым нормам. Практическим проявлением сформированности правового сознания выступает способность человека к правомерному поведению.

Вместе с тем, несмотря на значительный опыт накопления знаний в области изучения процессов формирования правового сознания, отдельные его аспекты остаются неизученными. В частности, имеются ввиду явления, при которых в разных частях одних и тех же общественных отношений наблюдается диссонанс в уровне развития правового сознания: с одной стороны достигнута достаточная развитость, с другой стороны – налицо явно деформированный социальный опыт. По мнению ряда исследователей, подобное противоречие можно объяснить «отрицанием конкретного проявления в той или иной области нормативно-правового регулирования при общем принятии отдельного общеправового принципа» [7, с. 37–38; 11; 18]. При этом, характерной чертой правового сознания является его дифференцированная адресация, обусловленная конкретными предписаниями и нормативно-правовыми запретами, типичными для отдельных социальных общностей и групп. Так, признавая базовые принципы установленного государством правопорядка, общественное, групповое или индивидуальное правосознание может быть искажено по отношению к отдельным сторонам общественных отношений, например,

семейному законодательству.

Выводы современных исследований в области изучения причинно-следственных связей между правонарушением и уровнем развитости правосознания демонстрируют прямую зависимость первого от дефицита теоретических знаний в области актуальных нормативных правовых актов, а также использования недостоверных источников правовой информации, и неосновательного обесценивания значимости правовых запретов и предписаний для социума. Вместе с тем, те же самые исследования отмечают закономерность, согласно которой правонарушители, как правило, обладают более высокой степенью осведомленности о правовых нормах и обязательствах по сравнению с обладателями правомерного поведения [4].

Очевидно, что превращение правового сознания в стимул и регулятор правомерного поведения возможно, прежде всего, при условии его трансформации в ценностные установки и, как следствие, закрепления в умениях и навыках правового поведения. Немаловажную роль при этом играет преобразование правомерного правового сознания во внутреннее убеждение индивида, способствующее обретению смысла для каждой конкретной личности. С учетом предложенных условий в настоящее время наиболее конкретизируемым результатом теоретического освоения дисциплин в рамках правового образования выступает, так называемая, правовая компетентность. Этот термин можно определить как способность человека к эффективному решению возникающих в окружающей его действительности проблем, используя возможности права. При этом субъектом «проблемных ситуаций» всегда выступает человек в то время, как «эффективность» их разрешения обозначает ресурсосберегающее скорое достижение результата в пользу субъекта.

Изучение процесса формирования правовой компетентности диктует необходимость определения контекста ее существования. Так, в качестве среды выстраивания правовой компетентности можно рассматривать явление гражданского самосознания. Примечательно, что отечественная юридическая публицистика предлагает рассматривать гражданское и правовое сознание как два различных понятия, при этом не указывая на конкретные стороны, их отличающие. Между тем термин «гражданское сознание» не всегда отождествляется или ограничивается «правовой компетентностью». Порою данное понятие может иметь более широкую трактовку, содержательно приближаясь к феномену нравственного сознания, с ярко выраженной идеей ценности гражданского общества, верховенства закона и гражданского равноправия.

Характерной особенностью гражданского уровня сознания выступает наличие системы ценностей неиндивидуалистического характера. Не секрет, что современные страны Запада отличает именно индивидуализм, рассуждая о котором многие представители указанных стран сетуют на упадок гражданского сознания. Однако, если для западной модели общественно-политического, социально-экономического и культурно-идеологического развития, вероятно, типичен упадок, то для нашей страны актуален процесс дальнейшего становления и эволюции гражданского сознания. Напрашивается вопрос, справедливо ли вообще говорить о явлении массового гражданского сознания в нашей стране в настоящее время? Статистические исследования в этой области дают весьма тревожные, с точки зрения ценностей гражданского общества, результаты. Так, «около 77 % принимавших участие в исследовании выпускников средней школы не испытывают рефлексии в отношении идентификации себя с принципами граждан-

ского общества и правового государства; при этом, более половины респондентов демонстрирует устойчивую ориентацию на индивидуально-нравственные, нежели на нормативно-правовые регуляторы своего поведения» [9, с. 58–61; 10].

В качестве критерия эффективности организации и целесообразности гражданско-правового образования следует рассматривать степень сформированности должного уровня гражданского правосознания. В связи с этим ведущей задачей гражданско-правового образования является формирование общей гражданско-правовой компетентности, уровень которой позволяет человеку, как члену социума, находить допустимые правовыми нормами способы разрешения конфликтных ситуаций, отстаивать свои законные интересы и удовлетворять заявленные потребности. Вместе с тем, западная модель построения гражданского общества и правового государства, отвергающая указанный вектор развития, не приемлема в качестве образца для общества и государства, которые находятся в состоянии его активного формирования и совершенствования.

Исследования в области педагогики и психологии продемонстрировали недостижимость законченного процесса сформированности правового сознания в школьном возрасте. Это объясняет нецелесообразность постановки подобной задачи перед школьным правовым воспитанием. Активизация процесса формирования правового сознания в школьном возрасте предполагает лишь знакомство учащихся с правовыми основами жизни общества с целью создания социально полезных установок, стимулирования познавательной теоретической и эмпирической деятельности в этом направлении, и, как следствие, накопления позитивного опыта. Вызовы современной действительности, связанные с ростом детской и подростковой преступности, увеличением процента правонарушений, совершенных несовершеннолетними, вовлечением детей школьного возраста в различные асоциальные группы и организации, принуждающие их к совершению противоправных действий и проч., несомненно актуализирует важность организации правового воспитания через знакомство с основами российского законодательства, позитивными и негативными практиками его применения или неприятия. Так, по мнению исследователя В.М. Елина «только педагогически и целесообразно организованная деятельность в области правового образования и воспитания, формирующая установки на уважение к закону, интерес к праву и направленная на поиск наиболее эффективных путей реализации правовых предписаний общества, осуществления своего гражданского долга в правовой сфере, может быть признана социально полезной, приемлемой для граждан страны» [6, с. 38].

Теоретическое обоснование проблемы гражданского воспитания наиболее полно представлено в работах Е.В. Известновой, О.И. Волжиной, И.Ф. Ахметова [2; 5; 8]. Вопросам содержательного анализа процесса развития теории гражданского воспитания с точки зрения педагогической науки посвящено исследование Е.В. Известновой. При этом слабой стороной данной работы является ограниченность используемых источников, редкость иллюстрирования и описательности в изложении материалов, а также эпизодическое игнорирование достижений исторической и педагогической науки, что позволило автору лишь наметить пути истоков теории гражданского воспитания и обозначить ее «краеугольные камни». Базисные принципы и закономерности теории гражданского воспитания не получили освещения в данном исследовании.

Процесс эволюции идеи гражданского воспитания

получил освещение в кандидатской диссертации О.И. Волжиной. Используя внушительный массив исследовательской литературы, а также богатый источниковый материал, автор провела сравнительный анализ различных проекций идеи гражданского воспитания, выявив факторы, закономерности и тенденции ее развития в контексте педагогических теорий. Вкладом в развитие исследуемой теории стало введение в научный оборот определения понятия «гражданское воспитание» в педагогической сфере.

Разработка концепции преподавания социально-правовых дисциплин в средней школе, в контексте формирования историко-философских и педагогических предпосылок этого процесса, стала объектом исследования И.Ф. Ахметовой. Проведя подробный источниковедческий анализ базового документального материала, как в международной, так и в отечественной практике преподавания, комплекс теоретико-методологических и учебных ресурсов, автор обосновала несколько вариантов педагогических стратегий преподавания социально-правовых дисциплин. При этом каждый из предложенных подходов характеризовался набором наиболее эффективных методов преподавания, опыт применения которых был востребован в зарубежной педагогической традиции. Кроме того, И.Ф. Ахметова предложила использовать механизмы интеграции аспектов, связанных с изучением прав человека, в содержательную часть других базовых школьных дисциплин. При этом для решения проблемы недостатка квалифицированных кадров в области преподавания социально-правовых дисциплин, автор рекомендовала обратиться к опыту ведущих западноевропейских стран.

В настоящее время наблюдается отсутствие специальных историко-педагогических работ в области изучения процессов, связанных с «гражданским становлением» личности. Примечательно, что ряд исследователей оценивают этот процесс как тенденцию, навязанную идеалами и ценностями западноевропейского и американского общества; считают ее следствием распространения буржуазно-демократических веяний и установок. В остальных случаях исследователи, как правило, не проявляют специального научного интереса к указанной теме, затрагивая ее лишь конспективно, в процессе изучения общих механизмов общественного развития.

В 1984 г. было издано коллективное учебно-методическое пособие, в котором была помещена интерпретация процесса формирования гражданского сознания школьников в рамках получения гражданско-правового образования: «Общий подход был определен уже самим его названием – изучение не только права, но и государства, поскольку содержание правового образования и воспитания учащихся нельзя ограничить рамками одних норм права. Безусловно, закон и право неотделимы от государства, т.к. являются специфическим инструментом выражения его воли. Школьникам необходимо было указывать, что источник воли Советского государства – подавляющее большинство трудящихся. На этой основе формировалось их правовое сознание» [12, с. 47–48].

Таким образом, в исследовательской литературе конца 70-х – начала 80-х гг. государство рассматривалось как механизм, обладающий силой принуждения, содержание понятия правового воспитания подменялось убежденностью неотвратимого наказания за нарушение закона, а право человека отождествлялось с нормами государственного законодательства. Названные принципы в скором времени легли в основу учебных пособий для средней школы, содержание которых предполагало последовательное изучение каждой отдельной отрасли советского права. При этом

Конституционному праву было посвящено всего несколько параграфов, которые рассказывали об основах конституционного строя Советского Союза, а права человека и гражданина одновременно трактовались и как его обязанность. Примечательно, что изучение гражданско-правовых дисциплин в рамках общего образования не предполагало знакомство советских школьников с понятием «фундаментальных прав человека», закрепленных Всеобщей декларацией прав человека, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в 1948 г. несмотря на то, что этот документ был подписан правительством СССР. Правда от ратификации Декларации Советский Союз отказался, ссылаясь на то, что документ только провозглашал идеи, не предлагая действенных путей их практической реализации.

В связи с началом периода «перестройки» и формированием тенденций к распаду социалистического государства, начались изменения и в сфере гражданско-правового воспитания и образования школьников. К этому времени относится появление отдельных исследований, авторы которых предлагали иные подходы к трактовке понятий «гражданин», «гражданское воспитание», «гражданское сознание», «правовое образование» и проч. Это знаменовало начало нового периода в развитии гражданско-правового образования, характеризующегося формированием исключительно новых, более актуальных, парадигмальных установок, ориентированных на фундаментальные права человека и гражданина и на осмысление социально-правовых проблем через идею свободы и гласности.

Народившиеся к началу 1990-х гг. идеи демократии, центральной роли человека и гражданина как носителя демократической культуры в государстве, обуславливали необходимость формирования «поколения демократии» через новые формы и методы гражданско-правового образования и воспитания школьников. Эти установки определили содержание гражданско-правовой педагогической деятельности и продолжили свое развитие в рамках российской модели гражданско-правового образования и в настоящее время.

В конце 1980-х – начале 1990-х гг. в отечественной педагогической литературе появился ряд публикаций, авторы которых в рамках изучения процесса гражданского воспитания личности, рассматривали разные подходы к обоснованию этого явления. Часть исследователей в качестве источниковой базы изучения процесса гражданского воспитания использовало примеры гражданского неповиновения, другие анализировали его через призму многовекового формирования культурных традиций российского государства [23; 20]. К этому времени относятся работы, связанные с обоснованием методологического оформления «нового» гражданско-правового образования и воспитания школьников [13; 14; 15; 21].

Анализ исследовательской литературы в области изучения проблем гражданского образования как одного из инструментов формирования гражданского сознания, показал, что указанные вопросы не получили достаточной разработки. В большинстве случаев исследовательский интерес был сосредоточен на воспитательных аспектах изучаемого процесса. Вместе с тем, для эффективного использования результатов идеи гражданского образования необходим комплексный подход к изучению компонентов этого явления – его истории, содержания, места и роли в общей системе школьного образования, закономерностей его развития в контексте определенных социально-экономических и общественно-политических условий и проч.

При этом, учитывая междисциплинарный характер

изучаемого явления, разработку его даже отдельных аспектов в рамках педагогических и историко-педагогических работ можно рассматривать в качестве значительного задела для продолжения анализа гражданского образования в исторической ретроспективе, используя источниковую базу как истории педагогики, так и педагогической теории. Следует отметить, что бытование в педагогической исследовательской литературе значительного количества подходов к определению понятия «гражданское образование» создает сложности в продолжении теоретической разработки проблем гражданского образования обучающихся, выразившиеся сначала в нивелировании значимости изучения данной концепции в целом для образовательно-воспитательной системы, а также в полном или частичном отказе от ее использования в современном школьном образовании.

В то же время, современный исследователь Елин В.М. вводит в научный оборот понятие «гражданственности», предлагая рассматривать его как социально-психологическое явление, «которое выражается: во-первых, в осознании и оценке личностью своего положения в обществе и государстве, прав и обязанностей гражданина, социальных последствий своего поведения и деятельности, как главного условия саморазвития личности и общества; во-вторых, в совокупности гражданских чувств и качеств личности, с помощью которых личность закрепляет свое положение гражданина в обществе; в-третьих, в преломлении в социально-значимой деятельности своего осознанного положения гражданина» [6, с. 43–44]. По мнению исследователя, «все представленные аспекты гражданственности как проявления гражданского сознания неотделимы друг от друга, поскольку выражают единство сознания, разума, чувства и поведения, характеризуют личность как гражданина» [6, с. 44].

Начало 2000-х гг. было ознаменовано чередой трансформационных процессов в общественно-политическом сознании государства и социума, обусловленных формированием новых векторов развития, связанных с феноменами рыночной экономики, гражданского общества и правового государства, главенствующим принципом которого традиционно выступает верховенство закона и признание человека, его прав и свобод высшей ценностью. Изменения, происходящие в социально-экономической, общественно-политической и культурно-идеологической сферах жизни и деятельности общества и государства, предъявляют требования и к системе современного образования и воспитания. В последние десятилетия система отечественного образования ориентирована на воспитание личности, которая сможет результативно самореализоваться как в процессе обучения, так и за его пределами, овладеет умениями и навыками процесса социализации в системы общественного взаимодействия и успешно адаптируется на рынке труда.

Вместе с тем, в условиях приоритета общечеловеческих ценностей, защита прав человека и гражданина становится одним из доминирующих векторов общественно-политического прогресса. Отрицание фундаментальных прав и свобод личности и гражданина губительно для будущего общества и государства. Обеспечение их сохранности, уважение и защита – основополагающий принцип, обуславливающий как внутреннее развитие демократического государства, так и его интеграцию в систему международного сообщества, и функционирование последнего в целом.

Не вызывает сомнения, что развитие государства напрямую связано с развитием общества, составляющих его

поколений граждан, чье воспитание и образование зависит от целого ряда факторов, включая уровень квалификационной подготовки учителей, воспитателей, наставников, тьюторов и др., степень их вовлеченности в воспитательный и образовательный процесс, а также реализацию ими принципов гуманного и уважительного отношения к ребенку в процессе обучения. Осознание ребенком важности своей собственной личности возможно лишь при условии его всестороннего просвещения и образования в области прав и свобод человека и гражданина. Следует отметить, что изучение социально-правовых дисциплин в курсе средней школы не должно быть ограничено лишь теоретико-методологическим ознакомлением с его основными понятиями и принципами. Необходимы компетентностный подход к освоению правового знания с целью формирования должной системы знаний, умений и навыков, затрагивающей в том числе эмоциональную сферу восприятия, обращение к личному опыту ребенка, создание условий для эмпатии по отношению к человеку, право которого нарушено.

Становление гражданско-правового образования в России в конце XX – начале XXI вв. было связано с разработкой содержания образовательных программ, развитием демократических начал в жизни образовательных учреждений и организацией социальной практики обучающихся. Существенным подспорьем в этом процессе стало формирование нормативно-правовой базы гражданского образования и воспитания, стимулирующей деятельность учреждений системы образования [17]. Кроме того, с начала 2000-х гг. по инициативе Министерства образования РФ с целью разработки региональных концепций гражданско-правового образования и координации деятельности учреждений, заинтересованных в успешной реализации этого процесса, в регионах начали функционировать специализированные Центры гражданского образования. Их основная миссия заключается в содействии государству (в лице образовательных, культурно-просветительских и проч. учреждений) и обществу в воспитании цельной в гражданско-правовом смысле личности, активного субъекта различных общественных отношений, ориентированного на жизнедеятельность внутри правового государства и гражданского общества.

Применительно к личности школьника, как субъекту гражданского-правового образования, процесс формирования названных компетенций неразрывно связан с адекватным восприятием комплекса фундаментальных ценностей как национальной, так и мировой культуры, которые в своей совокупности определяют его гражданское самосознание. Вместе с тем, одним из основополагающих ценностных ориентиров демократически развитого государства, на основе которого важно осуществлять воспитание школьников, является изучение историко-культурных традиций «малой» Родины, а также достижений народов, населяющих Российскую Федерацию и другие государства. В Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» фактически нормативно закреплён перечень духовно-нравственных ценностей: «К традиционным ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность

поколений, единство народов России» [22]. Вместе с тем, в указе содержится перечень деструктивных элементов, проникновение которых в том числе в систему образования и воспитания молодого поколения может привести к негативному сценарию решения проблемы в области сохранения и укрепления традиционных ценностей.

Организация гражданского образования в системе общего образования представляет собой композитный процесс, включающий в себя совокупность социально-политических, культурно-исторических и морально-нравственных образовательных и воспитательных компонентов, дополненных факторами обязательности формирования повседневного демократического гражданско-правового уклада действительности школьной жизни, создающей возможности формирования социальных и коммуникативных компетенций школьников.

Современная система общего образования предполагает трехэтапный процесс организации гражданского образования, соответствующий ступеням образования: первый этап – начальное общее образование; второй этап – основное общее образование; третий этап – полное общее образование.

В рамках начального общего образования ребенок, получая базовые знания об окружающем его мире, аккумулирует сведения о фундаментальных духовно-нравственных ценностях, традициях, нравах, нормах и правилах поведения. Именно в процессе обучения в начальной школе запускается процесс формирования личности, которая идентифицирует себя с частью конкретной социальной общности и государством; продолжается социализация личности, начатая еще в период дошкольного образования или домашнего воспитания и обучения, способствующая складыванию коммуникативных умений и навыков, способности разрешения конфликтных вопросов посредством диалога. Вместе с тем, ФГОС, в качестве одной из ключевых задач, поставленных перед начальным образованием, называет обязательность раскрытия творческого потенциала учащихся младшей школы, как основы формирования будущей цельной, эмоционально и когнитивно развитой личности и члена общества, оказывающего общее позитивное воздействие на социум и государство.

Второй этап гражданско-правового образования характеризуется выработкой адаптивных механизмов к будущей самостоятельной жизни человека в рамках человеческого общества, что обусловлено продолжением накопления оценочных суждений в сознании подростка-учащегося средней школы. Именно на данном этапе происходит формирование уважительного отношения к правовым нормам, закрепление в сознании установки на признание закона верховной силой, руководящей обществом и государством, а также осознание важности охранения собственных прав и прав других субъектов общественных отношений и ответственности за их нарушение. Параллельно происходит наполнение сознания учащихся новыми фактологическими и событийными сведениями в области социально-гуманитарных дисциплин (отечественная и всемирная история, литература, обществознание), примерами регулирования процессов и явлений нормами морали и права.

Третья ступень характеризуется расширением и углублением знаний старших школьников о закономерностях общественного развития, примерах соблюдения и нарушения прав человека, и неотвратимости наказания. Изучение цикла социально-гуманитарных дисциплин способствует анализу социально-экономических, нормативно-правовых, историко-культурных, идейно-философских процессов в жизни общества, помогая определиться с общественно-

политической ориентацией человека и способом формирования модели его гражданско-правовой позиции. Примечательно, что ключевой задачей этого этапа является активное развитие умений и навыков, связанных с защитой своих и сторонних прав в контексте вступления в различные виды общественных отношений, а также совершенствование способности организовывать индивидуальную и коллективную деятельность.

