

ISSN 1998-2720

# УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал



№ 3 (104)  
2024

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)

Арзакания 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)

Ларникова 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, 2024

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2024

## Содержание

### ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Воронкова И.Е., Хабалева Е.Н.</b> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ .....	7
<b>Зеленская Ю.Н.</b> ОБОРОННОЕ ПРОИЗВОДСТВО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: ОПЫТ КАРЕЛО-ФИНСКОЙ ССР .....	11
<b>Кирчанов М.В.</b> МЕМОРИАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО АВСТРИЙСКОГО МОНАРХИЗМА .....	17
<b>Никитина Е.А., Кудланов К.Б.</b> ДОРЕВОЛЮЦИОННАЯ И ПОСТСОВЕТСКАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ ЗАХВАТОВ ЗЕМЕЛЬ С УЧАСТИЕМ ОДНОДВОРЦЕВ ЦЕНТРАЛЬНОГО ЧЕРНОЗЕМЬЯ XVII – XIX ВЕКАХ .....	22
<b>Кузнецов В.В.</b> РЕАЛИЗАЦИЯ РЕФОРМЫ 1892 г. В УЕЗДНЫХ ГОРОДАХ ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ .....	29
<b>Макеева С.Б.</b> ИСТОРИЯ ЭКОНОМИКО-ДЕМОГРАФИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ГОРОДА ДАЛЯНЬ (ЛЮЙДА). В 1950-е – НАЧАЛО XXI в. ....	36
<b>Малай В.В., Юрченко А.В.</b> БЛИЖНЕВОСТОЧНЫЙ ВЕКТОР ПОЛИТИКИ У. ЧЕРЧИЛЛЯ (1951–1955) В ПРЕССЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ ..	41
<b>Минаков С.Т.</b> «КРАСНЫЙ БОНАПАРТ» И «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» .....	46
<b>Миронова Т.П.</b> ФРАНЦУЗСКИЕ УЧЕНЫЕ НА ПРАЗДНОВАНИИ 200-ЛЕТИЯ АКАДЕМИИ НАУК СССР .....	54
<b>Мирошников А.В.</b> ИРЛАНДСКАЯ УНИЯ 1800 ГОДА. ПРИЧИНЫ УСТАНОВЛЕНИЯ И ЗНАЧЕНИЕ .....	59
<b>Назаренко Е.Ю.</b> ОТ ПРОТИВОСТОЯНИЯ К СОТРУДНИЧЕСТВУ: ИСТОРИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ И ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ В НОЯБРЕ 1917 – ИЮЛЕ 1918 гг. В ВОРОНЕЖЕ .....	66
<b>Савинов В.Ю.</b> РЕЛИГИОЗНЫЙ АСПЕКТ СЛУЖБЫ В ПЕТРОВСКОЙ БРИГАДЕ ПЕРЕД ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНОЙ (1910–1914 гг.) .....	71
<b>Харьковский Р.Г.</b> СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КОЛОНИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ В ЕГИПТЕ: ОТ ОТКРЫТИЯ СУЭЦКОГО КАНАЛА К ФАШОДСКОМУ КРИЗИСУ (1869–1898) .....	76
<b>Шишкина И.Б.</b> ПРОБЛЕМА ПЕРЕУСТРОЙСТВА ИРЛАНДИИ ВО ВЗГЛЯДАХ ОЛЬСТЕРСКИХ ЮНИОНИСТОВ В ПЕРВЫЕ ДВА ДЕСЯТИЛЕТИЯ XX ВЕКА .....	82
<b>Штарева Т.Н.</b> «ДЕТИ ВОЙНЫ». ОБРАЗ ВОЙНЫ ГЛАЗАМИ ДЕТЕЙ .....	87

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Алехина И.В.</b> КРЫМСКИЙ ТЕКСТ В ТВОРЧЕСТВЕ И.А. БУНИНА .....	92
<b>Ахметова М.А.</b> РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГАЯЗА ИСХАКИ .....	96
<b>Брюханова Ю.М., Иванова Е.В.</b> СУБЪЕКТНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МИНИМАЛИСТИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ НА ПРИМЕРЕ ТЕМАТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ТВОРЧЕСТВО» .....	100
<b>Ван Чженкунь</b> НАРРАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ УСТАНОВЛЕНИЯ ПОДЛИННОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ ВАРЛАМОВА А.Н. ...	106
<b>Каменщиков К.А.</b> ЛИРИЧЕСКИЙ СУБЪЕКТ В ПОЭЗИИ ЗЫГНЕВА ХЕРБЕРТА: ИМПЕРСОНАЛЬНОСТЬ И КАТАСТРОФИЧЕСКИЙ ОПЫТ .....	110
<b>Король Е.Р.</b> МУЗЫКА КАК ЧАСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ МОДЕЛИ МИРА В РОМАНАХ-АНТИУТОПИЯХ 1920–1950-х .....	117

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)..