Еще в 2002 г. в письме Министерства образования Российской Федерации «О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательном учреждении» было сказано, что «современная школа должна выявлять и активно реализовывать воспитательный потенциал всех образовательных областей и предметов. Дисциплины социально-общественного цикла позволяют обеспечить личностно-эмоциональное осмысление школьниками опыта взаимодействия людей в прошлом, формировать у них понимание ценностей демократического общества, важнейших качеств личности: толерантности, гражданской позиции, патриотизма» [16]. Сформулированные более двадцати лет назад установки не утратили своей актуальности и в начале третьего десятилетия XXI в. В декабре 2023 г. преддверии подведения итогов «года педагога и наставника» министр просвещения Российской Федерации Сергей Кравцов отметил, что «все преобразования направлены на то, что образование – это неразрывный союз двух процессов – воспитания и обучения, которые не могут существовать друг без друга, как это было прежде. Единая система образования и воспитания формирует прочный фундамент для дальнейшего развития России. И речь идет не только о патриотическом воспитании, которое выделено в отдельный проект, но и о воспитании в детях правильных духовных и нравственных ценностей» [1].

В настоящее время элементы гражданского образования включены в тематические блоки целого ряда школьных дисциплин всех уровней общего образования. Так, в рамках изучения дисциплины «Окружающий мир» младшие школьники знакомятся с историческими и культурными особенностями наций и народов, населяющих Россию, их традициями, нравами, правилами поведения. Формируемые в их сознании образы способствуют воспитанию толерантности, уважения и гордости по отношению к богатому историко-культурному наследию предков. Для младшего школьного возраста характерно усвоение воспринимаемых им общественных ценностей, принятие базовых морально-нравственных норм в поведении человека и гражданина и, как следствие, развитие в сознании базовых принципов гражданственности. Содержание дисциплин «Литературное чтение» и «Русский язык» знакомит учащихся со спецификой русского литературного языка, самобытным миром русской художественной литературы, что является первоначальной ступенью на пути осознания национальной уникальности и идентичности, формирует ощущение гражданской принадлежности и порождает осознанное чувство любви и уважения к своей стране.

В рамках основной школы освоение программы гражданского образования происходит более планомерно. Разные аспекты этой области знаний изучаются в контексте практически всех дисциплин социально-гуманитарного и естественно-научного профиля. В курсе изучения дисциплины «Обществознание» школьники рассматривают понятия и положения, связанные с преемственностью поколений, значением семейных ценностей, трудовой деятельностью, благотворительностью и волонтерством. Отдельный тематический раздел дисципли-

ны «Обществознание» посвящен развитию патриотизма, гражданственности и исторической памяти, отражая идею величия России, ее достижений в различных областях, единство населяющих ее народов, значения традиций и культуры русского народа. Интегрированный характер курса «Обществознание» позволяет сформировать представление об основных областях общественной жизни – нормативно-правовой, общественно-политической, социально-экономической, духовно-нравственной. Получение указанных знаний создает возможности мягкой ориентации и адаптации молодого поколения к окружающей их общественной и природной действительности, создавая мировоззренческую «подушку безопасности», защищающую от элементов деструктивного поведения. Кроме того, уроки «Обществознания» становятся дискуссионной площадкой, позволяющей примерить опыт реализации различных социальных ролей, что оказывает «тренировочное» воздействие на личность в контексте последующего вступления в общественные отношения, учит налаживать конструктивный диалог в процессе разрешения конфликтных ситуаций, воспринимать себя как носителя гражданских прав и юридических обязанностей, как субъекта общественных отношений в контексте российской правовой системы.

Изучение в курсе основной школы дисциплин «История Древнего мира», «История средних веков», «Всеобщая история», «Отечественная история», «История России», «Россия и мир» создает предпосылки систематического эмоционально-личностного осмысления опыта взаимодействия людей в исторической ретроспективе, а также возможности изучения эволюции правовых основ существования общества и государства. В результате освоения указанных знаний формируется уважительное отношение к альтернативным суждениям, толерантность, веротерпимость, в то же время негативное отношение к ксенофобским и этнофобским идеологиям.

Духовно-этические аспекты гражданского образования, касающиеся основных морально-нравственных категорий и вопросов – добра и зла, жизни и смерти, преданности и предательства, честности и лжи и проч. – анализируются в рамках изучения дисциплины «Литература», что объективно обуславливает возможность развития фундаментальных общечеловеческих, в том числе, философско-религиозных, ценностных установок.

В процессе изучения иностранных языков учащиеся средней и старшей школы через восприятие различий языков мира, осмысливают исключительный вклад разных стран в общемировую копилку культурных ценностей. При этом проникновение ряда иностранных слов в литературный, равно как и в разговорный, русский язык наглядно демонстрирует взаимодействие культур на уровне фонетико-этимологического анализа. Вместе с тем, изучение любого иностранного языка оказывает позитивное воздействие на процесс духовного развития личности, способствуя осознанию разнообразия языковых культур, пониманию культурологических особенностей и знакомству с опытом становления и развития зарубежных моделей гражданско-правового общества. Это стимулирует чувство интегрированности в мировое сообщество, взаимопонимание, толерантность и терпимость между народами и государствами.

Цикл дисциплин естественно-научной направленности, реализуемый в рамках средней и старшей школы, вводит обучающихся в курс проблем общеглобального характера, связанных с экологической безопасностью и сохранением окружающей человека природы. Освоение

данных аспектов гражданского образования способствует формированию у подростков чувства ответственности и сопричастности к решению задач, стоящих перед мировым сообществом.

Наконец, по мнению Елина В.М., «одним из ключевых факторов в процессе реализации гражданского образования выступает эффективное использование новейших педагогических технологий, обеспечивающих деятельностный аспект учебного процесса; активные и интерактивные методики способствуют формированию умений и навыков, как учебных, так и гражданских» [6, с. 53].

Выводы

Гражданско-правовое образование играет ключевую роль в формировании сознательного и ответственного

гражданина в условиях современной действительности. Системный подход к обучению, основанный на диалектических аспектах взаимодействия права и гражданственности, позволяет не только передавать знания о законодательных нормах, но и развивать критическое мышление и активную позицию учащихся. Важно, чтобы образовательные программы включали элементы практической деятельности, способствующей осознанию школьниками своей роли в обществе и ознакомлению с правами и обязанностями. Таким образом, интеграция правового и гражданского образования в школьную систему является необходимым условием для воспитания активных граждан, готовых принимать участие в общественной жизни и защищать свои права, что в конечном итоге способствует укреплению демократических основ общества.

Библиографический список

1. «Создать атмосферу интереса к истории и современности России»: роль школы в воспитании ребенка [Электронный ресурс] // URL: <https://www.mk.ru/social/2023/12/11/sozdat-atmosferu-interesa-k-istorii-i-sovremennosti-rossii-rol-shkoly-v-vospitanii-rebenka.html> (дата обращения: 22.02.2025 г.)
2. Ахметова И.Ф. Концептуальные подходы к преподаванию прав человека в средней школе зарубежных стран (Государства-участники Совета Европы, США и Канады). Автореф. канд. пед. наук. М., 1995. 39 с.
3. Васильев В.Л. Юридическая психология. М.: Юрид. лит., 1991. 461 с.
4. Водолазский Б.Ф. Преступные группировки, их обычаи, традиции, «законы». Омск: Науч.-исслед. и ред.-изд. отд. 1979. 38 с.
5. Волжина О.И. Развитие идеи гражданского воспитания подрастающего поколения /историко-педагогический аспект/: Дисс... канд. пед. наук. М., 1991. 21 с.
6. Елин В.М. Педагогические условия формирования правовых знаний старшеклассников: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. М., 2003. 134 с.
7. Ефремова Г.Х. Изучение правосознания и общественного мнения о преступности и деятельности правоохранительных органов. М.: ВНИИ пробл. укрепления законности и правопорядка, 1989. 116 с.
8. Известнова Е.В. Формирование гражданственности воспитанников в процессе правового воспитания: Дисс... канд. пед. наук. М., 1988. 18 с.
9. Иманкулов Р.И. Психолого-педагогические аспекты формирования правового сознания: Школьный возраст: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07. – Краснодар, 1998. 118 с.
10. Кимберг А.Н. Личность: перспектива идентичности // Идентичность: Личность, общество, политика: монография. М., 2017. С. 255–262;
11. Кудрявцев В.Н. Популярная криминология. М.: Спарк, 1998. 163 с.
12. Методика преподавания основ Советского государства и права. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1984. 159 с.
13. Никитин А.Ф. Единство нравственного и гражданского воспитания // Советская педагогика. 1990. №7. С. 32–38.
14. Никитин А.Ф. Правовая культура школьников // Советская педагогика. 1984. №4. С. 48–51.
15. Никитин А.Ф., Соколов Я.В. Граждановедение. Учебные материалы для экспериментальной проверки в средней школе. М.: НИИ ОПВ, 1990.
16. Письмо Минобразования РФ от 2 апреля 2002 N 13-51-28/13 «О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательном учреждении» [Электронный ресурс]// URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=308481> (дата обращения 22.03.2025 г.)
17. Приказ МО РФ «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» от 11 февраля 2002 г. №393 [Электронный ресурс]// URL: <https://docs.cntd.ru/document/901816019#656010> (дата обращения 22.02.2025 г.)
18. Ратинов А.Р. Правовая психология и преступное поведение. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1988. 253 с.
19. Письмо МО РФ «О гражданском образовании учащихся общеобразовательных учреждений Российской Федерации» от 15 января 2003 г. №13-51-08/13 [Электронный ресурс]// URL: <https://base.garant.ru/1592327/> (дата обращения: 22.02.2025 г.)
20. Смольников В.Г., Бачков Б.И. Рождение гражданина // Социально-политические науки. 1980. №8. С. 43–49
21. Соколов Я.В. Некоторые проблемы современного школьного образования // Советская педагогика. 1989. №3. С. 12–17.
22. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]// URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения 23.02.2025 г.)
23. Шепель В.М. Что определяет гражданское самочувствие народа // Советская педагогика. 1990. №6. С. 3–11.

References

1. “Creating an atmosphere of interest in the history and modernity of Russia”: the role of school in raising a child [Electronic resource] // URL: <https://www.mk.ru/social/2023/12/11/sozdat-atmosferu-interesa-k-istorii-i-sovremennosti-rossii-rol-shkoly-v-vospitanii-rebenka.html> (date of access: 02.22.2025)
2. Akhmetova I.F. Conceptual approaches to teaching human rights in secondary schools of foreign countries (Member States of the Council of Europe, USA and Canada). Abstract of Cand. Ped. Sciences. M., 1995. 39 p.
3. Vasiliev V.L. Legal Psychology. M.: Legal Literature, 1991. 461 p.
4. Vodolazsky B.F. Criminal groups, their customs, traditions, “laws”. Omsk: Research and editorial-publishing department, 1979. 38 p.
5. Volzhina O.I. Development of the idea of civic education of the younger generation /historical and pedagogical aspect/: Diss...

Cand. Ped. Sciences. M., 1991. 21 p.

6. *Elin V.M.* Pedagogical conditions for the formation of legal knowledge of high school students: dissertation ... Cand. Pedagogical Sciences: 13.00.01. M., 2003. 134 p.

7. *Efremova G.Kh.* Study of legal consciousness and public opinion about crime and the activities of law enforcement agencies. M.: All-Russian Research Institute for Problems of Strengthening Law and Order, 1989. 116 p.

8. *Zvezdnova E.V.* Formation of civic consciousness of pupils in the process of legal education: Diss... candidate of ped. sciences. M., 1988. 18 p.

9. *Imankulov R.I.* Psychological and pedagogical aspects of the formation of legal consciousness: School age: dissertation ... candidate of psychological sciences: 19.00.07. Krasnodar, 1998. 118 p.

10. *Kimberg A.N.* Personality: the perspective of identity // Identity: Personality, society, politics: monograph. M., 2017. Pp. 255–262;

11. *Kudryavtsev V.N.* Popular criminology. M.: Spark, 1998. 163 p.

12. Methods of teaching the basics of the Soviet state and law. A teacher's manual. M.: Education, 1984. 159 p.

13. *Nikitin A.F.* Unity of moral and civic education // Soviet pedagogy. 1990. №7. Pp. 32–38.

14. *Nikitin A.F.* Legal culture of schoolchildren // Soviet pedagogy. 1984. №4. Pp. 48–51.

15. *Nikitin A.F., Sokolov Ya.V.* Civics. Educational materials for experimental testing in secondary school. M.: Research Institute of Education and Science, 1990.

16. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated April 2, 2002 N 13-51-28/13 “On increasing the educational potential of the educational process in a general education institution” [Electronic resource] // URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=308481> (date of access 03.22.2025)

17. Order of the Ministry of Defense of the Russian Federation “On the Concept of Modernization of Russian Education for the Period up to 2010” dated February 11, 2002 No. 393 [Electronic resource] // URL: <https://docs.cntd.ru/document/901816019#6560IO> (date of access 02.22.2025).

18. *Ratinov A.R.* Legal Psychology and Criminal Behavior. Krasnoyarsk: Publishing House of Krasnoyarsk. University, 1988. 253 p.

19. Letter of the Ministry of Defense of the Russian Federation “On the civic education of students of general educational institutions of the Russian Federation” dated January 15, 2003 No. 13-51-08 / 13 [Electronic resource] // URL: <https://base.garant.ru/1592327/> (date of access: 02.22.2025).

20. *Smolnikov V.G., Bachkov B.I.* Birth of a citizen // Social and political sciences. 1980. No. 8. Pp. 43–49

21. *Sokolov Ya.V.* Some problems of modern school education // Soviet pedagogy. 1989. No. 3. Pp. 12–17.

22. Decree of the President of the Russian Federation of November 9, 2022 No. 809 “On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values” [Electronic resource] // URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (date of access 02.23.2025).

23. *Shepel V.M.* What determines the civic well-being of the people // Soviet pedagogy. 1990. No. 6. Pp. 3–11.

УДК 372.874

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-408-411

ЧАЙКА НАДЕЖДА МИХАЙЛОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства и дизайна ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, Россия
E-mail:chaika-604@mail.ru

CHAIKA NADEZHDA MIKHAILOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Fine Arts and Design, Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia
E-mail:chaika-604@mail.ru

ОПЫТ РАБОТЫ КАФЕДРЫ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА ХГПУ В ОЧНО-ЗАОЧНОМ ФОРМАТЕ ЗАНЯТИЙ

DISTANCE WORK EXPERIENCE AT KHERSON STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY WITH PARTIAL FULL-TIME CLASSES

Опыт работы в дистанционном формате вскрыл немало проблем, затрагивающих обе стороны образовательного процесса в вузе: как преподавателей, так и обучающихся. Специфика художественно-педагогических дисциплин такова, что опираясь исключительно на цифровые и интернет-технологии, наработанные годами методы и приемы передачи знаний, консультирования и адекватного оценивания учебно-творческих работ студентов, утрачиваются. Применение в синтезе онлайн-обучения и очного поможет во взаимодействии всем участникам образовательного процесса организовать передачу актуальных знаний, умений и навыков в области изобразительного искусства и дизайна. Такие приемы и методы, как очный мастер-класс, консультации педагогов и демонстрация видефильмов и наглядных пособий дистанционно являются ведущими в таком обучении. Можно сохранить уровень профессиональной подготовки студентов, будущих педагогов-художников, качественнее при условии достижения разумного баланса дистанционных и традиционных методов в вузовском обучении.

Ключевые слова: художественно-педагогическое образование, онлайн-обучение, электронная образовательная среда, интернет-технологии, искусство, коммуникабельность.

The experience of working in the distance format has revealed many problems affecting both sides of the educational process at the university: both teachers and students. The specifics of artistic and pedagogical disciplines are such that, relying solely on digital and Internet technologies, methods and techniques of knowledge transfer, counseling and adequate assessment of students' educational and creative work, developed over the years, are lost. The use of online and face-to-face learning in the synthesis will help all participants in the educational process to organize the transfer of relevant knowledge, skills and abilities in the field of fine arts and design. Techniques and methods such as face-to-face workshops, teacher consultations, and remote demonstration of videos and visual aids are the leading ones in such training. It is possible to maintain the level of professional training of students, future art teachers, and better, provided that a reasonable balance of distance and traditional methods is achieved in university education.

Keywords: art and pedagogical education, online learning, electronic educational environment, Internet technologies, art, communication skills.

Введение

Актуальность. Огромное значение в развитии и воспитании будущего педагога-художника имеет фундаментальное профессиональное образование. От него зависит становление студента как творческой личности, формирование у него в рамках компетенции эстетического вкуса, воображения и методической грамотности. Правильно выстроенный педагогический процесс помогает сложить из «пазлов» необходимых элементов учебно-творческих и практических занятий ту индивидуальную картину мира с активной гражданской позицией, расширяющей и обогащающей общие педагогические функции будущего преподавателя изобразительного искусства.

Сложившиеся правила обучения и современные возможности в системе образования позволяют готовить хороших специалистов в области изобразительного искусства с помощью дистанционного образования. Задачи такой подготовки выполняются по-разному, в зависимости от преподаваемого предмета, уровня подготовки и возможностей преподавателя.

Синтез онлайн-обучения с очным, представляет из себя педагогический процесс, в котором присутствуют как цифровые технологии, так и традиционные формы организации занятий в аудиториях, на свежем воздухе и музеях.

Онлайн-обучение позволяет студентам заниматься в удобное для себя время, сокращает затраты на передвижение, возможного проживания, поэтому более доступно. Существует широкий выбор необходимых программ, есть возможность обучения из любых регионов России и ближнего зарубежья. Интернет все больше охватывает сферы жизнедеятельности человека, ускоряет его ритм, где-то устраняя преграды с одной стороны, с другой – усложняет и обогащает организацию и ход рабочего процесса.

Для данного вида занятий в современном образовательном пространстве характерно самостоятельное направление в художественном обучении, базирующееся на онлайн-технологиях и классических педагогических методах. И вопрос не в том, что практические занятия в профессиональных вузах необходимо проводить в аудиториях, а в требовании стремительно развивающегося времени применять электронное обучение для высших учебных

заведений. Начиная с общеобразовательной школы, элементы цифровизации уже присутствуют на занятиях и также должны внедряться и в сферу последующих уровней образования.

Информационная среда становится рабочим инструментом преподавателя, одновременно облегчив и усложнив педагогический процесс. Частично уходит бумажная документация, организация, учет и контроль выстраивается по-другому, взаимодействие педагога и обучающегося проходит более быстро, продуктивно и качественно. Актуальным становится возможность в любое время работающему студенту повысить уровень, выполнить больше задач, получить необходимые знания, умения и навыки. Итогом может служить своевременность, эффективность, целесообразность и перспективность дистанционного образования.

Цель и задачи исследования: рассмотреть опыт дистанционного обучения с применением частичных практических занятий, обозначить положительные аспекты и методы преподавания в области изобразительного искусства и дизайна.

Смешанное обучение обладает такими качествами, как вариативность, своевременное получение знаний в дистанте, опыт взаимодействия при частичных очных встречах, их пользе и ненавязчивости.

Задачи:

1) изучить и проанализировать опыт дистанционного образования с частичными очными занятиями, на примере работы кафедры изобразительного искусства и дизайна ХГПУ;

2) определить положительные и отрицательные аспекты такой деятельности;

3) предложить методы преподавания в вузе;

Новизна исследования заключается в разработке адаптивных методов преподавания художественных дисциплин с элементами очного и онлайн-обучения.

Методы исследования:

– изучение и анализ научных, учебно-методических и специальных источников по предложенной теме;

– эмпирическое исследование, анализ и синтез опыта проведения дистанционных занятий с частичными практическими встречами по дисциплинам профессионально-художественного модуля в университете;

– обсуждение самостоятельной работы, беседы, опрос преподавателей и студентов.

Изложение основного материала

О возможностях дистанционного образования А.А. Андреев и В.И. Солдаткин предполагают, что электронное образование сможет обеспечить своевременное и качественное обучение в различных уголках России [1, с. 5]. Онлайн-образование способно с помощью специально разработанных курсов и коммуникаций формировать достаточный уровень подготовки обучающихся. Этим процессом студенты привлекаются к эффективным образовательным практикам [2, с. 122]. Общая система дистанционного обучения дает возможность получить современное образование, вовлекая обучающихся в активную практическую деятельность.

К сожалению, особые условия эвакуированного существования Херсонского государственного университета требуют определенного проведения занятий.

Для организации процесса преподавания творческих дисциплин существует своя специфика. В большей мере это касается практических занятий: рисунок, живопись, скульптура, цифровые технологии в дизайне и основы

проектирования.

Для организации учебно-творческой деятельности преподаватели используют различные методы: по дисциплинам рисунок и живопись особо применим показ педагогом поэтапного выполнения работы; во многих случаях важно грамотное сопровождение хода объяснений педагогическим рисунком. Как правило, это показ: полного выполнения учебного или учебно-творческого упражнения; изображение частичных этапов работы; онлайн-консультаций по исправлению ошибок; устными рекомендациями преподавателя; мастер-классов по рисунку и живописи ведущих педагогов Российской Федерации, академических работ лучших вузов; презентаций с этапами хода выполнения всего задания, графического и живописного решения в различных техниках, с показом необходимых применяемых художественных материалов. Такой подход, безусловно, облегчает педагогический процесс, особенно в многочисленных группах.