<b>Краснощекоев И.О.</b> ЭСТЕТИКА И МИРОВОЗЗРЕНИЕ ЖЮЛЯ ЛАФОРГА .....	123
<b>Криволапова Е.М.</b> БЫТ И БЫТИЕ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. ПРИШВИНА И Е. НОСОВА .....	129
<b>Куракова И.А.</b> СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА-ПОДРОСТКА В РОМАНЕ Д. ТАРТТ «ТАЙНАЯ ИСТОРИЯ» .....	134
<b>Лазутин Р.С.</b> ЛАНДШАФТНОЕ МЫШЛЕНИЕ В РОМАНЕ Э.М. ФОРСТЕРА «ГОВАРДС-ЭНД» .....	138
<b>Марков А.В., Штайн О.А.</b> АНТИОХИЕЦ, НЕ АЛЕКСАНДРИЕЦ: ОБ ОДНОМ УПОТРЕБЛЕНИИ ПОНЯТИЯ ЭКСТАЗ МИХАИЛОМ КУЗМИНЫМ .....	144
<b>Хомяков В.И., Еубнов С.А.</b> СОВЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА 1920-х ГОДОВ В ОЦЕНКЕ В. ПРАВДУХИНА (НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛА «КРАСНАЯНОВЬ») .....	148
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Асонов Д.Г., Король В.В.</b> АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ .....	152
<b>Гаврилова И.С., Губарева Л.И., Коннова М.В.</b> АДАПТАЦИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ, ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН .....	158
<b>Горбачев В.И., Пузырева Е.Н.</b> АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО И ЕВКЛИДОВА ПРОСТРАНСТВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО АБСТРАГИРОВАНИЯ .....	162
<b>Грязнова А.М., Зинченко В.О.</b> МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ЛИНГВИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА К УСТНОМУ МЕЖЪЯЗЫКОВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ .....	171
<b>Дзундза А.И., Моисеенко И.И., Цапов В.А.</b> БАЗОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБЩЕСТВЕННО-ЭФФЕКТИВНОГО УЧИТЕЛЯ .....	177
<b>Заславская О.В., Головин Р.Э.</b> САМООБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ВНУТРИШКОЛЬНОГО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ .....	183
<b>Каримова М.И., Степанова Н.А.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	188
<b>Клычкова В.В.</b> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ .....	194
<b>Ковешникова Е.Н., Ковешникова Н.А.</b> ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ДИЗАЙНА КОСТЮМА .....	198
<b>Кокорев А.В., Волков М.А., Егорова А.Ю.</b> ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА .....	203
<b>Кузнецова Е.С.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ .....	211
<b>Кычкина Т.С., Софронов Р.П., Находкина А.Т., Анисимова М.Ф.</b> ШКОЛЬНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ «УМНАЯ ТЕПЛИЦА» КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ АГРОТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	214
<b>Лаврищев А.И.</b> МОДЕЛЬ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ .....	217
<b>Левчук И.П., Моросникова Е.А., Мальцева О.А.</b> ЭЛЕКТРОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	222
<b>Литвиненко И.Л.</b> ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССОВ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА И МАРКЕТИНГА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ И НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗАХ .....	226
<b>Мананникова Т.В.</b> КОММУНИКАТИВНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ВРАЧА КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ .....	230
<b>Мерзлякова О.П.</b> ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ .....	234
<b>Митрахович О.В.</b> ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ УГОЛОВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА: ПОСТАНОВКА ЗАДАЧ ИССЛЕДОВАНИЯ .....	241
<b>Павлова Т.А., Уварова М.Н.</b> МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ГИА .....	246
<b>Попова А.Р.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА: О «ШКОЛЕ МЫШЛЕНИЯ» В.К. ХАРЧЕНКО .....	251
<b>Попова Т.Л., Саввина А.П., Колотинская В.Ф., Софронов Р.П.</b> ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «МЫ – НАСЛЕДНИКИ СВЯЩЕННОЙ ЗЕМЛИ ЖОХСОГОНСКОГО НАСЛЕГА» КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ .....	257
<b>Ратанова О.В.</b> ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ ГРУППЫ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА .....	260
<b>Руднев И.Ю.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА П. П. ЧИСТЯКОВА И ЕЕ АКТУАЛЬНОСТЬ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	265
<b>Северова Т.С.</b> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ОСНОВАМ ВЕБ-ДИЗАЙНА И ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРФЕЙСА .....	271
<b>Селиверстов С.Н.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ .....	276
<b>Спиридонова Ю.С.</b> РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К МОДЕЛИРОВАНИЮ И ВНЕДРЕНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ .....	281