В рамках научно-исследовательской работы в студенческом научном кружке организованы онлайн-встречи с профессорами ведущих вузов России: Игнатьевым С.Е. (МГПУ) и Наговицыным Р.С. (ГТИПУ им. В.Г. Короленко), Рошиным С.П. (МГПУ) и другими, лекции которых широко освещают и раскрывают проблемы в изучении изобразительных и цифровых дисциплин.

Помимо очных занятий, есть и дистанционные при проведении которых: также демонстрируются необходимые материалы, презентации, видеофильмы с поэтапным выполнением работы, мастер-класс педагога, готовые учебные скульптуры или изваяния мастеров. Для дизайнеров и будущих преподавателей изобразительного искусства предлагаются следующие задания: выполнение рельефа-розетки листа дерева с натуры, натюрморта из геометрических предметов и круглой натурной постановки портрета. Для будущих художников-педагогов желательно прочувствовать форму в различных способах лепки, чтобы можно было предложить разные задания соответственно возрасту обучающихся: способ прилепливания, вытягивания форм и веревочный метод. При этом предлагаются различные варианты выполнения: живописные картины, выполненные из пластилина, барельефы, скульптуры животного, портреты с натуры и другие. Взаимовлияние двух видов работы (дистанционного и очных встреч) при таких занятиях становится важным фактором становления будущего педагога – специалиста в областях изобразительного искусства и дизайнера. Это положительно отражается на качестве работы студентов, в творческом взаимодействии всех участников процесса, в живом общении, в быстром реагировании, рефлексии.

Постепенно встал вопрос об авторстве выполняемых студентами работ. Некоторые из них, пользуясь искусственным интеллектом, преподносят такие работы, как свои учебные. Поэтому преподавателями, как обязательное условие, введены видеозаписи выполнения учебного задания обучающимися и привлечение экспертов кафедры к оцениванию их качества.

Преподавание следующей практической дисциплины «Цифровые технологии в дизайне» требует особых вложений: как материальных, так и интеллектуальных. Нелегко приобрести необходимое современное оборудование и найти грамотных специалистов-педагогов в этой области.

Для проведения занятий по дисциплине преподаватели применяют показ поэтапного выполнения работ, выкладывают скриншоты каждого ключевого действия, также есть демонстрационные видеофильмы-инструкции.

В очном формате проведены интересные бинарные

занятия с участием ведущих педагогов: подготовлены живописные эскизы и творческие решения, которые отсканированы и обработаны в специально выбранной программе. На основе этого рисунка выполнены открытки в векторной графике.

Есть дисциплины (в основном лекционного цикла), не требующие очного присутствия, например: история искусств, история художественного образования, история дизайна и рекламы. Для них характерно применение презентаций, видеофильмов, видеоэкскурсий по музеям мира, искусственного интеллекта специалистами для реконструкций исторических артефактов и событий, которые переносят участников занятия в ту характерную среду, позволяют ощутить особенности культуры того изучаемого времени.

Существует много необходимого материала для преподавания этих дисциплин в интернете и важно правильно организовать и сформировать теоретические аспекты занятия, чтобы лектор собрал воедино составляющую основу изучаемого материала, и представил четкий конкретный визуальный ряд. Сориентировал студентов по периодам становления культуры разных стран, ее развития и особенностей на каждом этапе.

Но, если есть возможность, то очное посещение музеев способствует актуализации знаний. Например, мероприятие – экскурсия-пленэр в Херсонес, дает всем расширенный интегрированный опыт творческой деятельности: и познания в области истории искусств, и развитие способностей в изобразительной практике. При этом для тех, кто не может присутствовать на таких мероприятиях, можно включить трансляцию, и показать античные и христианские памятники архитектуры, предложить выполнить свою творческую работу по представлению и впечатлению, а именно: этюды, зарисовки, наброски с целью изучить исторические особенности архитектурных памятников.

Существенными при дистанционном образовании являются виды и формы оценивания. Одно из простейших и самое качественное – это использование устного опроса, который проводится после каждой темы. Можно подготовить презентацию с визуальным рядом работ, подготовить картинку в виде коллажа для распознавания отдельных моментов, ряд педагогов применяет тестирование и экзаменационные билеты. Положительным фактором в дистанционном формате лекционных занятий является то, что запись лекций остается в ленте группы и ее можно в любое удобное время просмотреть, прослушать и изучить.

Необходимым условием обучения в вузе является прохождение практик. Те же самые пленэры на первом курсе для будущих учителей изобразительного искусства и дизайна можно также проводить с частичным очным присутствием. При этом применять следующие методы: проведение мастер-классов, демонстрация работ, подготовленных методических рекомендаций, задания с постепенным усложнением выполнения работ, презентации, видеофильмы. Очень показательны в этом плане мастер-классы С.Н. Андрияки [3].

К сожалению, следует отметить, что необходимо выборочно и критично относиться к представленным в интернете видеоматериалам. Достаточно много безграмотных новичков пытаются показать работы низкого качества, поэтому следует внимательно и профессионально подходить к их подбору перед тем, как продемонстрировать их студентам.

Для пленэров характерно применение различных художественных материалов: от карандаша, угля, акварели до масляной краски. Через них можно передать и состо-

яние природы, красоту гармонии цвета, праздничность, торжественность, спокойствие и теплоту. И только через практику формируется мастерство, эстетический вкус, индивидуальность.

По результатам такой практики преподавателями кафедры формируются и организовываются выставки (онлайн-показ, очное участие в залах на территориях санаториев и пансионатов). По результатам просмотров удачные работы студенты присылают из места проживания на кафедру.

Сложнее, в рассматриваемых условиях, организуются производственные практики. Дистанционно проходят инструктажи и подготовительная встреча. Многие студенты подписывают договора по месту жительства и проходят практику на производстве, в школах, колледжах и в других организациях.

Научно-исследовательская работа в вузе проходит в дистанционном формате. Для обучающихся проводится вводная лекция, в которой рассказываются все основные аспекты научной деятельности. Важно отметить, что запись занятия возможно прослушать несколько раз, следует подчеркнуть ключевые моменты проведения научно-исследовательской работы, методы, этапы, выполнение и грамотное оформление отчетов.

Итогом всего обучения является защита выпускной квалификационной работы. В Херсонском государственном педагогическом университете защиты проходят в двух форматах: дистанционном и очном, так как студенты живут в разных регионах России. Конечно же, большинство из Херсонской области – и они защищаются очно с присутствием государственных экзаменационных комиссий и соблюдением всех требований высшего учебного заведения.

Отрицательными сторонами дистанционного обучения является отсутствие личного контакта преподавателя и обучающегося, невозможность увидеть «живую» поставленную натуру и выполненные работы, искажение цвета и формата изображений на мониторе компьютера, помехи в интернете, дорогостоящее оборудование. Сложнее всего в таких непростых условиях и педагогу отсутствие: необходимого оборудования, натурального фонда, инструментов, художественных материалов и просторного, светлого помещения для проведения полноценных занятий.

Выводы

Дистанционное образование с частичными очными занятиями – очень важный и прогрессивный подход в современном гуманитарном образовании. Но не всегда оно плодотворное в освоении таких творческих профессий, как педагогика в области изобразительного искусства и дизайна.

Преподавание практических дисциплин художественно-творческого порядка, а является сложным процессом работы в онлайн-обучении, поэтому в Херсонском государственном педагогическом университете обязательно частично проводятся очные занятия. Они включают в себя, как аудиторное, так и пленэрное выполнение работ (наброски, рисунки, этюды и многое другое). Важная роль при этом отводится выработке критериев по оцениванию работ обучающихся, для того, чтобы исключить плагиат как в теоретической, так и практической работах, путем видеопозаказ поэтапного хода выполнения работ лично студентом.

Для лекционных занятий характерно применение презентаций, видеофильмов и других средств, и особо необходимо отметить и такую форму как «комбинированные» занятия, когда проводится пленэр в историческом месте или копирование работ в музее, что придает обучению осо-

бую атмосферу творчества.

Проведение практик также может проходить как в дистанционном, так и в очном формате и может стать эффективным при грамотной их организации.

Важным результатом всего образовательного процесса для педагогов-художников и дизайнеров становится итоговая аттестация, проходящая как в дистанционной, так и очной форме. Методы ее организации достаточно эффективны и поддержаны другими вузами.

Для очного обучения в этом формате важно: личное своевременное взаимодействие преподавателя и студента, видение реальных работ в реальном времени, адекватное

их оценивание, своевременная помощь, «живое» общение. Онлайн-обучение поможет организовать работу в области художественного образования ведущих педагогов и обучающихся из разных регионов России, оно доступно в любое время и удобно для работающих студентов.

Из вышенаписанного следует вывод, что по проведению очно-дистанционных занятий необходимо: материальное обеспечение; поддержка цифровой дидактики образования в сфере изобразительного искусства и дизайна; эффективное сочетание очных и дистанционных форм и методов обучения.

Библиографический список

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация М.: МЭСИ, 1999. 196 с.
2. Изобразительное искусство и черчение. Серия «Педагогический университет», Программы дисциплин предметной подготовки, История искусства, М.: «Флинта», «Наука», 2000. С. 14–15.
3. Хворостов Д.А., Мартынова Н.В., Слипецкая Д.Р. Художественная подготовка высокомотивированной в изобразительном искусстве молодежи по методологии и технологии многослойной акварели художника С.Н. Андрияки // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. №3 (96). С. 271–277.

References

1. Andreev A.A., Soldatkin V.I. Distance learning: essence, technology, organization, Moscow: MESI, 1999, 196 p.
 2. Fine art and drawing. Series “Pedagogical University”, Subject training programs, History of art, Moscow: Flinta, Nauka, 2000. Pp. 14–15.
 3. Khvorostov D.A., Martynova N.V., Slipetskaya D.R. Artistic training of highly motivated youth in the visual arts according to the methodology and technology of multilayer watercolor by artist S.N. Andriaki // Scientific Notes of the Orel State University. 2022. №3 (96). Pp. 271–277.
-

УДК 378.091.313:75

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-107-2-412-414

ЧЕРНИКОВА СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА

доктор педагогических наук, профессор, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева. г. Орел, Россия
E-mail: myrzin13@rambler.ru

ЯГУПОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева. г. Орел, Россия
E-mail: sermarsel@bk.ru

CHERNIKOVA SVETLANA MIKHAILOVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Painting, Orel State University, Orel, Russia
e-mail: myrzin13@rambler.ru

YAGUPOVA TATYANA ALEKSANDROBNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Painting, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: sermarsel@bk.ru

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ

METHODOLOGY OF ORGANIZING PROJECT ACTIVITIES OF STUDENTS OF THE ART AND GRAPHIC FACULTY IN DECORATIVE AND APPLIED ARTS CLASSES

Данная статья рассматривает проектную деятельность студентов Художественно-графического факультета на занятиях по декоративно-прикладному искусству. Предложена методика работы над творческим проектом, а также организация самостоятельных занятий обучающихся в процессе выполнения изделий декоративно-прикладного искусства. Определены цели и задачи проектно-исследовательской деятельности, методы и способы формирования и развития профессиональных компетенций в процессе выполнения творческого проекта.

Ключевые слова: проект, обучающийся, компетенция, творчество, декоративно-прикладное искусство, художественно-графический факультет, методика.

This article examines the project activities of students of the Art and Graphic Faculty in decorative and applied arts classes. A methodology for working on a creative project is proposed, as well as the organization of independent studies of students in the process of creating decorative and applied arts products. The goals and objectives of project-research activities, methods and means of forming and developing professional competencies in the process of implementing a creative project are defined.

Keywords: project, student, competence, creativity, decorative and applied arts, art and graphic faculty, methodology.

Введение

Актуальность. Формирование профессиональных компетенций выпускников художественно-графических факультетов направленно на развитие творческих способностей и готовности к самостоятельному принятию решений в процессе создания произведений искусства. Для реализации универсальных и профессиональных компетенций наиболее эффективна является проектно-исследовательская деятельность обучающихся. Проектно-исследовательская деятельность – вид учебно-творческой деятельности, которая организуется в виде самостоятельной работы по созданию изделий декоративно-прикладного искусства. В процессе выполнения проекта, студент имеет возможность для реализации творческого решения поставленной задачи, выбора материала и совершенствования технологий выполнения изделий ДПИ. Все это говорит о том, что на занятиях декоративно-прикладным искусством создаются условия для организации проектно-исследовательской деятельности студентов. Активация проектно-исследовательской деятельности обучающихся, не возможна без активной работы преподавателя, который на протяжении всей работы над проектом совершенствует формы, методы и средства образовательной деятельности. Для выполнения студентом творческого проекта необходимо разработать методику организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся, которая начинается от момента возникновения идеи,

до создания изделия декоративно-прикладного искусства. В основу методики активации проектно-исследовательской деятельности обучающихся заложен комплекс учебно-творческих задач, на который возлагаются функции ориентирующей основы деятельности (ООД – по П.Я. Гальперину [2] и Н.Ф. Талызиной [3]), он обеспечивает формирование профессиональных компетенций выпускников и обеспечивает достижение целей в обучении.

Цель исследования: разработать методику организации самостоятельной работы студентов над творческим проектом, направленную на создание изделий декоративно-прикладного искусства.

Новизна исследования заключается в разработке этапов проведения проектно творческого поиска и создании авторского проекта изделий декоративно-прикладного искусства, с помощью комплекса учебно-творческих задач.

Методы исследования: анализ литературных источников, научных исследований, педагогический эксперимент, практический и теоретический опыт педагогов – художников.

Изложение основного материала

В современном образовании проектная деятельность является инновационным и эффективным методом обучения. Учебная деятельность в образовательных учреждениях должна ориентироваться на будущую про-

фессиональную деятельность выпускника. В связи с этим при организации учебно-исследовательской деятельности особое внимание уделяется проектной деятельности обучающегося. Метод проектов – один из дидактических приемов применяемый в процессе обучения, с помощью которого, возможно развить у обучающего целеустремленность и самостоятельность в достижении новых профессиональных знаний и умений. Основная идея проектной деятельности развитие индивидуальности и культуры личности. Проектная деятельность студентов художественно-графических факультетов направленная на создание авторских, творческих объектов изобразительного искусства. Проектно-исследовательская деятельность организуется в форматах аудиторных и самостоятельных занятий. Аудиторная работа проходит под контролем преподавателя и предполагает непосредственное участие в создании проекта, как студента, так и преподавателя. Для того чтобы самостоятельная работа была продуктивной, преподавателю необходимо разработать методику организации такого вида деятельности. Самостоятельная проектная деятельность студентов направленная на приобретение, развитие и закрепление практических профессиональных знаний и умений. Для организации самостоятельной проектной деятельности преподаватель должен четко определить цели и задачи проекта, сформулировать темы проекта, организовать команду для выполнения проекта (если проект предполагает работу в коллективе), организовать обратную связь с обучающимися.

Методика организации работы над творческим проектом может быть основана на использовании проблемно-деятельностного, личностно-ориентированного, творческого подхода в обучении. Цели и задачи проектной деятельности состоят в формировании информационных, учебных, исследовательских, практических, творческих, коммуникативных компетенций. Успешность выполнения проекта зависит от методического обеспечения процесса обучения, уровня знаний и умений обучающегося, возможности образовательной организации и самостоятельности студентов в решении поставленных задач, а так же мотивации личности. Проектирование – это предварительная проработка этапов, порядка, содержания будущей деятельности, ее организации, управления [1]. «Проектирование – сложный вид человеческой деятельности, соединяющий в себе искусство, науку, производство. Естественно, что вся многообразная искусственная среда создается с учетом самых разных функциональных, конструктивно-технических, планировочных, экологических, экономических и, наконец, художественных требований» [5, с. 305].

Для выполнения проекта, студенту необходимо определиться с темой и направлением проекта, затем с преподавателем обсудить конкретные цели и задачи, определиться с количеством участников в проекте (это могут быть индивидуальные или коллективные проекты), определить время выполнения и форму отчета проекта. Темы проекта могут быть предложены как преподавателем, так и студентом. Если направление проекта соответствует направлению и тематике дисциплины, то студент может работать над собственным проектом. В процессе работы над проектом преподаватель ставит не только образовательные цели и задачи, но и воспитательные и развивающие. Далее при выполнении проекта необходимо обсудить методы и способы решения проблемы, применение исследовательских методов, сбор и анализ полученных данных, подвести итоги и сделать выводы. При подведении итогов необходимо оформить результат проектной деятельности, подготовить наглядный материал и презентации, а так же выдвинуть

новые проблемы исследования, возможности дальнейшего развития данного проекта.

Методику работы над проектом можно разделить на три этапа:

1. Моделирование целей и задач
2. Непосредственно создание проекта.
3. Детальная проработка содержания проекта.

Хочется отметить, что применять метод проектов в обучении целесообразней со студентами старших курсов, так как у них уже накоплен практический опыт профессиональной деятельности, а так же имеется теоретическая подготовка для выполнения задач проекта.

Преподаватель, который в учебном процессе использует метод проектов, должен не только быть высокопрофессиональным специалистом в своей области, но и обладать знаниями смежных с дисциплиной предметами. Модератор проекта должен не только организовать работу учащихся, но и быть всегда готовым получать новые знания и осваивать новые практические навыки и умения. Модератор организует работу над проектом, регулирует и направляет, консультирует обучающихся, постоянно находится в процессе работы над проектом, но в то же время не навязывает своих решений и не мешает обучающимся реализовывать свои идеи. «Мир творца – это масса разнообразных чувственных восприятий и ощущений. Методические рекомендации необходимы для упорядочения этих чувственных восприятий, внесение ясности в представление о проектируемом объекте и разграничение предметов и действий для объединения и доведения до четких понятий. Методы дизайнерской деятельности не есть определенные средства к изготовлению чего либо, а представляют собой средство для психологического и общего развития художественной силы нашей природы. Поэтому обучение методам должно исходить из таких основных положений и пользоваться такими средствами, которые способствуют развитию всех сил и способностей человека. Методика проектирования предметов среды заимствована из самых разнообразных методов, большая часть которых заимствована из различных видов искусств: архитектуры, декоративно-прикладного искусства, театра, кино, из областей техники, экономики, социологии, ряда прикладных наук, а меньшая часть приобрела статус собственно дизайнерских, выработанных опытом именно деятельности» [4, с. 210].

Выполнение проекта у художников декоративно-прикладного искусства предполагает выполнение одного изделия или серии изделий декоративно-прикладного искусства. Начинать работу над проектом необходимо с выбора темы. Тема может быть предложена преподавателем или выбрана обучающимся самостоятельно, главное чтобы она соответствовала дисциплине, в рамках которой выполняется проект. Следующий этап выполнения проекта – определение целей и задач. Начать выполнять проект студенту необходимо с работы над аналогами и прототипами, это могут быть работы художников, преподавателей, народных мастеров, однокурсников... Визуальный ряд можно собрать в интернете, в литературных источниках, монографиях художников и т.д. Затем студенты разрабатывают свою идею проекта и создают художественный образ будущего изделия декоративно-прикладного искусства. На данном этапе выполнения проекта необходима консультация преподавателя, создание художественного образа для студентов художественно-графического факультета является одной из главных задач обучения. Здесь обучающиеся раскрывают свои творческие и эстетические возможности, умение образно мыслить и фантазировать. Необходимо так же дать возможность студентам обосновать свою идею теоретиче-

скими, искусствоведческими знаниями. Задачей преподавателя является помощь студенту в определении основной идеи и создании художественного образа будущего изделия, обычно учащиеся предлагают несколько вариантов решения поставленной задачи и вместе с педагогом выбирают наиболее достойный вариант для выполнения проекта.

Следующий этап выполнения проекта должен содержать учебно-творческие задачи, это могут быть поисковые эскизы, зарисовки. Выполнять их можно в графике и в цвете, с помощью компьютерных технологий. Эскизных разработок должно быть достаточно для того, чтобы на следующем этапе выполнения проекта преподаватель вместе с обучающимся мог выбрать самые лучшие. Далее, после утверждения эскизов, студенту необходимо разработать конструкцию будущего изделия. Применяя свои практические и теоретические знания и умения, обучающим необходимо подготовить чертежи, схемы. Конструкция изделия должна быть разработана с учетом материалов и инструментов, с помощью которых проект будет выполняться в материале. Необходимо дать возможность студентам поэкспериментировать с новыми технологиями, материалами и инструментами.

Следующий этап выполнения проекта – выполнение изделия в материале. Для этого в условиях мастерских или учебных лабораторий обучающиеся выполняют проект в материале. На данном этапе выполнения проекта так же необходимо руководство педагога. Для выполнения изделий необходимо различное оборудование, в том числе станки, печи и т.д., работа на данном этапе должна быть проведена под руководством лаборанта, мастера или педагога. Этот этап выполнения проекта является самым трудоемким и длительным по времени. Студент должен показать свои навыки и умения в практической работе, знания теоретического материала и умения решать учебно-творческие задачи в области декоративно-прикладного искусства.

После выполнения проекта в материале студенты готовятся к публичной защите своего проекта. Для этого, им необходимо обосновать свой проект и провести анализ качества его выполнения. Подготовить документы, чертежи проектные разработки, а так же подготовиться к публичной защите проекта. Для этого обучающиеся могут использовать компьютерные презентации, подготовить выступления, продемонстрировать проект в материале. Для оформления теоретической части проекта можно придерживаться следующей схемы:

1. Введение (обоснование и актуальность выбора

темы, текущее состояние проблемы, цели и задачи проекта, какие проблемы решает проект, средства и способы выполнения проекта, теоретическая и практическая значимость исследования).

2. Основная часть. Описание проектного решения и необходимых для реализации проекта ресурсов, материалов и оборудования. Технология выполнения проекта в материале. Этапы выполнения проекта.

3. Заключение. Итоги и обобщение содержания выполненного проекта.

4. Список использованной литературы, документов и прочих источников информации.

5. Приложение. В приложении помещают иллюстративный материал с прототипами и аналогами, чертежи и схемы, конструкции изделия декоративно-прикладного искусства, эскизы, зарисовки, а так же фотографии законченных изделий выполненных в материале.

Выполнять проекты можно не только в рамках изучаемой дисциплины, но и при прохождении практики. Такие проекты имеют большую результативность в освоении профессиональных навыков. Обучающиеся имеют возможность апробировать свои достижения в процессе производства, в творческой и в образовательной деятельности. При выполнении проектной работы, в процессе производства, обучающиеся смогут скомбинировать различные технологии при выполнении изделия декоративно-прикладного искусства и создать новые оригинальные авторские изделия. Во время практики у студента есть возможность совершенствовать технологии, экспериментировать с материалами и инструментами и реализовать проект в условиях производства.

Выводы

Из всего вышесказанного можно сделать выводы, что на занятиях по декоративно-прикладному искусству целесообразно в процессе обучения применять метод проектов. В процессе работы над проектом, обучающиеся формируют и развивают профессиональные компетенции, учатся работать в коллективе, показывают свои лидерские качества, апробируют новые технологии, экспериментируют с современными материалами и инструментами, а так же учатся применять теоретические знания на практике. Работая над проектом, студенты имеют возможность собрать портфолио для дальнейшей профессиональной деятельности, а так же найти новые профессиональные контакты.

Библиографический список

1. Алинова М.Ш. Активизация познавательной деятельности студентов в процессе обучения (на материале курса общей физики): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Алма-Ата, 1990. 24 с.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П.Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. 249 с. 39.
3. Гальперин П.Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. [Текст] / П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина. М: МГУ, 1968. 135 с. 42.
4. Мурзина С.М. Современные задачи и проблемы преподавания Художественного проектирования в высшей школе / С.М. Мурзина, // Ученые записки. 2008. № 3. С. 209–216.
5. Ягунова Т.А. Развитие творческих способностей студентов отделения «Искусство интерьера» на занятиях «Основы композиции» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. Выпуск №3. С. 304–308.

References

1. Alinova M.Sh. Activation of students' cognitive activity in the learning process (based on the general physics course): Abstract of Cand. Sci. (Pedagogical Sciences). Alma-Ata, 1990. 24 p.
2. Galperin P.Ya. Psychology of thinking and the doctrine of the stage-by-stage formation of mental actions [Text] / P.Ya. Galperin // Studies of thinking in Soviet psychology. M., 1966. 249 p. 39.
3. Galperin P.Ya. Formation of knowledge and skills based on the theory of stage-by-stage assimilation of mental actions. [Text] / P.Ya. Galperin, N.F. Talyzina. M: Moscow State University, 1968. 135 p. 42.
4. Murzina S.M. Modern tasks and problems of teaching Artistic design in higher education / S.M. Murzina, // Scientific Notes. 2008. No. 3. Pp. 209–216.
5. Yagubova T.A. Development of creative abilities of students of the department "Interior Art" in the classes "Basics of Composition" // Scientific Notes of the Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2009. Issue No. 3. Pp. 304–308.

ЧЖУ ДИ

аспирант, студент, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

E-mail: zhu.2024@mail.ru

ХВОРОСТОВ ДМИТРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ

доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры графики и дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: aqua_storm@mail.ru

ZHU DI

PhD student, Student, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

mail: zhu.2024@mail.ru

KHVOROSTOV DMITRY ANATOLYEVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Department of Graphics and Design, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: aqua_storm@mail.ru

**ДВОЙНАЯ ОСНОВА «ИСКУССТВО + ТЕХНОЛОГИИ» В РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЙСКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ**

**THE DUAL FOUNDATION OF «ART + TECHNOLOGY» IN THE REFORM OF THE ART EDUCATION
ASSESSMENT SYSTEM IN CHINESE ELEMENTARY SCHOOLS BASED ON PROJECT THINKING**

Статья посвящена реформированию системы оценки художественного образования в начальной школе Китая на основе двухосновного подхода, объединяющего художественную и техническую составляющие. Авторы анализируют ограничения традиционных систем оценки, предлагают новую модель, основанную на принципах проектного мышления, и разрабатывают систему индексов для трёхмерной оценки. В статье представлены теоретические основы и практические инструменты для интеграции искусства и технологий в образовательный процесс, что способствует развитию системного мышления у учащихся Китая. Результаты исследования могут быть использованы для разработки новых стандартов оценки в рамках образовательных программ STEAM.

***Ключевые слова:** художественное образование, проектное мышление, двухосновная оценка, STEAM, междисциплинарный подход, индекс баланса ограничений, эмергентность, культурная устойчивость.*

The article is devoted to the reform of the art education assessment system in primary schools in China based on a two-pronged approach combining artistic and technical components. The authors analyze the limitations of traditional assessment systems, propose a new model based on the principles of design thinking, and develop an index system for three-dimensional assessment. The article presents the theoretical foundations and practical tools for integrating art and technology into the educational process, which contributes to the development of systemic thinking among Chinese students. The results of the study can be used to develop new assessment standards within the framework of STEAM educational programs.

***Keywords:** art education, design thinking, dual-based assessment, STEAM, interdisciplinary approach, constraint balance index, emergence, cultural sustainability.*

Введение

Актуальность темы настоящего исследования обусловлена необходимостью реформирования системы оценки художественного образования в начальной школе Китая, которая в настоящее время страдает от фрагментации между художественными и техническими аспектами. Традиционные методы оценки, основанные на бинарной оппозиции «искусство – технологии», не учитывают интеграцию дисциплин, что противоречит современным образовательным подходам, таким как STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics). Кроме того, существующие системы оценки часто игнорируют процесс познания, фокусируясь исключительно на конечных результатах, что ограничивает развитие проектного мышления у учащихся.

Цель исследования заключается в разработке двухосновной модели оценки, которая объединяет художественную и техническую составляющие, используя принципы проектного мышления (Design Thinking).

Основные задачи исследования включают: 1) анализ теоретических ограничений традиционных систем оценки;

2) построение двухосновной модели оценки, учитывающей как художественную выразительность, так и техническую реализуемость; 3) разработку системы индексов для трёхмерной оценки, включая способность к междисциплинарному декодированию символических систем и измерение ценности результатов.

Новизна работы заключается в интеграции принципов проектного мышления в систему оценки художественного образования, что позволяет преодолеть разрыв между искусством и технологиями. Впервые предложена модель, которая учитывает динамический баланс между художественными и техническими ограничениями, а также вводится система индексов для оценки междисциплинарного взаимодействия.

Методы исследования включают теоретический анализ существующих подходов к оценке художественного образования России и Китая, адаптацию принципов проектного мышления для образовательных задач, а также разработку и апробацию новых оценочных инструментов, таких как индекс баланса ограничений (СБИ) и показатель эмергентности (ЕС).

1. Теоретические ограничения традиционных систем оценки

Разделение ценностей дисциплинарного стандарта

Традиционная система оценки глубоко погружена в когнитивную колею бинарной оппозиции «искусство — технологии». На уровне философии художественного образования «интерактивная эстетика», предложенная Лёвгреном (2013), подчеркивает неделимость функциональной реализации и эстетического опыта, но нынешняя парадигма оценки по-прежнему следует принципу «предпочтительности художественной выразительности» Бамфорда (2006), рассматривая техническую осуществимость как второстепенный показатель. Эта фрагментация приводит к существенному конфликту между критериями оценки и концепцией «интеграции дисциплин», отстаиваемой образованием STEAM (Якман, 2008), что препятствует развитию систематического проектного мышления учащихся [7].

Теоретическое отсутствие оценки процесса

Существующие теории оценки опираются на систему классификации познавательных способностей Блума (1956), упрощая дизайнерское мышление до линейной иерархии «запоминание — понимание — применение». Однако, такая парадигма упускает ценность процесса познания в действии, подчеркиваемую в теории *практики прямого переосмысления* Шёна (1983), что приводит к оценке, которая фокусируется на конечных результатах, упуская из виду возможности улучшения через повторение. В сценарии художественного образования в начальной школе оценочные инструменты не достаточно точно отражают, как дети переходят от попыток понять чужие чувства к созданию и обсуждению своих рисунков.

Разрывы в адаптации к познавательным возможностям детей

Основываясь на теории этапов когнитивного развития Пиаже (1972), дети в возрасте 7–11 лет находятся на «стадии конкретных операций», и для перехода к абстрактному мышлению им необходимы наглядные символы или фигуры [7, с. 170]. Однако традиционные инструменты оценки следуют разработанной для взрослых модели теории *зоны ближайшего развития* Выготского (1978), требующей от учащихся младших классов выполнения сложных текстовых размышлений [1], что приводит к структурному несоответствию между содержанием оценки и способностью детей к символическому представлению. Кросс (2011) в своём исследовании когнитивных процессов назвал это несоответствие «нарушением посреднической роли инструментов».

2. Построение двухосновной модели оценки

Теоретический перевод проектного мышления

Проектное мышление (Design Thinking), изначально разработанное компанией IDEO для бизнес-инноваций, с его ключевыми принципами «ориентация на человека» и «постоянное улучшение идей», стало активно применяться в образовании. Однако прямое использование подходов из бизнеса может привести к проблемам в обучении. Во-первых, этапы познавательного развития детей по Пиаже (1972) не позволяют им справляться со сложными задачами, такими как создание карт пользовательского опыта. Во-вторых, цель школьного образования — не создание коммерческих решений, а развитие системного мышления у учащихся. Поэтому важно адаптировать принципы проектного мышления к образовательным задачам, чтобы они стали понятными и полезными для детей.

В данном исследовании, опираясь на основные принципы проектирования Дорста (2011), процесс проектного

мышления разделяется на три этапа: формулирование задачи, поиск решений и проверка их значимости [2]. В контексте оценки художественных работ в начальной школе этот подход проявляется в:

- **Формулировка проблемы:** помощь ученикам в переходе от «понимания потребностей» к «определению условий задачи». Например, в проекте «Дизайн школьных указателей» учащиеся должны превратить размытую идею «помочь одноклассникам не заблудиться» в конкретные условия, такие как «разместить визуальные символы и голосовые подсказки на площади 3 квадратных метра». Этот процесс позволяет оценить, насколько хорошо ученики умеют превращать общие идеи в конкретные и выполнимые задачи.

- **Поиск решений:** преодоление мифа о «внезапном вдохновении» в традиционном художественном образовании и акцент на процессе «расширения — сужения», который развивается по спирали. В художественном аспекте «расширение» проявляется в экспериментировании с материалами, а в техническом аспекте «сужение» требует проверки функциональной реализуемости идеи. На этом этапе важно оценить эффективность творческого процесса, то есть количество качественных идей, созданных за определённое время.

- **Верификация оценки:** на основе теории двойного восприятия ценности Hassi & Laakso (2011) работа должна одновременно проходить проверку на *эмоциональное воздействие* (эстетический аспект) и *техническую надёжность*. Это формирует основу для двойного подхода к оценке, который учитывает как художественную, так и практическую ценность работы.

Механизм взаимодействия двух основ: совместное развитие художественной и технической составляющих

Разделение искусства и технологии в традиционной системе оценки связано с разным пониманием их ценности. Художественное творчество основывается на выразительности и индивидуальном толковании символов, а техническая деятельность опирается на логику инструментов и требует объективной проверки причинно-следственных связей. Это противоречие, которое в теории коммуникативного действия Хабермаса (1984) описывается как конфликт между «жизненным миром» и «системой». В данном исследовании предлагается использовать проектное мышление как инструмент взаимодействия, который через три механизма способствует совместному развитию художественной и технической ценностей:

1. Взаимодействие символических систем

Художественные и технические символы в процессе проектирования взаимно преобразуются. Рассмотрим пример современного дизайна узоров на бронзовых изделиях:

Художественный аспект: символ «могущества», выраженный в узоры *таоте* (маски мифического существа) должен быть преобразован в упрощённые геометрические формы, соответствующие современным эстетическим представлениям.

Технический аспект: глубина рельефа узора должна соответствовать возможностям 3d-печати (обычно $\geq 0,1$ мм).

Этот процесс требует оценки способности учащихся к *межсистемному переносу*, то есть умения сохранять смысловую связность при переходе между разными символическими системами, что является важным элементом мышления высшего порядка.

2. Динамический баланс ограничений

Художественное творчество и техническая реализуемость формируют основные ограничения в процес-

се проектирования. Согласно теории формообразования Александра (1964), качественный дизайн – это «форма, соответствующая цели», которая возникает в результате учёта множества ограничений. В оценке художественных работ в начальной школе необходимо ввести *индекс баланса ограничений* (CBI – от Constraint Balance Index), чтобы учитывать, насколько хорошо ученики справляются с поиском равновесия между творчеством и техническими требованиями:

$$CBI = \frac{\sum_{i=1}^n (A_i + T_i)}{\sqrt{\sum_{i=1}^n A_i^2} \times \sqrt{\sum_{i=1}^n T_i^2}}$$

Здесь A_i обозначает степень ограничений в художественном аспекте, а T_i — степень ограничений в техническом аспекте. Когда значение CBI приближается к 1, это означает, что ученик достигает оптимального баланса между двумя аспектами – *Парето-оптимума* (то есть наилучшего возможного баланса, при котором улучшение одного параметра не приводит к ухудшению другого).

3. Вложенное проявление ценностных уровней

Опираясь на теорию иерархии потребностей Маслоу (1943), постройте пирамидальную модель дизайнерской ценности

Взаимодействие двух основ (художественной и технической) проявляется как *вложенное удовлетворение*, где достижение ценностей высшего уровня не происходит за счёт отказа от ценностей низшего уровня. Например, экологичные материалы должны одновременно соответствовать требованиям прочности и устойчивости цвета.

Философия оценки междисциплинарного подхода

В рамках теоретического построения иерархии ценностей настоящее исследование выходит за рамки традиционной «плоской» модели восприятия ценностей. Оно опирается на структуру пирамиды потребностей Маслоу (1943), которая представляет собой поэтапное развитие уровней, и предлагает инновационную модель пирамиды ценностей в дизайне. Эта модель разделяет ценности дизайнера на три взаимосвязанных уровня:

Базовый уровень фокусируется на технической надёжности, требуя полной реализации функциональных потребностей без потерь.

Средний уровень подчеркивает художественную выразительность, направленную на эмоциональное пробуждение через эстетический опыт.

Высший уровень возвышается до культурной устойчивости, обращая внимание на способность произведения воспроизводить свою ценность в социальном контексте.

Механизм взаимодействия двух основ (художественной и технической) здесь проявляется как вложенное удовлетворение: достижение высших ценностей не происходит за счёт низших уровней, а формируется через динамическое взаимодействие между уровнями, что создаёт эффект добавленной ценности.

Эта вложенность подтверждается теорией морфогенеза Александра (1964), согласно которой качественный дизайн представляет собой «целесообразную форму», возникающую под влиянием множества ограничений. Например, в дизайне устойчивых продуктов использование возобновляемых материалов должно одновременно соответствовать стандартам прочности конструкции и требованиям визуальной привлекательности. Эти три аспекта достигают баланса через итеративную оптимизацию (улучшение через повторение), что приводит к состоянию Парето-оптимума.

На более глубоком уровне такая иерархичность ценностей перекликается с теорией *технической конкретизации* Симондона (1958). Согласно этой теории, искусственные объекты, развиваясь под влиянием технологической системы и культурной среды, в конечном итоге формируют сверхустойчивую структуру, сочетающую функциональную целесообразность и смысловую завершенность [5].

Настоящее исследование предлагает создать механизм двусторонней обратной связи для оценки иерархии ценностей, что открывает новые теоретические подходы для преодоления технократического доминирования и изоляции искусства в традиционных системах оценки.

3. Теоретическое углубление системы индексов трехмерной оценки

Способность к междисциплинарному декодированию символических систем

Этот аспект основывается на теории *когнитивного развития* Пиаже и фокусируется на эффективности взаимодействия художественных и технических символов.

На уровне художественных символов, в соответствии с теорией *уровней знаков* Ролана Барта (1964), ключевым элементом оценки является совместное распознавание *денотативного* (внешнего) и *коннотативного* (внутреннего) значений. По сути, это проверка способности учащихся устанавливать устойчивые связи между «означающим» и «означаемым» (например, преобразование сезона Манчжун в зубчатый узор, символизирующий созревание колосьев).

На уровне технических символов используется концептуальная основа *науки об искусственном* Герберта Саймона (1996), с акцентом на двойную способность: синтаксический анализ и семантический перевод.

Взаимодействие этих двух аспектов проявляется в механизме междисциплинарного перевода, описанном в теории *семиосферы* Лотмана (1990) [4]. Например, в проекте «Умные указатели» ученики должны преобразовать технические параметры (например, сигнал тревоги в 80 децибел) в визуальные символы (например, стрелки с высокой контрастностью красного и белого цветов), одновременно обеспечивая сохранение функциональности и эмоциональной выразительности символов ($Fidelity \geq 0,85$).

Механизм итеративной эмергентности воплощённого познания

Данный аспект выходит за рамки традиционной оценки, ориентированной на навыки, и сосредотачивается на динамическом процессе проектного мышления в рамках *воплощённой практики*. Согласно теории *воплощённого познания* Лакоффа и Джонсона (1980), материалы и инструменты расширяют границы познания. В процессе итераций теория сложных адаптивных систем Холланда (1995) раскрывает возможности для инноваций через реорганизацию *аттракторов*. Например, ученик, упростив плотность узора из-за ограничений теплоотвода светодиодов, неожиданно усилил выразительность светотеневой композиции. Такие неожиданные инновации могут быть количественно описаны через показатель эмергентности:

$$EC = \frac{N_{unexpected}}{N_{total}} \times \frac{V_{innovation}}{V_{baseline}}$$

(где N – количество нестандартных корректировок, а V – прирост инновационной ценности). Эта модель позволяет эффективно отслеживать когнитивный переход от «накопления проб и ошибок» к «моментам озарения».

Измерение ценности результатов: переосмысление оценки на основе теории экологической ниши

Данный аспект использует теорию экологической ниши Хатчинсона (1957) для создания многоуровневой

системы оценки ценностей. Во-первых, ширина экологической ниши количественно оценивает стратегию позиционирования произведения в культурно-техническом спектре. Например, проект «Умный горшок» одновременно охватывает как декорирование интерьеров (художественная ниша), так и мониторинг качества воздуха (техническая ниша). Во-вторых, степень перекрытия экологических ниш вычисляется по формуле:

$$O_{AB} = \frac{\sum_{i=1}^n (V_{Ai} \times V_{Bi})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n V_{Ai}^2} \times \sqrt{\sum_{i=1}^n V_{Bi}^2}}$$

(где V_{Ai}/V_{Bi} — векторы художественных/технических характеристик) измеряет эффективность взаимодействия двух основ (художественной и технической). Идеальный диапазон значений составляет $0,35 \leq O \leq 0,65$, что позволяет избежать однообразия и одновременно обеспечить функционально-эстетическую взаимодополняемость.

В-третьих, отслеживается эволюция ценности работы. Например, ускорение перехода дизайна от ручной керамики (традиционная ниша) к интерактивным технологиям (новая ниша):

$$A_{drift} = \frac{Niche}{t} \times \frac{R_{user}}{R_{market}}$$

Модель показывает, как ценность проектных решений может стабильно возрастать с течением времени.