<b>Стебакова Т.Г., Родкина А.А.</b> К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖНИКОВ ПО КОСТЮМУ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	286
<b>Татарников О.В., Любичанковский С.В.</b> СТАНОВЛЕНИЕ ИСТОРИИ РОДНОГО КРАЯ В КАЧЕСТВЕ ОТДЕЛЬНОЙ ОБЯЗАТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ШКОЛАХ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ .....	290
<b>Хворостов Д.А., Раздобарина Л.А., Зубрилин К.М.</b> ВНЕДРЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАБОТУ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ИНСТИТУТА ИЗЯЩНЫХ ИСКУССТВ МПГУ .....	294
<b>Хмызова Н.Г.</b> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ .....	300
<b>Хмызова Н.Г., Дугина С.Ю., Дугин П.А.</b> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ .....	305
<b>Шалимова О.Н.</b> ЯЗЫКОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ФАКТОР, ФОРМИРУЮЩИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ .....	313
<b>Шульдешова Н.В.</b> ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ .....	317
<b>ЮБИЛЕЙНЫЕ ДАТЫ</b>	
<b>Елизарова Л.Н., Малюченко О.Ю.</b> 50 ЛЕТ И ВЕСЬ МИР. К ЮБИЛЕЮ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ФГБОУ ВО «ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА» .....	321
<b>Мельников Р.А., Саввина О.А., Тарасова О.В.</b> СВЯТОСЛАВ МИХАЙЛОВИЧ ГОРШЕНИН (К 120-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ) .....	325
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ .....	330
ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ .....	331
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ .....	331
РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ .....	332

*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)

**Mikhailchenko 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, 2024

© OSU named after I.S. Turgenev, 2024

## Contents

### HISTORICAL SCIENCES

<b>Voronkova I.E., Khabaleva E.N.</b> THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION IN THE RUSSIAN EMPIRE. ....	7
<b>Zelenskaya Yu.N.</b> DEFENSE PRODUCTION AT THE INITIAL STAGE OF THE GREAT PATRIOTIC WAR: THE EXPERIENCE OF THE KARELO-FINNISH SSR. ....	11
<b>Kyrchanoff M.W.</b> MEMORIAL CULTURE OF MODERN AUSTRIAN MONARCHISM. ....	17
<b>Nikitina E.A., Kudlanov K.B.</b> PRE-REVOLUTIONARY AND POST-SOVIET HISTORIOGRAPHY OF LAND CAPTURES WITH THE PARTICIPATION OF THE SMALLHOLDERS ESTATE FROM CENTRAL CHERNOZEM REGION IN THE XVII-TH – XIX-TH CENTURIES. ....	22
<b>Kuznetsov V.V.</b> IMPLEMENTATION OF THE REFORM OF 1892 IN THE COUNTY TOWNS OF THE OREL PROVINCE. ....	29
<b>Makeeva S.B.</b> HISTORY OF THE ECONOMIC AND DEMOGRAPHIC DEVELOPMENT OF THE CITY OF DALIAN (LUIDA) IN THE 1950s – THE BEGINNING OF THE 21st CENTURY. ....	36
<b>Malay V.V., Yurchenko A.V.</b> THE MIDDLE EAST VECTOR OF W. CHURCHILL'S POLICY (1951–1955) IN THE BRITISH PRESS. ....	41
<b>Minakov S.T.</b> «RED BONAPARTE» AND «EUGENE ONEGIN». ....	46
<b>Mironova T.P.</b> FRENCH SCIENTISTS AT THE CELEBRATION OF THE 200TH ANNIVERSARY OF THE ACADEMY OF SCIENCES OF THE SOVIET UNION. ....	54
<b>Miroshnikov A.V.</b> IRELAND'S UNION 1800. REASONS FOR ESTABLISHMENT AND SIGNIFICANCE. ....	59
<b>Nazarenko E.Yu.</b> FROM CONFRONTATION TO COOPERATION: THE HISTORY OF MUTUAL RELATIONS BETWEEN THE SOVIET AUTHORITIES AND CIVIL SERVANTS IN NOVEMBER 1917 – JULY 1918. IN VORONEZH. ....	66
<b>Savinov V.Yu.</b> THE RELIGIOUS ASPECT OF SERVICE IN THE PETROVSKY BRIGADE BEFORE THE FIRST WORLD WAR (1910–1914). ....	71
<b>Harkovskiy R.G.</b> FORMATION AND DEVELOPMENT OF BRITISH COLONIAL POLICY IN EGYPT FROM THE OPENING OF SUEZ CANAL TO THE FASHODA CRISIS (1869–1898). ....	76
<b>Shishkina I.B.</b> THE PROBLEM OF RECONSTITUTION IRELAND IN VIEWS OF ULSTER UNIONISTS IN THE FIRST TWO DECADES OF THE 20TH CENTURY. ....	82
<b>Shtareva T.N.</b> «CHILDREN OF WAR». THE IMAGE OF WAR THROUGH THE EYES OF CHILDREN. ....	87