4. Эмпирическая проверка и расширение теоретических границ

Прорыв в теории междисциплинарной оценки

Данное исследование преодолевает традиционные барьеры между дисциплинами через три теоретических инновации: во-первых, на аксиологическом уровне создана модель совместного взаимодействия «функциональности и эстетики», которая объединяет теорию технической конкретизации Симондона (1958) и эмпирическую эстетику Дьюи (1934), раскрывая механизмы устойчивости искусственных объектов в культурно-технологической среде; во-вторых, на методологическом уровне вводится теория сложных адаптивных систем Холланда (1995) для объяснения закономерностей возникновения проектного мышления, а также коэффициент возникновения (ЕС), который количественно измеряет когнитивный переход от «проб и ошибок» к «озарению»; в-третьих, на практическом уровне разработана система оценки на основе теории экологической ниши, которая использует такие показатели, как ширина ниши, степень перекрытия и скорость смещения, чтобы отслеживать устойчивость результатов дизайна во времени и пространстве. Такой теоретический прорыв предоставляет новые основы для исследований в области оценки художественного образования.

Путь продвижения реформы в базовом образовании

На основе эмпирических выводов и теоретических ин-

новаций предлагается трёхэтапная стратегия продвижения:

1. На уровне инструментов разрабатываются возрастные оценочные инструменты, такие как графические приложения для младших классов и цифровые портфолио для старших классов, что снижает сложность внедрения оценки.

2. На уровне подготовки учителей создаются мастерские по двухосновной модели оценки (художественной и технической), где на примере таких занятий, как «Дизайн традиционных узоров с дополненной реальностью» и «Умные экологические скульптуры», преподаватели развивают навыки междисциплинарной диагностики и вмешательства.

3. На уровне системы предлагается пересмотреть стандарты качества художественного образования в рамках обязательной школьной программы, включив в систему мониторинга такие показатели, как техническая реализуемость и культурная устойчивость [8].

Ограничения исследований и будущие направления

Эмпирическая база и теоретические границы данного исследования требуют дальнейшей разработки.

Выборка в основном охватывает городские начальные школы, поэтому необходимо дополнительно изучить применимость подходов в сельских школах и в условиях специального образования.

Использование технологических инструментов может усугубить разрыв в доступе к образовательным ресурсам, поэтому важно исследовать альтернативные решения с низкой стоимостью.

Будущие исследования могут развиваться в следующих направлениях:

- изучение мозговых механизмов проектного мышления с точки зрения нейроэстетики;
- анализ этических рисков использования искусственного интеллекта для оценки;
- разработка локальных моделей для цифровой оценки нематериального культурного наследия.

Эти направления помогут перейти в теории оценки от «обобщения опыта» к «доказательной науке».

Выводы

Исследование демонстрирует, что двухосновная модель оценки, объединяющая художественную и техническую составляющие, способна преодолеть ограничения традиционных систем оценки. Использование принципов проектного мышления позволяет учащимся развивать системное мышление, что особенно важно в контексте современных образовательных подходов, таких как STEAM. Разработанные индексы, такие как индекс баланса ограничений (СВИ) и показатель эмергентности (ЕС), предоставляют новые инструменты для оценки как процесса, так и результатов творческой деятельности. Внедрение данной модели в образовательную практику может способствовать более глубокой интеграции искусства и технологий, а также повышению качества художественного образования в начальной школе.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: ГИЗ, 1935. С. 33–52. Стеногр. докл. на засед. каф. дефектологии. Пед. ин-т им. Бубнова. Декабрь 1933 г.; То же // Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 391–410.
2. *Dorst K.* The core of “design thinking” and its application // Design Studies. 2011. Vol. 32. № 6. Pp. 521–532.
3. *Barthes R.* Elements of Semiology. New York: Hill and Wang, 1964. 96 p.
4. *Lotman Y.* Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture. London: I.B. Tauris, 1990. 288 p.
5. *Simondon G.* On the Mode of Existence of Technical Objects. Paris: Editions Montaigne, 1958. 314 p.

6. Яо Юйсяо. «Исследование преподавания “дизайн-применения” в начальной школе с ориентацией на дизайн-мышление» // Образовательный академический ежемесячник. 2020. № 11. С. 93–98. DOI: 10.16477/j.cnki.issn1674-2311.2020.11.013.
7. Цзинь К.П. «Преобразование преподавания от STEAM к STEDM: применение дизайн-мышления в художественном образовании начальной и средней школы» // Исследования художественного образования. 2025. № 1. С. 169–172.
8. Хворостов Д.А., Шведова Л.Е. Влияние современных медиатехнологий на образовательный процесс студентов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. №1 (102). С. 386–391. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67314619>

References

1. *Vygotsky L.S.* (1935). The dynamics of mental development of a schoolchild in connection with learning. In *L.S. Vygotsky, Mental development of children in the learning process*. Pp. 33–52. Moscow; Leningrad: GIZ.
 2. *Dorst K.* (2011). The core of “design thinking” and its application. *Design Studies*, 32(6), Pp. 521–532.
 3. *Barthes R.* (1964). *Elements of Semiology*. New York: Hill and Wang.
 4. *Lotman Y.* (1990). *Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture*. London: I.B. Tauris.
 5. *Simondon G.* (1958). *On the Mode of Existence of Technical Objects*. Paris: Editions Montaigne.
 6. *Yao Y.* (2020). Research on the teaching of “design application” in primary school based on design thinking. *Educational Academic Monthly*, 11, Pp. 93–98. DOI: 10.16477/j.cnki.issn1674-2311.2020.11.013.
 7. *Jin K.P.* (2025). Transformation of teaching from STEAM to STEDM: Application of design thinking in art education in primary and secondary schools. *Art Education Research*, 1, Pp. 169–172.
 8. *Kvorostov D.A., Shvedova L.E.* The influence of modern media technologies on the educational process of students // *Scientific notes of Orel State University*. 2024. №1 (102). Pp. 386–391. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67314619>
-

ШАВЫРИНА СВЕТЛАНА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физического воспитания, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: shugurova76@gmail.com

SHAVYRINA SVETLANA VASILIEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences Associate Department
Physical Education, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: shugurova76@gmail.com

ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR HEALTH-IMPROVING PHYSICAL EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS

В данной статье рассматривается эффективность учебного процесса по оздоровительной направленности для студентов. Основанной на подборе средств осуществляемых с учетом разносторонней тренировки и возможных максимальных нагрузок, при этом необходимо осуществлять контроль их здоровья. Разработана эффективная классификация физических упражнений по ЧСС для обеспечения роста адаптации организма к нагрузкам. Приведена оценка эффективности разработанных нагрузок для улучшения функциональных возможностей организма студентов, повышению физической работоспособности, обеспечения оптимальной плотности занятий. Данные полученные в ходе экспериментальной работы обработаны и проанализированы.

***Ключевые слова:** оздоровительная физическая культура, моторная плотность занятий, физическая нагрузка, укрепления здоровья, студенты, функциональные возможности, процесс.*

This article examines the effectiveness of the educational process for health-improving orientation for students. Based on the selection of means carried out taking into account versatile training and possible maximum loads, while it is necessary to monitor their health. An effective classification of physical exercises by heart rate has been developed to ensure the growth of the body's adaptation to stress. The article provides an assessment of the effectiveness of the developed loads to improve the functional capabilities of the students' body, increase physical performance, and ensure optimal class density. The data obtained during the experimental work has been processed and analyzed.

***Keywords:** recreational physical education, motor activity density, physical activity, health promotion, students, functional capabilities, process.*

Введение

Фундамент здоровья закладывается в юные годы. Поэтому повышенное внимание в нашей стране уделяется вопросам по оздоровительной физической культуре, проводится большое количество спортивно-массовых мероприятий, создаются и реализуются государственные проекты. «Спорт – норма жизни», «Здоровое поколение» направленные на укрепления здоровья [2, с. 76–81].

Обучаясь в школе многие школьники уже испытывают трудности в ухудшении состоянии здоровья, не совсем удается справиться с учебной деятельностью в школе. Вчерашние школьники становятся студентами высших учебных заведений. У них начинается студенческая жизнь, которая требует выполнения новых норм, требований, правил в новом образовательном учреждении [6, с. 449–452].

Обучение в вузе, современные условия жизни требуют от студентов крепкого здоровья, высокой работоспособности, стрессоустойчивости. Высокая интеллектуальная активность и дефицит двигательной деятельности сопровождается значительными энергозатратами и утомлением, повышенным нервным напряжением, присутствием отрицательных эмоций. Со временем негативные эмоциональные переживания аккумулируются, и если не найден путь выхода из этого состояния, то происходит их подавление, в результате чего ухудшается не только физическое самочувствие, но и психоэмоциональное состояние, взаимоотношения в студенческом коллективе [3, с. 756–757; 4, с. 316–319].

Особенно трудно студентам, которые имеют проблемы со здоровьем, им сложно справиться с условиями и требованиями обучения предъявляемым образовательным учреждением. Студенты испытывают трудности в процессе обучения в новом для них коллективе. Возникают негативные последствия для них такие, как пропуски занятий по причине болезней, неумение организовать учебную работу, отсутствие мотивации, плохое настроение [2, с. 76–78; 3, с. 756–760].

По нашему мнению, для решения возникших трудностей и проблем студентов необходимо повысить их уровень физической подготовленности за счет оптимизация образовательного процесса с внедрением в него передовых методов обучения с учетом индивидуальных особенностей каждого студента и использования в обучении дифференцированного подхода.

По этому поводу В.Ю. Сидорин, А.А. Королев, М.А. Соломченко отмечают: «Интеграция передовых методов в образовательный процесс представляет собой перспективное направление для оптимизации физического воспитания студентов различных учебных групп. Становится необходимым переосмысление образовательного процесса, с позиции развития его динамичности, эмоциональной насыщенности и многообразности, а также улучшения физической подготовки и работоспособности студентов. Большое значение приобретает создание современных спортивных залов в учебных заведениях, открытых для всех желающих, и компактных тренажерных

помещений при общежитиях для занятий в свободное от учебы время. Занятия физической культурой выступают центральным элементом в образовательном и профессиональном развитии современных студентов, нацеленном на укрепление их здоровья и повышение готовности к будущей профессиональной деятельности» [6, с. 326].

Актуальность. Вытекает из выше изложенных трудностей как в научном так и в практическом плане. Необходимо повысить уровень физической подготовки, укрепить уровень здоровья студентов с помощью оптимизация образовательного процесса по физическому воспитанию.

Проблема состоит в поиске средств и методов, помогут обеспечить успешность в оптимизации учебного процесса по оздоровительной физической культуры в высшем учебном заведении.

Объект исследования: физкультурно-оздоровительная деятельность студентов вуза.

Предмет исследования: обеспечение успешности в оптимизации учебного процесса обучающихся методами и средствами оздоровительной физической культуры.

Цель исследования: разработка и внедрение комплекса оздоровительных средств для успешности оптимизации образовательного процесса студентов вуза и проверка его эффективности в ходе экспериментальной работы.

Задачи исследования:

1. Провести тестирование и анализ показателей физической подготовки студентов в начале и конце эксперимента.

2. Выявить формы организации учебных занятий, способствующие успешной оптимизации учебного процесса студентов посредством оздоровительной физической культуры.

3. Разработать оздоровительный комплекс упражнений, направленный на повышение показателей физической подготовки и укрепление здоровья студентов для улучшения оптимизации учебного процесса прохождения обучения в вузе

Методы исследования: анализ методической литературы по теме исследования, метод круговой тренировки, тесты физической подготовки, тест работоспособности, опросы, самоконтроль участников

Научная новизна исследования: состоит в разработке и апробации авторского подхода по применению комплекса оздоровительных средств физической культуры для повышения здоровья и показателей физической подготовки студентов. Повышение уровня физической подготовленности осуществляется за счет увеличения моторной плотности занятий. Регулярные и правильно организованные занятия со студентами, будут направлены на последовательное укрепление здоровья, развития компенсаторных функций, устранение функциональных отклонений

Изложение основного материала

Практика показывает, что у студентов 1 курса с каждым годом снижается уровень здоровья. Исследования последних лет, показывают ухудшения уровня здоровья студентов 1 курса. Авторы Чвырева Н.В., Груздев Е.Е. отмечают «Сопоставление результатов аналогичного исследования, проводимого нами в предыдущие годы, показало, что произошло значительное увеличение числа студентов, имеющих III группу здоровья. Зачастую данные изменения наблюдаются у старшекурсников в связи с приобретением ими большого числа соматических заболеваний из-за интенсивности учебного процесса.

I группа (здоровые и/или практически здоровые) – 45,6 %, II группа (студенты, имеющие функциональные от-

клонения) — 31,3 %, – III группа (студенты, имеющие хронические патологии) — 23,1 %» [7, с. 60]. Кроме этого увеличивается число студентов относящихся к специальной медицинской группе

Большев, А.С. в своей работе 2024 г отмечает. «Снижение уровня здоровья студентов в последние десятилетия приобрело устойчивый характер. Количество студентов с отклонениями в состоянии здоровья увеличилось с 10% до 25%, а в некоторых вузах страны до 40 % поступивших на первый курс абитуриентов» [1, с. 6], что обуславливает трудности в организации и методике занятий с ними решение задач, стоящих перед физическим воспитанием студентов, возможно при целенаправленном воспитании у них основных физических качеств выносливости, ловкости, силы. Педагогический опыт показывает, что для студентов 1 курса характерен низкий уровень развития таких качеств, что объясняется ограниченными двигательными возможностями и использованием ограниченного ряда физических упражнений в повседневной жизни.

Поэтому студенты нуждаются в более специфической программе физической подготовки, направленной на укрепление мышц спины, улучшение осанки, повышение общей выносливости и работоспособности. В связи с этим программа базируется на обеспечении оптимальной плотности занятий. Моторная плотность занятий это чистое время потраченное на выполнения упражнений, без объяснений и показа. Данные упражнения не требуют много объяснений. За счет применения физических средств мы поднимем моторную плотность занятий. Таких как:

1. Игра в баскетбол на малой площадке 10-13 мин;
2. Бег равномерный 3 мин, темп 150 шаг/мин;
3. Эстафета (бег 3*30 м с предметами и без предметов);
4. Бег с ускорением 3*20 м;
5. Комплекс общеразвивающих упражнений в движении;
6. Прыжки в длину с места;
7. Броски набивного мяча на дальность разным способом, 40 раз;
8. Комплекс силовых упражнений (брюшной пресс, отжимание, на мышцы спины, приседание на одной ноге по 10 раз, на каждой);
9. Комплекс ОРУ на месте;
10. Бег равномерный 5 мин.;

И других средств более подробно описаны в таблице 1.

На занятиях по физической культуре акцент мы делали на воспитании выносливости так как развитие этого качества способствует выполнению поставленных нами задач. Росту функциональных возможностей вегетативной нервной системы, влияющей на величину резервов организма, противостоящих неблагоприятным воздействием окружающей среды.

Использование циклических упражнений, воспитывающих выносливость организма, облегчает также выбор и прогнозирование оптимального объема и интенсивности мышечной нагрузки для каждого студента [9, с. 89–94].

Наш опыт работы показывает, что моторная плотность занятий может изменяться, от 50 % до 75 %. Кроме этих упражнений в последние годы в учебном процессе используют тренажерные устройство, которые заметно повысили целенаправленность и интенсивность занятий. тренажер для пресса, велотренажер, бегущая дорожка

В связи с этим необходимо, отметить, что эффективность и оптимизация учебного процесса по физической культуре возможны лишь в том случае, если для этого необходимо соблюдать ряд условий, включающих

– одним из обязательных условий работы является

индивидуальный подход в выборе средств и в определении объема и интенсивности нагрузки для студента на каждом занятии;

- подбор средств осуществляется с учетом разносторонней тренировки и возможных максимальных нагрузок;

- занятия должны носить тренирующий характер, обеспечивающий постоянный рост адаптации организма к нагрузкам;

- в связи с этим одним из существенных вопросов является обеспечение оптимальной плотности занятий;

- применять различные педагогические приемы показ и объяснения движения, увеличением количества упражнений, их усложнением, ускорением темпа. Для достижения моторной плотности занятий;

- применяя циклические упражнения, можно добиться максимальной моторной плотности занятий для каждого студента в зависимости от уровня его физической подготовки;

- научить их навыкам самоконтроля, умению регулировать режим мышечной нагрузки по частоте сердечных сокращений.

Организация исследования. На первом этапе в качестве основного механизма эффективности и оптимизации учебного процесса по физической культуре выступает на первое место укрепление здоровья студентов. Мотивируемое отношение к оздоровительной физической культуре. Выявление путём тестирования исходных показателей уровня физического развития и физической подготовленности. Это позволит на последующем этапе проследить динамику подготовки физической активности студентов вуза.

В тестировании принимали участие 40 студентов 1 курса института филологии ОГУ имени И.С. Тургенева. Студенты были разделены на контрольную и экспериментальную группы по 20 человек. К педагогического эксперимента они все находились почти на одинаковом уровне физического развития и физической подготовленности по всем исследуемым показателям (статистических различий между группами не выявлено).

По методике Проба Рюффье определяли физическую работоспособность. Методика включала в себя выполнение серии приседаний и измерение пульса в три различных временных точки.

Интерпретация результатов:

- низкий индекс Рюффье (до 6,0) указывает на хорошую функциональную способность сердечнососудистой системы и высокий уровень физической подготовленности;

- высокий индекс Рюффье (свыше 6,0) может свидетельствовать о недостаточной функциональной способности сердечнососудистой системы, что требует возможной коррекции уровня физической активности [4, с. 40].

Динамику физических качеств, по нормативным требованиям студентов за период обучения осуществляли в начале и в конце 2024–2025 учебного года.

Контрольная группа занималась без изменений и использовала средства физической культуры традиционные согласно рабочей программе по данной дисциплине.

Экспериментальная группа, использовала авторский подход по оптимизации занятий, процесс завесил от адекватности применяемых нагрузок. А это предполагает индивидуальный подход в выборе средств, объема и интенсивности нагрузки. Из предложенных упражнений на тренажерах, общеразвивающих, беговых, циклических предоставили составить персональный комплекс упражнений в зависимости от уровня физической подготовки и ин-

тереса. Предлагаем студентам выполнить разработанную для них нагрузку, после выполнения сразу определить максимальные значения частоты сердечных сокращений. Свои данные студенты записывали в дневник самоконтроля.

Как видно из таблицы, самая высокая интенсивность физической нагрузки зарегистрирована во время ходьбы на лыжах, в переменном темпе, игры в баскетбол на малой площадке (151–170 уд/мин), беговых упражнений (150–168 уд/мин). К наиболее трудным отнесены упражнения сопровождающие ЧСС свыше 170 уд/мин.

Для повышения моторной плотности занятий применяли метод круговой тренировки. Использовали средства, тренирующие несколько физических качеств. Этот метод предусматривает оптимальное чередование нагрузки и отдыха

Продолжительность экспериментальной работы составила девять месяцев. До и после эксперимента в двух группах был осуществлен замер следующих показателей [4, с. 1–51]:

ЧСС в покое;

- бег на 1 км;

- ЧСС после бега на 1 км;

- количество отжиманий от пола;

- пресс;

- физическая работоспособность (Индекс Рюффье).

Результаты эксперимента зафиксированы в таблице 2.

В первом показателе физической подготовки «отжимание от пола». В экспериментальной группе результат увеличился на 5 (кол. раз). За счет систематического выполнения силового комплекса.

В тесте «пресс» хорошие результаты в обеих группах, но экспериментальная группа превосходит на 6 (кол. раз). За счет систематического выполнения специальных упражнений направленных на улучшения данного результата.

Бег основной показатель физического качества выносливости. У экспериментальной группы выше результат чем у контрольной. Связано с применением циклических кардио-упражнений, достигая предельно возможной сердечной частоты 170–175 ударов в минуту.

Участники экспериментальной группы имеют хорошие результаты физической работоспособности по методике Рюффье. Полученный результат указывает на хороший уровень функциональных возможностей сердечнососудистой системы участников.

ЧСС в покое и после выполнения упражнений основной показатель моторной плотности занятия. Данный показатель в экспериментальной группе выше по сравнению с контрольной группой, а значит обеспечивает эффективность занятий за счет увеличения моторной плотности. Как следствие, укрепляется сердечная мышца, укрепляется кровообращение, повышая качество жизни в целом [9, с.89-94; 10, с.41-43].

В результате анализа полученных данных сформировались следующие выводы. В конце эксперимента улучшились основные показатели физических показателей у студентов.

В показателях сердечнососудистой системы (снижение ЧСС в покое и после бега на 1 км), зафиксированы улучшения.

Повышение общей выносливости, силы зафиксированы увеличением количества отжиманий.

У участников эксперимента улучшился показатель физической работоспособности по индексу Рюффье.

Полученные результаты достигнуты за счет увеличения моторной плотности занятия, которая ведет к улучшению оптимизации педагогического процесса в учебной

среде. Подчеркивают важную роль положительного влияния на физическое состояние и на образ жизни студентов в целом. Оптимизации педагогического процесса произошла за счет правильно подобранных эффективных упражне-

ний, регулярных тренировок, адаптированные к потребностям и возможностям студентов. Что, в свою очередь, отразилось положительно на улучшении физического здоровья, на успеваемости в учебе.

Таблица 1.

Максимальные значения ЧСС при выполнении студентами экспериментальной группы

№	Упражнения	Дни месяца, количество подходов	Максимальная ЧСС	
			Пределы максимальных отклонений	X±m
1.	Переменная ходьба на лыжах 55-90 мин	Понедельник, четверг	148-167	156± 7
2.	Игра в баскетбол на малой площадке 10-13 мин	Вторник, пятница.	151-170	160± 5
3.	Бег равномерный 3 мин, темп 150 шаг/мин	Среда, четверг. 3 подхода	147-169	160±3
4.	Подъем по лестнице в максимальном темпе, на 5-й этаж	Каждый день	142-157	146±4
5.	Ходьба по свежему воздуху (6,6 км/ч)	Пятница, воскресенье	126-144	134± 5
6.	Бег равномерный 5 мин, 150м/мин	Вторник, пятница. 2 подхода	145-155	147±3
7.	Эстафета (бег 3*30 и с предметами и без предметов).	Понедельник, пятница, суббота	158-171	163±2
8.	Бег семенящий; с высоким подниманием голени; с захлестыванием голени 9х20м	Вторник, четверг.	150-172	166±3
9.	Бег с ускорением 3*20 м.	Среда, четверг	150-168	158±2
10.	Комплекс общеразвивающих упражнений в движении (20 упражнений)	Каждый день	140-150	164±2
11.	Прыжки в длину с места (10)	Среда, четверг	158-171	163±1
12.	Прыжки боком вперед, бег скрестным, шагом, по 30с.	Понедельник, пятница, суббота	150-163	156±3
13.	Броски набивного мяча на дальность разным способом, 40 раз	Понедельник, пятница, суббота	143-166	149±2
14.	Бег с ускорением 2х20 м	Среда, четверг	146-162	160±2
15.	Приседание на одной ноге по 10 раз, на каждой.	Каждый день	140-146	141±3
16.	Подскоки на месте, 20 с.	Каждый день	130-156	145±2
17.	Комплекс силовых упражнений (брюшной пресс, отжимание, на мышцы спины)	Понедельник, среда, суббота. 3 подхода по 20 раз пресс, мышцы спины, отжимания 3 по 12 раз	150-166	152±3
18.	20 приседаний за 40 с.	Каждый день	111-131	123±3
19.	Броски набивного мяча на дальность 3 раза	Понедельник, пятница, суббота	110-129	118±4

Таблица 2.

Результаты показатели физической подготовки студентов контрольных и экспериментальных групп на исходном и конечном этапе экспериментальной работы.

Показатели	Исходный уровень		Конечный уровень	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Сгибание разгибание рук в упоре лежа (кол.раз)	11±3,1	12±3,4	16±2,6	14±3,1
Пресс(кол.раз)	34±3,2	35±3,2	45±2,8	39±2,7
Бег 1 км/с	306,1±24,2	307,6±18,0	278,2±26,8	304,2±16,8
Физическая работоспособность (Индекс Рюффье).	7,1±4,3	7,5±2,3	5,7±5,1	7,1±4,3
ЧСС (кол.уд/мин) в покое	73,6±7,2	72,3±7,3	67,3±6,1	69,4±7,3
ЧСС (кол.уд/мин) после нагрузки	134±8,2	132±7,8	149±4,4	138±7,3

Библиографический список

1. *Большев А.С.* Здоровьеформирующий подход. Теория и практика организации работы со студентами СПО, имеющими специальную медицинскую группу: учебное пособие по физкультуре / А.С. Большев, Л.В. Березина, М.С. Витушкина, И.В. Волкова, С.А. Овчинников, Н.В. Швецова; Министерство образования и науки Российской Федерации, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2024. 130 с
2. *Макеева В.С., Ямалетдинова Г.А., Бруй К.Е.* Психофизическая подготовка студентов. От обязанности к личностной потребности: Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2020. Т. 15. №1. С. 76–81.
3. *Макеева В.С.* Быть здоровым как социокультурная проблема профессионально-личностного развития студента: В сборнике: Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура». Сборник научных статей. Под общ. ред. Б.В. Илькевича, Н.В. Осипова. 2016. С. 756–760.
4. Мониторинг физической подготовленности: учебно-методическое пособие для студентов Института физической культуры и спорта / Авт.-сост. С.С. Павленкович. – Саратов: Изд-во Саратовского государственного университета, 2019. 51 с.
5. Особенности профессионально-прикладной физической подготовки студентов экономического направления вуза / Л.Ю. Павлютина, О. О. Фаина, К. М. Вайсов, Л. В. Климович // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 10(212). С. 315–319.
6. *Сидорин В.Ю., Королев А.А., Соломченко М.А.* Применение комплекса оздоровительных средств для повышения физической подготовки студентов вузов(на примере экономических направлений подготовки)/ В.Ю.Сидорин., А.А.Королев, М.А.Соломченко// Ученые записки Орловского государственного университета им. 2024. № 4 (105). С. 326–331.
7. *Чвырева Н.В.* Комплексная оценка состояния здоровья студентов первого курса / Н. В. Чвырева, Е. Е. Груздев. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2023. № 13 (460). С. 59–61.
8. *Шавырина С.В.* Оздоровительная физическая культура студентов залог их успешной адаптации к обучению в вузе / С.В. Шавырина // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. № 4 (105). С. 449–452.
9. *Широкова Е.А.* Взаимосвязь нервно-психического стресса, текущей работоспособности и физической активности студентов баскетболистов в процессе обучения в вузе / Е. А. Широкова, В. С. Макеева, Сунь Минцзе, МаКэхан // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2021. Т. 6, № 4. С. 89–94.
10. *Ямалетдинова Г.А., Серова Н.Б., Макеева В.С.* Самоуправление учебно-познавательной деятельностью студентов в образовательном пространстве физической культуры: Теория и практика физической культуры. 2019. №4. С. 41–49.

References

1. *Bolshev A.S.* The health-forming approach. Theory and practice of organizing work with vocational students with a special medical group : a textbook on physical education / A.S. Bolshev, L.V. Berezina, M.S. Vitushkina, I.V. Volkova, S.A. Ovchinnikov, N.V. Shvetsova; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering. – Nizhny Novgorod : NGASU, 2024. 130 p.
2. *Makeeva V.S., Yamaletdinova G.A., Bruy K.E.* Psychophysical training of students. From obligation to personal need: Pedagogical, psychological, and biomedical problems of physical culture and sports. 2020. Vol. 15. No. 1. Pp. 76–81.
3. *Makeeva V.S.* Being healthy as a socio-cultural problem of professional and personal development of a student: In the collection: Proceedings of the international scientific forum “Education. Science. Culture”. Collection of scientific articles. Under the general editorship of B.V. Ilkevich, N.V. Osipov. 2016. Pp. 756–760.
4. Monitoring physical fitness: an educational and methodological guide for students of the Institute of Physical Culture and Sports / Author-With comp. S.S. Pavlenkovich. Saratov: Publishing House of Saratov State University, 2019. 51 p.
5. Features of professional and applied physical training of university economics students / L. Y. Pavlyutina, O.O. Fadina, K.M. Vaisov, L.V. Klimovich // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. 2022. No. 10(212), Pp. 315–319.
6. *Sidorin V.Yu., Korolev A.A., Solomchenko M.A.* The use of a complex of health-improving means to improve the physical fitness of university students (using the example of economic areas of training) / V.Yu. Sidorin, A.A. Korolev, M.A. Solomchenko // Scientific notes of the Orel State University. 2024. No. 4 (105). Pp. 326–331.
7. *Chvyreva N.V.* Comprehensive assessment of the health status of first-year students / N. V. Chvyreva, E. E. Gruzdev. — Text : direct // Young scientist. 2023. № 13 (460). Pp. 59–61.
8. *Shavyrina S.V.* Health-improving physical culture of students is the key to their successful adaptation to higher education / S.V. Shavyrina // Scientific notes of the Orel State University. 2024. № 4 (105). Pp. 449–452.
9. *Shirokova E.A.* Interrelation of neuropsychiatric stress, current working capacity and physical activity of basketball students in the process of studying at a university / E. A. Shirokova, V. S. Makeeva, Sun Mingze, Ma Kehan // Physical culture. Sport. Tourism. Motor recreation. 2021. Vol. 6, No. 4. Pp. 89–94.
10. *Yamaletdinova G.A., Serova N.B., Makeeva V.S.* Self-management of students’ educational and cognitive activities in the educational space of physical education: Theory and practice of physical education. 2019 No. 4. Pp. 41–49.

ШАЛИМОВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных и русского языков, Орловский Юридический институт Министерства Внутренних дел России имени В.В. Лукьянова, г. Орёл, Россия
E-mail: oly7788@yandex.ru

SHALIMOVA OLGA NIKOLAEVNA

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, the Department of Foreign and Russian languages, Orel Law Institute of the Ministry of Interior of Russia named after V.V. Lukyanov, Orel, Russia
E-mail: oly7788@yandex.ru

**РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА
ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ**

**THE ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS OF FORMING THE COMPETENCE
OF A ROAD SAFETY SPECIALIST**

В статье сквозь призму изучения иностранного языка в ведомственных образовательных организациях рассматривается процесс формирования компетентности специалиста по обеспечению безопасности дорожного движения с учётом отечественного и зарубежного опыта, приводятся исследования в области повышения безопасности дорожного движения.

***Ключевые слова:** иностранный язык, ведомственные образовательные организации, компетентность, процесс, формирование, безопасность дорожного движения, Россия, зарубежный опыт, специалисты, бакалавры, курсанты.*

The article considers the process of forming the competence of a road safety specialist through the prism of learning a foreign language in departmental educational organizations, taking into account domestic and foreign experience, and provides research in the field of improving road safety.

***Keywords:** foreign language, departmental educational organizations, competence, process, formation, road safety, Russia, foreign experience, specialists, bachelors, cadets.*

Введение

Актуальность исследования. Грамотность в области безопасности дорожного движения в России обычно начинает формироваться еще в дошкольном возрасте, где воспитанникам обеспечивается формирование не только развития высокого уровня общей культуры, но, и культуры поведения на дороге. Такое раннее обучение обусловлено высоким уровнем травматизма среди детей, пострадавших на дороге. Специалисты по обеспечению безопасности дорожного движения в образовательных организациях МВД России в своей профессиональной деятельности стремятся внести вклад в сохранение здоровья будущего поколения, для этого образовательные организации на регулярной основе организуют воспитательные и образовательные мероприятия. Например, курсанты Орловского юридического института имени В.В. Лукьянова (далее по тексту ОрЮИ МВД России имени В.В. Лукьянова) посещают детские сады и школы, где проводят тематические занятия: читают лекции; разыгрывают сценки; играют с детьми в имитационные игры, направленные на формирование у детей внимательного отношения к дорогам и участникам дорожного движения.

Подобного рода мероприятия способствуют снижению детского травматизма, и оказывают положительное влияние на формирование компетентности будущих специалистов в области безопасности дорожного движения [8, с. 313], так как во время подготовки приходится столкнуться с рядом задач для достижения поставленных целей, в том числе использовать опыт применения подобных практик не только в России, но и за рубежом. В ОрЮИ МВД России имени В. В. Лукьянова [9] использование зарубежного опыта возможно благодаря тщательной языковой

подготовке будущих сотрудников и формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции во время изучения учебной дисциплины «Иностранный язык», являющейся базовой и подлежащей изучению с 1 по 3 семестр.

Языковая подготовка будущих бакалавров, курсантов обучающихся по направлениям, касающихся административной деятельности полиции позволяет проводить мероприятия с детьми и подростками. Занятия могут проводиться на иностранном языке. Благодаря тому, что дисциплина «Иностранный язык» имеет значительное влияние на формирование компетентности будущих специалистов, курсанты способны осуществлять деловую коммуникацию средствами иностранного языка.

Необходимо подчеркнуть важность профессионально ориентированного общения для специалиста в контексте дорожного движения и формирование компетенций: универсальных, общепрофессиональных и профессиональных. Иностранный язык является ценным индикатором компетентности и компетенций. Это связано с успешностью коммуникации, умением эффективно передавать информацию, взаимодействовать с окружающими и другими факторами способствующими повышению профессионального статуса специалиста.

Формирование компетентности специалиста по обеспечению безопасности дорожного движения является *целью исследования.*

Новизна исследования заключается в том, что процесс формирования компетентности специалиста по обеспечению безопасности дорожного движения рассматривается в качестве многоаспектной процедуры, включающей изучение иностранного языка.

Методы исследования представлены теоретическими,

практическими, а также историко-сравнительными методами с обращением к педагогической мысли и особенностям системы подготовки специалистов в зарубежных странах, математическими методами.

Изложение основного материала

Обеспечением безопасности на дорогах России, предупреждением дорожно-транспортных происшествий и контролем за соблюдением правил, стандартов, технических норм и т.д., занимается Госавтоинспекция МВД России [1, с. 66]. Профессиональная деятельность в любой сфере требует определённой подготовки и в дальнейшем способствует формированию личности специалиста и его компетентности. Данный процесс взаимосвязан и цикличен. Компетентность влияет на профессиональную деятельность, а профессиональная деятельность помогает дальнейшему формированию компетентности. Деятельность сотрудника внутренних дел, безусловно, можно отнести к одной из самых тяжёлых, требующих тщательной физической, психологической, правовой и, несомненно, языковой подготовки [3, с. 201]. Языковой подготовкой в ОрЮИ МВД России имени В.В. Лукьянова занимается кафедра иностранных и русского языков. Коллектив кафедры проводит различные виды занятий по нескольким учебным дисциплинам, охватывающим различные аспекты изучение русского языка, русского языка как иностранного, иностранных языков, русского жестового языка, риторик и т.д.

Основной задачей каждой ведомственной образовательной организации, с опорой на профессионально ориентированное образование и компетентностный подход [5, с. 103], является подготовка грамотного специалиста, как в практической деятельности, так и лингвистически грамотного, способного логически и правильно выстроить коммуникацию с коллегами и обществом [6, с. 314].

Грамотная речь «открывает двери», позволяет достичь поставленных целей, воодушевляет и способствует как личностному, так и профессиональному росту. Процесс формирования иноязычной грамотности относится к непрерывным процессам, которые требуют постоянной практики и совершенствования.

В зависимости от типа практической деятельности или направления подготовки определяется коммуникативная составляющая языкового материала, как на родном, так и иностранном языке, так же как и от реализуемых в рамках данной деятельности практических целей [7, с. 31]. Эффективные методы обучения требуют погружения в языковую среду, использования аутентичных материалов и предоставления обучающимся возможности как можно больше общаться на иностранном языке.

Во время обучения следует учитывать так называемые сценарные фреймы и тематический диапазон, отражённые в рабочей программе учебной дисциплины «Иностранный язык». При обучении иностранному языку будущих сотрудников Госавтоинспекции МВД России, направление подготовки всегда является преобладающим вектором при выборе лексической составляющей обучения. В отличие от подготовки будущих следователей, где рассматривается большой пласт лексики, касающийся уголовного права и расследования преступлений, активный словарь курсантов по направлению подготовки 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка [4] представлен лексиконом, в большей части относящимся к административному праву. Именно возможная сфера общения (обеспечение безопасности дорожного движения) определяет наполняемость словарного состава, предлагаемого к изучению курсантам.

Приводятся готовые образцы и клише, например для деловой игры, возможно заучивание с дальнейшим воспроизведением: образцов приветствий и представлений; образцов речевого сопровождения оформления протокола и предъявления документов; разъяснение виновникам и пострадавшим их прав, обязанностей и порядка действий; образцов лексики для установления состояния здоровья и т.д.

При изучении новой лексической темы необходимо тренировать все виды речевой деятельности. Во время работы с курсантами, начиная работу с новым материалом, доминирующим подходом является индуктивный в сочетании со словесным, продуктивным, интерактивными и другими методами. Для закрепления материала и проверки уровня его усвоения и оценки предлагается отталкиваться от дедуктивного подхода.

Работая с грамматическим материалом на иностранном языке уже не стоит разделять данные подходы, а поэтапно чередовать от одного грамматического явления к другому. Кроме того при изучении зарубежной лексики и грамматики следует учитывать национальные особенности страны изучаемого языка, так как они имеют своё отражение в логике мышления его носителей и менталитете.

Один из выдающихся филологов, Гумбольдт, когда-то сказал фразу, которая разлетелась по миру и стала крылатой: «Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит круг, из пределов которого можно выйти только в том случае, если вступаешь в другой круг». Данное утверждение можно рассматривать с разных сторон, и смысл его ясен. Однако стоит понимать, что беря во внимание «чужой или зарубежный круг» как совокупность лексико-грамматической составляющей в отражении духа народа и готовность в неё погрузиться, не стоит забывать, что и «родной круг» не должен быть эфемерным. Возможность понимать чужое, не означает отказ от своего родного, это лишь дополнительная возможность взглянуть на себя как часть своей страны и языка извне.

Например, анализ, проведённый австралийскими исследователями в области повышения грамотности по безопасности дорожного движения для носителей английского языка, показал, что повышению грамотности способствует жизненный опыт водителя-пешехода, владеющего на том или ином уровне несколькими иностранными языками и способного выявить культурные различия в области безопасности дорожного движения [9].

Знание иностранных языков и культур является актуальным для сотрудников органов внутренних дел, особенно сейчас, в эпоху усиленного миграционного давления. Борьба с нелегальными формами миграции и правонарушениями, совершаемыми легальными и нелегальными мигрантами, требует целого комплекса мероприятий, направленного на интеграцию иностранцев в общественную жизнь в России с учётом национальных стратегических интересов для обеспечения устойчивого социально-экономического развития страны, а значит, знание иностранных языков является одним из средств достижения цели.

Сотрудники Госавтоинспекции МВД России в своей работе постоянно имеют дело с иностранными гражданами, совершающими правонарушения.

Госавтоинспекция формирует базу иностранных правонарушителей, а также регистрирует автомобили с иностранными номерами. В соответствии с Конституцией Российской Федерации иностранные граждане, а так же лица, гражданства не имеющие обладают правами и обязанностями наравне с российскими гражданами [2, с. 54], за исключением отдельных случаев.

Ключевые положения функционирования служебной деятельности сотрудников Госавтоинспекции определяются приказом МВД России, согласно которому необходимо быть готовым к решению возникающих задач, выполнению возложенных функций при осуществлении служебной деятельности. Изучение иностранного языка способствует изучению международного опыта и получение доступа к актуальным наработкам. Что требует наличия у сотрудников сформированных универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Индикаторы наполняемости указанных выше компетенций формируемых у курсантов – будущих сотрудников подразделений по обеспечению безопасности дорожного движения, содержащиеся в рабочей программе учебной дисциплины «Иностранный язык» [5]. Индикаторы достижения универсальной компетенции представлены на рисунке ниже (рисунок 1).

Код и наименование компетенции	Индикаторы достижения компетенций
УК-4 Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)	Знать - структуру и виды коммуникаций: формы, жанры, нормы и правила деловой коммуникации (УК-4.3.1); - минимально необходимую профессиональную юридическую лексику иностранного(ых) языка(ов); нормы построения монологических и диалогических высказываний в официально-деловом стиле на иностранном(ых) языке(ах) (УК-4.3.3) Уметь - осуществлять профессиональную коммуникацию в соответствии с нормами и правилами официально-делового стиля (УК-4.4.1); - грамотно строить письменную и устную речь на иностранном(ых) языке(ах) с использованием юридической лексики в основных ситуациях профессионального общения на иностранном(ых) языке(ах) в объеме лексического минимума (УК-4.4.3) Владеть - способностью осуществлять коммуникацию на иностранном(ых) языке(ах) с использованием юридической лексики в основных ситуациях профессионального общения в объеме лексического минимума (УК-4.4.2)

Рис.1.

Сформированные универсальные компетенции не только расширяют коммуникативный диапазон за счёт профессионального взаимодействия с представителями различных культур [10. с. 56], но способствуют формированию духовности и интеллекта сотрудника органов внутренних дел, развитию его личности и компетентности, образуют основу для формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций (рисунок 2, рисунок 3).

Код и наименование компетенции	Индикаторы достижения компетенций
ОПК-3 Способен применять основные общеправовые понятия и категории, анализировать и толковать нормы права, давать юридическую оценку фактам и обстоятельствам	Знать - закономерности формирования основных общеправовых понятий, категорий и терминов (ОПК-3.3.1) Уметь - оперировать юридическими понятиями, категориями и терминами в процессе осуществления своей профессиональной и служебной деятельности (ОПК-3.4.1) Владеть - навыками использования категориально-понятийного аппарата юриспруденции в решении профессиональных задач (ОПК-3.4.1)

Рис.2.