### PHILOLOGICAL SCIENCES

<b>Alekshina I.V.</b> CRIMEA TEXT IN THE WORK OF I.A. BUNIN. ....	92
<b>Akhmetova M.A.</b> EDITORIAL AND PUBLISHING ACTIVITY OF GAYAZ ISKHAKI. ....	96
<b>Bryukhanova Yu.M., Ivanova E.V.</b> SUBJECT ORGANIZATION OF MINIMALISTIC POETRY ON THE EXAMPLE OF THE THEMATIC FIELD «CREATION». ....	100
<b>Wang Zhengkun</b> NARRATIVE STRATEGY OF ESTABLISHING AUTHENTICITY IN THE WRITINGS OF VARLAMOV A.N. ....	106
<b>Kamenshchikov K.A.</b> THE LYRICAL SUBJECT IN THE POETRY OF ZBIGNIEW HERBERT: IMPERSONALITY AND CATASTROPHIC EXPERIENCE. ....	110

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).

<b>Korol E.R.</b> MUSIC AS A PART OF THE ARTISTIC MODEL OF THE WORLD IN THE NOVELS-ANTIUTOPIAS OF 1920–1950s .....	117
<b>Krasnoshchekov I.O.</b> THE AESTHETICS AND WORLDVIEW OF JULES LAFORGUE .....	123
<b>Krivolapova E.M.</b> EVERYDAYLIFEANDBEINGIN M. PRISHVIN'S AND E. NOSOV'SWORKS .....	129
<b>Kurakova I.A.</b> CHARACTERISTICS OF A TEENAGE CHARACTER IMAGE IN THE NOVEL "THE SECRET HISTORY" BY D. TARTT .....	134
<b>Lazutin R.S.</b> LANDSCAPE THINKING IN «HOWARDS END» BY E.M. FORSTER .....	138
<b>Markov A.V., Shtayn O.A.</b> ANTIOCHIAN, NOT ALEXANDRIAN: ON ONE USE OF THE CONCEPT OF EKSTASIS BY MIKHAIL KUZMIN .....	144
<b>Khomiaikov V.I., Bubnov S.A.</b> SOVIET LITERATURE OF THE 1920s IN THE ASSESSMENT OF V. PRAVDUKHIN (BASED ON THE MATERIAL OF THE KRASNAYA NOV MAGAZINE) .....	148