Код и наименование компетенции	Индикаторы достижения компетенций
ПК-16 Способен осуществлять профессиональную коммуникацию, психологически правильно строить общение с коллегами и с различными категориями граждан, применять приемы установления и поддержания психологического контакта, применять способы предотвращения конфликтов, вести переговоры, применять приемы психологического воздействия	Знать (ПК-16) - основы профессиональной коммуникации (ПК-16.3.1) Знать (ПК-18) - профессиональную терминологию в области правоохранительной деятельности, требования к речевому поведению сотрудника правоохранительных органов в различных коммуникативных ситуациях (ПК-18.3.1); - нормы деловой устной и письменной коммуникации (ПК-18.3.2); - условия эффективной речевой коммуникации; вербальные и невербальные средства коммуникации, особенности построения текстов разных типов (ПК-18.3.3) Уметь (ПК-18) - грамотно использовать профессиональную терминологию в устной и письменной коммуникации (ПК-18.4.1); - делать верный выбор языковых средств в соответствии с коммуникативной ситуацией (ПК-18.4.2); - использовать вербальные и невербальные средства выразительности речи, составлять тексты разных типов (ПК-18.4.3) Владеть (ПК-18) - навыками уместного использования профессиональной лексики и терминологии в служебной деятельности (ПК-18.4.1); - навыками составления, анализа и редактирования текстов профессиональной направленности (ПК-18.4.2)

Рис.3.

Выше, в рамках изучения учебной дисциплины «Иностранный язык», приведены компетенции для буду-

щих сотрудников по обеспечению безопасности дорожного движения 2024 года набора. Данные компетенции представляют универсальный набор компетенций для внедрения в профессию по данному направлению подготовки. Сотрудники российской полиции признают владение иноязычной компетенцией как средство результативной профессиональной деятельности и средство формирования компетентности в социокультурном пространстве.

Компетентность представляется комплексом знаний, навыков, умений и личностных качеств, которые способствуют результативной, успешной и активной деятельности человека в определенной предметной области, профессиональной сфере. При этом компетентность характеризует уровень обладания человеком конкретной компетенцией (системой компетенций), его мотивацию к их использованию в реальной жизни и субъективное отношение к той сфере деятельности, где он потенциально может их применить. Следует исходить из того, что компетентность – это комплексный личностный ресурс, гарантирующий эффективное взаимодействие с социумом и внешними условиями, постоянно формирующийся в образовательном процессе в виде системы компетенций для эффективной профессиональной деятельности и личностного всестороннего развития.

В ходе него формируются когнитивные, личностные, деятельностные и мотивационные новообразования, содержание и состав которых обусловлены спецификой профессионального образования. В их число входят, например, коммуникативные способности и навыки социального взаимодействия, стремление и способность к самообразованию в профессиональной сфере на основе использования широкого спектра источников информации, соответствующее культурным и нормативным требованиям поведение, мотивацию на достижение профессиональных целей.

Выводы

Компетентность – это не только определенная профессией, не ограниченная открытая система знаний в рамках установленных деятельностью требований, но и пожизненно подлежащая развитию интегративная составляющая личности, требующая эмоциональной, волевой стойкости, а также достаточного уровня внутренней мотивации для накопления, использования и передачи (подразумевается высокий уровень владения коммуникативной компетенцией) знаний и умений. Благодаря владению родным и иностранным языком каждый человек, не зависимо от выбранной профессии всегда может продолжать учиться, узнавать новое, расширять свои горизонты, в том числе сотрудник Госавтоинспекции.

Владеющий иностранным языком специалист не ограничен в источниках, из которых он может получать информацию. Никто не рождается с абсолютным знанием, всему можно научиться, главное накапливать опыт и использовать необходимые средства для формирования своей компетентности. Иностранный язык одно из средств снимающих ограничение на развитие компетентности и способствующих её стремительному формированию. Роль иностранного языка в процессе формирования компетентности специалиста по обеспечению безопасности дорожного движения не должна быть недооценена, компетентный сотрудник сможет разобратся с любым профессиональным вопросом как в ситуации взаимодействия с соотечественниками, так и иностранными гражданами.

Библиографический список

1. Калюжный Ю.Н. Формирование профессиональных качеств сотрудников подразделений по обеспечению безопасности дорожного движения / Ю. Н. Калюжный, Е. Н. Ноговицина // Научный вестник ОрЮИ МВД России им. В. В. Лукьянова. 2024. №1 (98).
2. Локтева Д. Д. Вопросы применения административных процедур сотрудниками ГИБДД МВД России в отношении иностранных граждан и лиц без гражданства / Д. Д. Локтева // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. №1 (69). 54–58.
3. Образцов П.И. Формирование общекультурных компетенций будущего офицера полиции в рамках компетентного подхода в системе высшего профессионального образования / П. И. Образцов, О. Н. Шалимова // 2017. № 1. С. 200–203.
4. Иностранный язык: рабочая программа учебной дисциплины по направлению подготовки 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка, направленность образовательной программы – Административная деятельность полиции (деятельность сотрудника подразделения по обеспечению безопасности дорожного движения), очная форма обучения, набор 2024 года / сост.: Мартынова Н.А., Шашкова В.Н., Щербенко Л.Р. Орёл: Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, 2024. 35с.
5. Сальников Е.В. Формирование научного подхода к обеспечению безопасности дорожного движения / Е.В. Сальников, И.Н. Сальникова // Научный вестник Орловского юридического института МВД России имени В.В. Лукьянова. 2024. № 4(101). С. 102–109.
6. Шалимова О.Н. Языковая грамотность как фактор, формирующий профессиональную компетентность специалиста по обеспечению безопасности дорожного движения / О. Н. Шалимова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. № 3 (104). С. 313–316.
7. Шалимова О.Н. Юридическая лингвистика / О. Н. Шалимова, О. В. Цыбакова, Н. Н. Зайцева // Языковая подготовка в юридических вузах: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Уфа, 28 марта 2024 года. Уфа: Уфимский юридический институт МВД РФ, 2024. С. 178–181.
8. Шашкова В.Н. Типологические свойства профессионального юридического дискурса (на материале дискурса в сфере деятельности сотрудника органов внутренних дел) / В.Н. Шашкова // Вестник ЮУрГУ. 2018. Т. 15. № 4. С. 31–36.
9. Han Jinghe Road Safety Literacy for Speakers of English as a Foreign Language: Educating novice drivers for the public's health safety / Jinghe Han, Michael Singh, Dacheng Zhao // Literacy & Numeracy studies. 2010. Vol 18. № 1. Pp. 52–66.
10. Фридерикс А.В. Формирование универсальных компетенций у курсантов на основе интегративного подхода при обучении иностранному языку / А.В. Фридерикс // Прикладная психология и педагогика. 2023. Т. 8. № 3. С. 55–59.
11. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. М.: ИНЭК, 2007. С. 12–20.

References

1. Kalyuzhny Yu.N. Formation of professional qualities of employees of road safety units / Yu. N. Kalyuzhny, E. N. Nogovitsina // Scientific Bulletin of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. V. Lukyanov. 2024. №1 (98).
2. Lokteva D.D. Issues of the application of administrative procedures by traffic police officers of the Ministry of Internal Affairs of Russia in relation to foreign citizens and stateless persons / D. D. Lokteva // Bulletin of the Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2016. №1 (69). Pp. 54–58.
3. Obratsov, P. I. Formation of general cultural competencies of a future police officer within the framework of a competence-based approach in the system of higher professional education / P. I. Obratsov, O. N. Shalimova // 2017. № 1. Pp. 200–203.
4. Foreign language: the work program of the academic discipline in the field of training 40.03.02 Ensuring law and order, the focus of the educational program is Administrative activities of the police (activities of an employee of the road safety unit), full-time education, recruitment in 2023 / comp.: Martynova N.A., Shashkova V.N., Shcherbenko L.R. Orel: Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.V. Lukyanov, 2024. 35p.
5. Salnikov E. V. Formation of a scientific approach to ensuring road safety / E. V. Salnikov, I. N. Salnikova // Scientific Bulletin of the Orel Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.V. Lukyanov. 2024. № 4(101). Pp. 102–109.
6. Shalimova O.N. Language literacy as a factor shaping the professional competence of a specialist in road safety / O. N. Shalimova // Scientific Notes of the Orel State University. 2024. № 3 (104). Pp. 313–316.
7. Shalimova O. N. Legal linguistics / O. N. Shalimova, O. V. Tsybakova, N. N. Zaitseva // Language training in law institutions of higher education: current issues, achievements and innovations : Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference, Ufa, March 28, 2024. Ufa: Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2024. Pp. 178–181. // Scientific notes of the Oryol State University. 2022. № 4 (97). Pp. 357–359.
8. Shashkova V.N. Typological properties of professional legal discourse (based on the material of discourse in the field of activity of an employee of internal affairs bodies) / V.N. Shashkova // Bulletin of SUSU. 2018. Volume 15, No. 4, Pp. 31–36.
9. Han Jinghe Road Safety Literacy for Speakers of English as a Foreign Language: Educating novice drivers for the public's health safety / Jinghe Han, Michael Singh, Dacheng Zhao // Literacy & Numeracy studies. 2010. Vol 18. № 1. Pp. 52–66.
10. Friederiks A.V. The formation of universal competencies among cadets based on an integrative approach to teaching a foreign language / A.V. Friederiks // Applied Psychology and Pedagogy. 2023. Vol. 8. No. 3. Pp. 55–59.
11. Khutorskoy A.V. Definition of general subject content and key competencies as a characteristic of a new approach to the design of educational standards / Competencies in education: design experience: collection of scientific papers / Ed. A.V. Khutorsky, Moscow: INEK, 2007, Pp. 12–20.

ШУЛЬДЕШОВА НАТАЛЬЯ ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: fnatalja@yandex.ru

SHULDESHOVA NATALIA VALERYEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages in the Field of Professional Communication, Orel State University
E-mail: fnatalja@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

**FORMATION OF LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL COMPETENCE FOR FUTURE PHILOLOGISTS
IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION IN THE EDUCATIONAL SPACE**

Статья посвящена исследованию роли лингвометодической компетенции в современной подготовке будущих филологов. Подчеркивается важность формирования широкого спектра навыков и знаний, необходимых для эффективного преподавания иностранных языков. Рассматриваются аспекты интеграции языковых и педагогических знаний, основные аспекты и компоненты лингвометодической компетенции, а также её значение для будущих филологов. Проведен обзор существующих ресурсов, которые могут быть полезны как студентам, так и преподавателям. Важным выводом является утверждение о необходимости постоянного совершенствования и обновления профессиональных знаний и умений, а также способности адаптации к быстро меняющейся образовательной среде. Подчеркивается значимость подготовленности будущих филологов к решению сложных задач современности, что выражается в овладении современными технологиями, использованию электронных ресурсов и платформ.

Ключевые слова: лингвометодическая компетенция, филология, электронные ресурсы, дистанционное обучение, профессиональная подготовка, инновационные технологии.

The article is devoted to the study of the role of linguistic competence in the modern training of future philologists. The importance of developing a wide range of skills and knowledge necessary for effective teaching of foreign languages is emphasized. Aspects of the integration of linguistic and pedagogical knowledge, the main aspects and components of linguistic competence, as well as its importance for future philologists are considered. An overview of existing resources that can be useful to both students and teachers has been conducted. An important conclusion is the statement about the need for continuous improvement and updating of professional knowledge and skills, as well as the ability to adapt to a rapidly changing educational environment. The importance of preparing future philologists to solve complex problems of our time is emphasized, which is expressed in mastering modern technologies, using electronic resources and platforms.

Keywords: linguistic and methodological competence, philology, e-learning resources, distance learning, professional training, innovative technologies.

Введение

В условиях быстрого развития технологий и изменения образовательных стандартов, создание доступных и эффективных ресурсов для обучения становится особенно важным. Это обусловлено существующей нехваткой специализированных ресурсов, которые могли бы помочь обучающимся в изучении ключевых терминов и понятий, связанных с лингвистикой и методикой преподавания языков. Образовательные программы становятся все более насыщенными и сложными, а требования к будущим специалистам растут, поэтому важно обеспечить обучающихся необходимыми инструментами для успешного освоения материала.

В последние десятилетия наблюдается значительный рост интереса к филологии как к науке, изучающей язык. Глобализация и стремительное развитие технологий, особенно в сфере образования, влияют на необходимость в формировании у будущих филологов лингвометодической компетенции, которая включает в себя не только знание языковых структур, но и умение применять эти знания в процессе преподавания. Лингвометодическая компетенция охватывает широкий спектр навыков и знаний, не-

обходимых для успешного обучения языкам, включая понимание синтаксических, семантических и прагматических аспектов языка, а также методических подходов к его преподаванию.

Актуальность исследования языковой методологии в контексте современных образовательных реалий проявляется в необходимости подготовки будущих учителей иностранного языка, обладающих всем спектром профессиональных компетенций [4, с.347]. Лингвометодическая компетенция, представляющая собой сочетание теоретических знаний и практических навыков, становится особенно значимой в свете обновляемых образовательных стандартов. Учитывая то, что большинство учебных заведений имеет двухуровневую систему получения высшего образования, весьма актуально развитие этой компетенции как на бакалавриате, так и на магистратуре [1, с. 25].

Изложение основного материала

Формирование лингвометодической компетенции основывается на интеграции нескольких составляющих: мотивационно-ценностного, когнитивно-интегративного, продуктивно-деятельностного, организационно-

коммуникативного и эмоционально-рефлексивного компонентов. Это подчеркивает многообразие аспектов, необходимых для успешной работы преподавателя. В современных условиях преподавателю следует не только знания языка, но и уметь применять их в образовательной практике, что требует системного подхода к обучению.

Важным трендом является акцент на возможность индивидуализации образовательного процесса, что подразумевает учет особенностей каждого студента, особенно в контексте языкового обучения. Актуальность данной задачи подтверждается множеством научных исследований, указывающих на необходимость формирования у будущих педагогов умения адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды, а также к требованиям нового времени. Это взаимодействие становится основой успешной педагогической деятельности.

С переходом к компетентностному подходу в образовании также меняются ожидания от преподавателей. Они должны не только «привнести» язык, но и обеспечивать условия для его активного использования в процессе обучения. Это в свою очередь требует от специалистов высокого уровня профессиональной подготовки и владения методами и приемами, способствующими эффективному обучению.

Лингвометодическая компетенция будущего преподавателя иностранного языка формируется в контексте интеграции языкового и педагогического знаний. Эта компетенция охватывает множество аспектов, включая знание теории, практики преподавания и понимание социокультурных особенностей изучаемого языка [2, с. 943]. Она играет важную роль в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных адаптировать свои методы обучения для обучающихся в конкретных учебных ситуациях. Главным аспектом формирования данной компетенции является применение контекстного обучения и компетентностного подхода, которые акцентируют внимание на практической значимости знаний и умений.

Успешное освоение лингвометодической компетенции требует от будущих филологов навыки креативного мышления. Это позволяет развивать нестандартные подходы к преподаванию, а также внедрять в учебный процесс элементы междисциплинарной интеграции. Так, преподаватель может использовать язык и как средство коммуникации, и как инструмент воплощения культурных и образовательных идей. Таким образом, важной составляющей является осознание ценности языка как элемента культурной идентичности, что, в свою очередь, обогащает опыт обучающихся и способствует глубинному пониманию языка.

Ключевым аспектом становления лингвометодической компетенции является предотвращение языковой интерференции, что подразумевает работу с ошибками. Преподавателю следует уметь диагностировать и корректировать ошибки обучающихся, возникающих из-за влияния родного языка на изучаемый иностранный. Эффективное преподавание включает в себя как традиционные, так и инновационные методики, что позволяет гибко адаптироваться к различным учебным ситуациям и образовательным контекстам.

Кроме того, основой для формирования данной компетенции служат принципы социокультуры и междисциплинарной интеграции: преподаватель учитывает особенности культурного фона обучающихся, что способствует лучшему усвоению материала и повышению мотивации к обучению. Важно, чтобы подходы к обучению учитывали разнообразие обучающихся и их образовательные потреб-

ности. Формирование мотивации обучающихся к изучению языка включает в себя интеграции развлекательных и практических подходов. Это может быть осуществлено через использование игр, интерактивных технологий и реальных коммуникационных ситуаций, что делает процесс обучения более увлекательным и эффективным. Преподавание языка не должно ограничиваться лишь грамматическими правилами; важно развивать навыки общения и понимания на более глубоком уровне через активное вовлечение обучающихся в процесс обучения.

Задача современного образовательного процесса заключается также в формировании у обучающихся навыков саморефлексии и анализа собственных результатов, что способствует выработке у них критического мышления и активности в учебном процессе. Преподаватель, который активно вовлекает обучающихся в процесс самооценки и обсуждения, создает среду для конструктивного обмена мнениями и опыта, что усиливает элементы самостоятельного обучения.

Компетенция, таким образом, становится не просто набором знаний и умений, а системой, которая позволяет преподавателю адаптировать свои методики в зависимости от множества факторов. Ключевыми аспектами становятся индивидуализация процесса обучения и качество предоставляемого контента. Успешная подготовка будущих филологов означает, что они должны быть готовыми к постоянному саморазвитию и применению инновационных подходов в преподавании. Современное филологическое образование требует активного и непрерывного доступа к разнообразным ресурсам, что делает электронные платформы незаменимыми для обучающихся и будущих специалистов.

В статье представлен краткий обзор существующих ресурсов для будущих филологов. Поскольку количество доступных источников информации высоко, фокус на конструктивных и теоретических аспектах филологии становится всё более актуальным. Проведя обзор доступного на сегодня материала, можно отметить, что большинство онлайн-ресурсов могут оказаться полезными для будущих филологов. Как показывает практика, успех в учебном процессе зависит от эффективности представленных ресурсов [5, с. 318]. Некоторые из них представлены ниже. [3]

Проект «Элементы» представляет собой высококачественный научно-популярный портал с более чем 500 ссылками на ресурсы, касающиеся филологических наук, включая уникальные древнерусские тексты. Эта платформа позволяет обучающимся находить нужные материалы и расширять свои знания о различных аспектах языка и литературы.

«Русский филологический портал» является ещё одним важным ресурсом. Это авторитетная библиотека, содержащая научные работы и статьи по филологии и литературоведению, что позволяет будущим филологам углубляться в темы и находить актуальные исследования в своей области. Отдельный раздел сайта посвящен различным аспектам письменной речи, где можно найти как познавательные, так и развлекательные статьи, что делает эту платформу привлекательной для обучающихся.

Информативный портал «Philology.ru» предлагает систематизированную информацию по филологии и предоставляет доступ к библиотеке текстов, включая монографии и пособия. Сайты подобного рода не только обогащают академическое знание обучающихся, но и формируют навыки самостоятельного поиска и анализа информации. Кроме того, портал «Philology.ru» концентрирует на себе разнообразные экземпляры научных трудов, реализуя

идеи междисциплинарности в изучении языкознания и литературы. Библиотека филологических текстов на данном портале состоит из монографий, статей и методических пособий, что создает условия для глубокого и системного изучения тем, актуальных для лингвистической практики.

«JSTOR» – как международная платформа предоставляет доступ к англоязычным статьям и данным в области славистики, что важно для обучающихся, стремящихся расширить свои горизонты за пределами русскоязычного контекста. Это источник ценной информации для зарубежных исследований. Он позволяет интегрировать международные лекции и исследовательские практики.

Во многом полезность цифровых ресурсов определяется тем, насколько просто и удобно обучающиеся могут с ними работать. Так, ресурс «Академия» предоставляет актуальные статьи и возможности следить за работой специалистов в области филологии, обеспечивая доступ к последним исследованиям и достижениям в этой сфере. Это обстоятельство способствует формированию актуальных знаний и навыков, необходимых для профессионального роста будущих филологов.

Существует и другая инициатива, осуществляемая Ярославским педагогическим университетом, где обучающимся предоставляются обширные списки интернет-ресурсов, используемых в области филологии. Они помогают упорядочить информацию и сделать её более доступной, что особенно важно при работе с большим массивом данных. Открытость доступа к таким ресурсам значительно ускоряет процесс обучения и научной деятельности филологов.

Эффективность использования таких ресурсов возрастает, позволяя обучающимся находить связи между теорией и практикой. Имеются и специализированные ресурсы, где возможность взаимодействия с другими пользователями стимулирует активное обсуждение и обмен знаниями. Эти платформы позволяют пользователям делиться мнениями, в том числе по поводу актуальных исследований, что способствует созданию единого сообщества

между филологами. Доступность исследовательских работ и их многогранный анализ является основополагающим для формирования критического мышления и научной аргументации.