#### PEDAGOGICAL SCIENCES

<b>Asonov D.G., Korol V.V.</b> CURRENT APPROACHES TO THE EDUCATION OF BEHAVIORAL CULTURE AMONG ADOLESCENTS IN THE MODERN INFORMATION ENVIRONMENT .....	152
<b>Gavrilova I.S., Gubareva L.I., Konnova M.V.</b> ADAPTATION OF FUTURE PROFESSIONAL TRAINING SPECIALISTS THROUGH THE USE OF SITUATIONAL TASKS IN THE PROCESS OF STUDYING ECONOMIC DISCIPLINES .....	158
<b>Gorbachev V.I., Puzyreva E.N.</b> ANALYSIS OF REPRESENTATIONS OF GEOMETRIC AND EUCLIDEAN SPACES IN THE ACTIVITY OF MEANINGFUL ABSTRACTION .....	162
<b>Gryaznova A.M., Zinchenko V.O.</b> METHODOLOGY OF FORMATION OF READINESS OF THE FUTURE LINGUIST-INTERPRETER FOR ORAL INTERLANGUAGE INTERACTION .....	171
<b>Dzundza A.I., Moiseenko I.I., Tsapov V.A.</b> BASIC GUIDELINES FOR PROFESSIONAL TRAINING OF A SOCIALLY EFFECTIVE TEACHER .....	177
<b>Zaslavskaya O.V., Golovin R.E.</b> SELF-EDUCATION OF A TEACHER IN THE SYSTEM OF INTRA-SCHOOL PROFESSIONAL DEVELOPMENT .....	183
<b>Karimova M.I., Stepanova N.A.</b> RESEARCH OF INFORMATION COMPETENCE AMONG STUDENTS AND TEACHERS OF THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM .....	188
<b>Klychkova V.V.</b> METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS FOR FUTURE TEACHERS .....	194
<b>Koveshnikova E.N., Koveshnikova N.A.</b> TECHNOLOGY FOR DEVELOPING ARTISTIC DESIGN SKILLS AMONG FUTURE MASTERS OF COSTUME DESIGN .....	198
<b>Kokorev A.V., Volkov M.A., Egorova A.Yu.</b> FEATURES OF MATHEMATICAL TRAINING OF FUTURE ENGINEERING SPECIALISTS AT VARIOUS STAGES OF SOCIETY DEVELOPMENT .....	203
<b>Kuznetsova E.S.</b> FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY BASED ON THE APPLICATION OF DESIGN TECHNOLOGY .....	211
<b>Kychkina T.S., Sofronov R.P., Nakhodkina A.T., Anisimova M.F.</b> SCHOOL LABORATORY "SMART GREENHOUSE" AS A BASIS FOR THE FORMATION OF AGROTECHNOLOGICAL COMPETENCIES IN STUDENTS .....	214
<b>Lavrishchev A.I.</b> BLENDED LEARNING MODEL IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY .....	217
<b>Levchuk I.P., Morosnikova E.A., Maltseva O.A.</b> ELECTRONIC TECHNOLOGIES FOR ENSURING THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE DISCIPLINE "LIFE SAFETY" IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF HIGHER MEDICAL EDUCATION .....	222
<b>Litvinenko I.L.</b> FEATURES OF ORGANIZATION PROCESSES OF EDUCATIONAL MANAGEMENT AND MARKETING IN HIGHER EDUCATION IN STATE AND NON-STATE UNIVERSITIES .....	226
<b>Manannikova T.V.</b> THE COMMUNICATIVE AND PREVENTIVE CULTURE OF THE DOCTOR AS A RESULT OF PROFESSIONAL TRAINING AT A MEDICAL UNIVERSITY .....	230
<b>Merzlyakova O.P.</b> GAMIFICATION AS A TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY OF SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICS .....	234
<b>Mitrakhovich O.V.</b> ON THE RELEVANCE OF THE FORMATION OF MOTIVATION FOR THE STUDY OF CRIMINAL RESPONSIBILITY AMONG COLLEGE STUDENTS: SETTING RESEARCH OBJECTIVES .....	241
<b>Pavlova T.A., Uvarova M.N.</b> A METHODOLOGICAL APPROACH TO IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF STUDENTS AT THE GIABY THE EXAMPLE .....	246
<b>Popova A.R.</b> FORMATION OF THE LINGUISTIC PERSONALITY OF A STUDENT AND A TEACHER-PHILOLOGIST: ABOUT THE «SCHOOL OF THINKING» OF V.K. KHARCHENKO .....	251
<b>Popova T.L., Savvina A.P., Kolodinskaya V.F., Sofronov R.P.</b> HISTORICAL AND LOCAL HISTORY PROJECT "WE ARE THE HEIRS OF THE SACRED LAND OF ZHOKHSOGON NASLEG" AS A MEANS OF SPIRITUAL, MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS .....	257
<b>Ratanova O.V.</b> PREPARING TEACHERS FOR USE ETHNOPEDAGOGICS IN WORKING WITH TEENAGERS OF THE GROUP SOCIAL RISK .....	260
<b>Rudnev I.Yu.</b> P. P. CHISTYAKOV'S PEDAGOGICAL SYSTEM AND ITS RELEVANCE FOR MODERN ART AND PEDAGOGICAL EDUCATION .....	265
<b>Severova T.S.</b> MODERN TECHNOLOGIES FOR TEACHING ART STUDENTS THE BASICS OF WEB DESIGN AND USER INTERFACE DESIGN .....	271
<b>Seliverstov S.N.</b> THE USE OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF NATIONAL IDENTITY OF MODERN TEENAGERS .....	276
<b>Spiridonova Yu.S.</b> THE RESULTS OF AN EXPERIMENTAL STUDY OF THE FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR MODELING AND IMPLEMENTATION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES ARE PRESENTED .....	281
<b>Stebakova T.G., Rodkina A.A.</b> ON THE PROBLEM OF USING PROJECT ACTIVITIES IN THE PROCESS OF TRAINING COSTUME DESIGNERS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM .....	286