Пандемия COVID-19 вызвала необходимость быстрого перехода на дистанционное обучение, что открыло новые горизонты и потенциальные трудности для преподавателей и обучающихся. Активное использование образовательных платформ таких как «Элементы» и «Российская электронная школа» привело к созданию удобных условий для учебного процесса, а также повышению доступности ресурсов [6].

Выводы

Используя возможности, которые предоставляют вышеперечисленные ресурсы, обучающиеся смогут лучше подготовиться к своей профессиональной деятельности и эффективно интегрироваться в научное сообщество. Внедрение таких ресурсов в учебный процесс станет эффективным средством для повышения интереса студентов к предмету, а также углубит их понимание в различных областях знаний.

Качественные интерактивные платформы способны не только передавать знания, но и активно взаимодействовать со студентом, поддерживая его активность и заинтересованность. Важно, чтобы каждый электронный образовательный инструмент был нацелен на развитие тех навыков, которые необходимы для становления компетентного специалиста.

Таким образом, электронные ресурсы служат важным инструментом для усвоения филологических дисциплин. Они позволяют задействовать разнообразные подходы к обучению, которые помогают обучающимся углубить свои знания и навыки. Обучающиеся, имея доступ к разнообразным цифровым материалам и современным методикам, могут развивать свою лингвометодическую компетенцию, что особенно актуально в условиях растущих требований к специалистам в области гуманитарных наук.

Библиографический список

1. Закирова О. В., Пупышева Е. Л. Образовательные платформы в академическом вузе: особенности применения в профессиональной подготовке бакалавров-филологов // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. Том 8(44), С. 19–27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-platformy-v-akademicheskom-vuze-osobennosti-primeneniya-v-professionalnoy-podgotovke-bakalavrov-filologov> (дата обращения: 26.03.2025).
2. Мурунов С. С. Компонентный состав лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на современном этапе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Том 29 №4, С. 939–954. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komponentnyy-sostav-lingvometodicheskoy-kompetentsii-studentov-yazykovykh-napravleniy-podgotovki-na-sovremennom-etape> (дата обращения: 26.03.2025).
3. Топ-5 цифровых ресурсов для отечественного филолога. [Электронный ресурс] // vk.com – Режим доступа: https://vk.com/wall-69519752_6867 (дата обращения: 26.03.2025).
4. Шулдешова Н. В. Компетентность в современном образовательном пространстве. // Ученые записки Орловского государственного университета, №2 (83) 2019. С. 346–349. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 26.03.2025).
5. Шулдешова Н. В. Цифровые инструменты преподавания. // Ученые записки Орловского государственного университета, 2024. № 3(104). С. 317–321. [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://oreluniver.ru/public/file/archive/notes_3_104.pdf (дата обращения: 26.03.2025).
6. Электронные образовательные интернет-платформы. [Электронный ресурс] // kopilkaurokov.ru – Режим доступа: https://kopilkaurokov.ru/prochee/prochee/elektronnye_obrazovatelnye_internet_platformy_v_prepodavanii_russkogo_jazyka_i_l (дата обращения: 26.03.2025).

References

1. Zakirova O. V., Pupyshova E. L. Educational platforms in an academic university: application features in the professional training of Bachelor of philology // Scientific Notes of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology. 2022. №8(44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-platformy-v-akademicheskom-vuze-osobennosti-primeneniya-v-professionalnoy-podgotovke-bakalavrov-filologov> (date of request: 26.03.2025).
2. Murunov S. S. The component composition of the linguistic and methodological competence of students of language training

areas at the present stage // Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. 2024. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komponentnyy-sostav-lingvometodicheskoy-kompetentsii-studentov-yazykovyh-napravleniy-podgotovki-na-sovremennom-etape> (date of access: 26.03.2025).

3. Top-5 digital resources for the Russian philologist. [Electronic resource] // vk.com – Access mode: https://vk.com/wall-69519752_6867

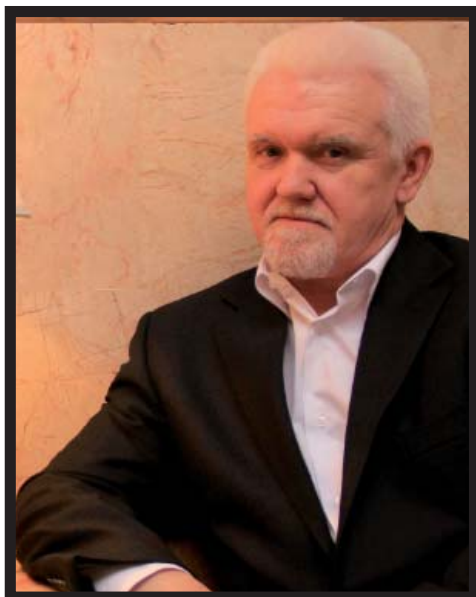
4. *Shuldeshova N.V.* Competence in the modern educational space // Scientific notes of the Orel State University, No. 2 (83), 2019, pp. 346-349. [Electronic resource] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve> (date of request: 26.03.2025).

5. *Shuldeshova N.V.* Digital teaching tools // Scientific notes of the Orel State University, 2024. № 3(104). Pp. 317–321. [Electronic resource] // URL: https://oreluniver.ru/public/file/archive/notes_3_104.pdf (date of request: 26.03.2025).

6. Electronic educational Internet platforms. [Electronic resource] // *kopilkaurokov.ru* – URL: https://kopilkaurokov.ru/prochee/prochee/elektronnye_obrazovatelnye_internet_platformy_v_prepodavanii_russkogo_iazyka_i_1 (date of access: 26.03.2025).

ПАВЕЛ ИВАНОВИЧ ОБРАЗЦОВ

07.07.1957–15.06.2025



Павел Иванович Образцов, доктор педагогических наук, профессор, член Международной академии информатизации и Академии педагогических и социальных наук, профессор кафедры технологии психолого-педагогического и специального образования института педагогики и психологии Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева родился 7 ноября 1957 года. В 1982 году окончил Ленинградское высшее военное инженерное строительное училище, в 1992 году – Гуманитарную академию Вооруженных Сил Российской Федерации. В 2000 году защитил докторскую диссертацию на тему «Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в системе профессиональной подготовки военных специалистов (педагогический аспект)» по специальности 20.03.08. – Теоретические и прикладные проблемы подготовки кадров специальных органов и войск системы обеспечения государственной безопасности, в 2002 году присвоена учёная степень профессора.

Областью научно-исследовательских интересов учёного было проектирование, разработка и применение личностно-развивающих и профессионально-ориентированных технологий обучения в сфере профессиональной подготовки специалистов. Он автор более 270 научных и учебных трудов.

В 2005 году Павел Иванович начал работу в Орловском государственном университете им. И.С. Тургенева, в 2006 году был назначен на должность заведующего кафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий. В 2008–2013 гг. исполнял обязанности декана факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации вуза. В 2013 г. продолжил работу в должности профессора кафедры непрерывного образования и новых образовательных технологий, а с 2018 года и до последнего дня работал на кафедре технологии психолого-педагогического и специального образования института педагогики и психологии в должности профессора.

Павел Иванович на высшем профессиональном уровне читал лекции и проводил семинарские занятия по дисциплинам: «Теория и методика профессионального

образования», «Инновационные технологии и модели организации и проведения научных исследований в области профессионального образования», «Нормативно-правовые основы организации профессионального образования в Российской Федерации», «Дидактические основы профессионального образования», «История и теория профессионального образования в России и за рубежом», «Методика преподавания профильных дисциплин в области теории и методики профессионального образования», «Организация воспитательной работы в системе профессионального образования».

Павел Иванович Образцов на протяжении всей своей профессиональной деятельности вёл активную работу по подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации, под его научным руководством защищено три докторские и более тридцати кандидатских диссертаций. Им создана большая и высокопрофессиональная научная школа «Проектирование, разработка и применение личностно-развивающих и профессионально-ориентированных технологий обучения в сфере профессиональной подготовки специалистов».

В настоящее время в научной школе успешно функционирует три основных направления подготовки научно-педагогических кадров: личностно-развивающее и профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковых профессиональных учреждениях; личностно-развивающая и профессионально-ориентированная подготовка педагогических кадров в системе профессионального образования, а также личностно-развивающая и профессионально-ориентированная подготовка специалистов в военных вузах.

Значительное внимание в рамках развития научной школы уделяется вопросам информатизации учебного процесса и дистанционному обучению в вузах России. Учениками Павла Ивановича разработано и внедрено в вузовскую практику более двух десятков дидактических комплексов информационного обеспечения преподавания различных учебных дисциплин. В состав этих комплексов входит более восьмидесяти программных педагогических продуктов, значительная часть из которых имеют лицензии, патенты и авторские свидетельства. Названные комплексы успешно применяются более чем в тридцати вузах России.

Научная школа насчитывает более 50 человек.

Учёный был активным членом редколлегии журналов «Ученые записки Орловского государственного университета» и «Педагогический журнал», входящих в перечень журналов ВАК; был действительным членом Международной академии информатизации и Академии педагогических и социальных наук.

Долгие годы Павел Иванович являлся членом диссертационного совета Д.212.183.04, экспертом по специальности 13.00.08. – Теория и методика профессионального образования.

В 2010 году Павел Иванович был награжден почетной грамотой Министра образования и науки РФ. П.И. Образцов – ветеран Вооруженных Сил, полковник запаса, награжден медалью «За воинскую доблесть», 8-ю ведомственными медалями ФСО России.

Павел Иванович прожил светлую, наполненную яркими событиями жизнь. Всем сердцем и душой был предан педагогической науке, стал Учёным с большой буквы, помог реализовать и определить свой жизненный путь не одному десятку людей.

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

Гелла Тамара Николаевна (главный редактор) – доктор исторических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой всеобщей истории и регионоведения.

Пузанкова Елена Николаевна (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российская государственная академия интеллектуальной собственности» (РГАИС), проректор по академической политике и учебной работе.

Дудина Елена Федоровна (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, исполняющий обязанности заведующего кафедрой русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации.

Абакумова Ольга Борисовна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры английской филологии.

Айзенштат Марина Павловна – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН.

Александрова Анжелика Паруйровна – кандидат филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», доцент кафедры английской филологии, начальник бюро переводов.

Антонова Мария Владимировна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой истории русской литературы XI–XIX веков.

Арзакания Марина Цолаковна – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН.

Беляева Ирина Анатольевна – доктор филологических наук, профессор, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», профессор кафедры русской литературы Института гуманитарных наук.

Горбунова Галина Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Факультет Искусство.

Иванов Анатолий Евгеньевич – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН.

Изотов Владимир Петрович – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой журналистики и связей с общественностью.

Калашникова Лариса Валентиновна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры английского языка.

Ковалева Татьяна Витальевна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры истории русской литературы XI–XIX веков.

Ларионова Людмила Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет.

Львова Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией дидактики русского языка Института содержания и методов обучения Российской академии образования.

Минаков Сергей Тимофеевич – доктор исторических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образо-

вательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой истории России.

Михальченко Сергей Иванович – доктор исторических наук, профессор, директор Института экономики, истории и права.

Михенчева Екатерина Абдул-Маджидовна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой русской литературы XX–XXI веков и истории зарубежной литературы.

Николаев Валерий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы.

Новиков Сергей Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры живописи.

Новикова Вера Григорьевна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственного университета им. Н.И. Лобачевского», профессор кафедры зарубежной литературы.

Образцов Павел Иванович – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук.

Погосян Варужан Арамаздович – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения).

Ретинская Татьяна Ивановна – доктор филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой романской филологии.

Степанова Надежда Сергеевна – доктор филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Юго-Западный государственный университет», заведующий кафедрой русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан.

Струкова Татьяна Викторовна – доктор филологических наук, федеральное государственное казенное военное учреждение высшего образования «Академия Федеральной службы охраны «Российской Федерации», сотрудник.

Тарасова Оксана Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры математики и прикладных информационных технологий и методики обучения математике имени Н.А. Ильиной, директор института педагогики и психологии.

Хворостов Дмитрий Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева».

Черепанова Лариса Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет», профессор кафедры русского языка и методики его преподавания.

Чикалова Ирина Ромуальдовна – доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ведущий научный сотрудник, Институт истории, Национальная академия наук Беларуси (Республика Беларусь).

ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Общие правила. Статья объемом 6-15 страниц набирается в текстовом редакторе MS-Word 97-2003 *.doc (**версия MS-Word 2007*.docx, *.docm не принимается!!!**) либо RTF и называется по фамилии автора, предоставляется в редакцию в электронном виде, идентичном печатной версии, одним файлом и на бумаге формата А4. Размер шрифта 14 pt, через один интервал без переносов. Пробелы и табуляция в начале абзаца недопустимы! Параметры документа: верхнее поле – 25 мм, нижнее – 25 мм, правое – 25 мм, левое – 25 мм.

К статье обязательно прилагаются: универсальная десятичная классификация (УДК), фамилия, имя, отчество автора (авторов) указываются полностью, название статьи, аннотация (не менее 1000 слов), ключевые слова (6–8 слов), библиографический список (References).

Вся информация предоставляется на *русском и английском языках*. Сведения об авторе (авторах): ученая степень, ученое звание, должность, кафедра, вуз, город, страна, электронный адрес (без сокращений) помещаются в начале статьи после фамилии автора (авторов). **Важно! Количество авторов не должно превышать трёх человек. Авторское право оформляется перечислением фамилий всех авторов через запятую.**

Во введении подробно описываются актуальность, цель (или задачи) исследования, новизна, методы исследования (слова *актуальность, цель (или задачи) исследования, новизна, методы исследования выделяются курсивом*). После изложения основного материала следуют выводы.

Формулы и специальные символы (например, греческие буквы) в статье набираются текстом (пункт меню «Вставка – Символ – Symbol»), кеглем 10 pt. Для сложных формул используется редактор формул Math-type 5.0 и ниже. Длина формулы вместе с номером не должна превышать 8 см. Таблицы в тексте набираются стандартными средствами MS-Word (пункт меню «Таблица – Добавить таблицу»). Таблица должна иметь заголовок и ссылку в тексте статьи. Ширина таблицы – 82 или 170 мм, шрифт в таблице – 9 pt.

Иллюстрации. Каждый рисунок должен быть представлен отдельным файлом (форматы: *.tif, *.jpg, *.pdf, *.eps, *.ai). **В MS-Word не вставлять!** Рисунки и графики должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в чёрно-белой гамме. Графики, содержащие серые заливки, должны быть заменены на штриховку или на черную/белую заливку. Графики, схемы и диаграммы следует выполнять в формате MS-Excel (*.doc) и MS-Word (*.xls). Также для изготовления графиков, схем и диаграмм подходит векторный графический редактор: Adobe Illustrator (*.ai). Надписи на рисунках выполняются шрифтом Times New Roman 8 pt. Толщина линий на рисунках должна быть не менее 0,5 pt. Ширина графика, схем или диаграмм – 82 или 170 мм.

Рисунки-фотографии, полученные с цифровой камеры, и другие растровые изображения, на которых отсутствует какой-либо текст, представляются в виде файлов формата *.tif или *.jpg без сжатия (разрешение не менее 300 dpi). Подписи к рисункам размещаются в тексте статьи. Все рисунки должны быть пронумерованы и иметь названия.

Иллюстрации, выполненные в графическом редакторе Paint, не принимаются, т. к. данный редактор не обеспечивает необходимого качества после сохранения файла.

Запрещается вставлять в статью сканированные рисунки (графики, диаграммы)!

При несоблюдении указанных требований к иллюстрациям редакция оставляет за собой право рисунок удалить или отклонить статью.

Библиографические списки и затекстовые примечания оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100 – 2018. В списке все работы перечисляются по алфавитному принципу. В тексте статьи библиографические ссылки даются арабскими цифрами в квадратных скобках [1, с. 178]. Библиографические списки должны быть переведены на английский язык.

В конце статьи обязательно должна быть надпись «статья публикуется впервые», ставится дата и подпись автора (авторов). Подпись автора сканируется, сохраняется в формате *.tif или *.jpg и вставляется в файл.

В обязательном порядке указывается научная специальность, по которой автор планирует опубликовать статью.

5.6.1. – Отечественная история (исторические науки)

5.6.2. – Всеобщая история (соответствующего периода) (исторические науки)

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

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

5.9.1. – Русская литература и литература народов Российской Федерации (филологические науки)

5.9.2. – Литературы народов мира (филологические науки)

За множественность публикации статьи ответственность несёт авторы (авторы).

За ошибки и неточности научного и фактического характера ответственность несёт автор (авторы).

Статьи принимаются с оригинальностью не мене 70%. Допустимые заимствования – не более 9%.

Статья, содержащая некачественный перевод, и/или перевод, сделанный через электронный переводчик, будет отклонена.

Редакция не осуществляет перевод.

Поступившие в редакцию материалы возврату не подлежат.

Статьи лиц, не имеющих учёной степени, заверяются их научными руководителями и печатью организации.

Редколлегия оставляет за собой право сокращать и редактировать статьи. Статьи, оформленные не в соответствии с указанными требованиями, отклоняются без рассмотрения.

РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ

1. Все научные статьи, поступившие в редакцию журнала «Ученые записки Орловского государственного университета», подлежат обязательному рецензированию.
 2. Если материалы соответствуют критериям, главный редактор журнала назначает рецензента – специалиста по тематике рецензируемых материалов.
 3. Срок рецензирования – от 4 до 12 недель.
 4. Рукопись проходит «двойное слепое» рецензирование. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи.
 5. Рецензент оценивает актуальность и научную новизну представленных к опубликованию результатов исследования, их теоретическую и практическую значимость, наличие необходимых ссылок на данные из других работ. На основании анализа статьи рецензент составляет заключение:
 - а) статья рекомендуется к публикации;
 - б) статья нуждается в доработке в соответствии с замечаниями рецензента;
 - с) статья отклонена (с указанием причин).
 6. Если в рецензиях содержатся рекомендации по доработке статьи, редколлегия журнала направляет автору текст рецензий с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументировано отказаться от них. Доработанная автором статья повторно направляется на рецензирование.
 7. Список замечаний рецензента, которые подлежат безусловному принятию со стороны автора:
 - отсутствие ссылок на цитируемую литературу;
 - дублирование материала (опубликование материала или его значительной части в других изданиях);
 - отсутствие или недостоверность выводов;
 - отсутствие аннотации, ключевых слов и других обязательных элементов структуры статьи.
 8. Сообщение об отрицательной рецензии с соответствующей мотивировочной частью обязательно направляется автору по электронной почте.
 9. Редакция издания направляет авторам предоставленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ, а также обязуется направлять копии рецензий в Министерство науки и высшего образования Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.
 10. Окончательное решение о публикации принимается редакционной коллегией исходя из рекомендаций рецензентов, научной ценности работы и соответствия ее тематике журнала. Отклоненная редакционной коллегией статья к повторному рассмотрению не принимается.
 11. После принятия редколлегией журнала решения о публикации ответственный секретарь редколлегии информирует об этом автора и указывает сроки публикации.
 12. Подписанные рецензии на бумажном носителе или в электронном виде (скан) хранятся в редакционной коллегии журнала в течение 5 (пяти) лет.
- Процедура обжалования решения редакционной коллегии.
- Автор имеет право обжаловать решение редакционной коллегии об отклонении статьи или необходимости коррективы текста по указанию рецензента. В случае возникновения подобной ситуации автор должен отправить претензию с изложением проблемы и доказательством своей позиции на имя главного редактора журнала. Главный редактор или его заместитель, ознакомившись с претензией, направляет статью на дополнительное рецензирование в течение 2–3-х недель либо информирует автора о справедливости замечаний рецензента и необходимости исправления статьи.
- В случае наличия доказанных признаков плагиата или фальсификации данных, статья отклоняется без права новой подачи.**

Адрес издателя:

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95.
www.oreluniver.ru E-mail: info@oreluniver.ru
тел.(4862)75-13-18

Адрес редакции:

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95
www.oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@oreluniver.ru

Материалы статей печатаются в авторской редакции

Право использования произведений предоставлено авторами на основании
п. 2 ст. 1286 Четвертой части Гражданского Кодекса Российской Федерации

И.о. ответственного редактора: Дудина Е.Ф.
Перевод: Александрова А.П.
Компьютерная верстка: Корявкина О.С.
Дизайн обложки: Никифоров А.В.

Подписано в печать 29.06.2025 г.
Дата выхода в свет 29.07.2025 г.
Формат 60х84/8 Объем 54,63 усл. п. л.
Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ № 125

Отпечатано с готового оригинал-макета на полиграфической базе
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел ул. Комсомольская, 95