<b>Tatarnikov O.V., Lyubichankovskiy S.V.</b> MAKING THE HISTORY OF THE NATIVE LAND AS A SEPARATE COMPULSORY DISCIPLINE IN SCHOOLS: REGIONAL EXPERIENCE AND DEVELOPMENT PROSPECTS .....	290
<b>Khvorostov D.A., Razdobarina L.A., Zubrilin K.M.</b> THE INTRODUCTION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO THE WORK OF THE ART AND GRAPHIC FACULTY OF THE INSTITUTE OF FINE ARTS OF THE MOSCOW STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY .....	294
<b>Khmyzova N.G.</b> DESIGNING AN INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF PREPARING FUTURE TEACHERS .....	300
<b>Khmyzova N.G., Dugina S.Yu., Dugin P.A.</b> DESIGNING A PRACTICE-ORIENTED ENVIRONMENT FOR ORGANIZING INDEPENDENT WORK IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS .....	305
<b>Shalimova O.N.</b> LANGUAGE LITERACY AS A FACTOR SHAPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A ROAD SAFETY SPECIALIST .....	313
<b>Shuldeshova N.V.</b> DIGITAL TEACHING TOOLS .....	317
<b>ANNIVERSARY DATES</b>	
<b>Elizarova L.N., Malyuchenko O.Yu.</b> 50 YEARS AND THE WHOLE WORLD. ON THE ANNIVERSARY OF THE DEPARTMENT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION OF THE FEDERAL STATE BUDGETARY EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION "OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV" .....	321
<b>Melnikov R.A., Savvina O.A., Tarasova O.V.</b> SVYATOSLAV MIKHAILOVICH GORSHENIN (FOR THE 120TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH) .....	325

**ВОРОНКОВА ИРИНА ЕВГЕНЬЕВНА**

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

E-mail: irivoronkova@yandex.ru

**ХАБАЛЕВА ЕКАТЕРИНА НИКОЛАЕВНА**

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

E-mail: katya.e2011@yandex.ru

**VORONKOVA IRINA EVGENIEVNA**

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

E-mail: irivoronkova@yandex.ru

**KHABALEVA EKATERINA NIKOLAEVNA**

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

E-mail: katya.e2011@yandex.ru

### ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

### THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION IN THE RUSSIAN EMPIRE

*В статье анализируется система духовно-нравственного воспитания в системе начального и среднего образования Российской империи в XIX– начале XX века. Рассматривается структура учебного курса по Закону Божьему на примере учебных заведений начального уровня образования – приходских и уездных училищ, а также в рамках гимназий. В статье приводятся примеры значительного влияния морально-нравственного воспитания в духе православия на учеников, как через изучения Закона Божьего в большом объеме часов, так и через другие механизмы, такие как посещение богослужений, пение в церковном хоре, начало учебного дня с прочтения молитв. Делаются выводы относительно запросов общества и государства на религиозную составляющую в системе дореволюционного обучения.*

*Ключевые слова:* духовно-нравственное воспитание, православие, Закон Божий, начальное и среднее образование, Орловская губерния.

*The article analyzes the system of spiritual and moral education in the system of primary and secondary education of the Russian Empire in the XIX – early XX century. The structure of the educational course according to the Law of God is considered on the example of primary educational institutions – parish and county schools, as well as within gymnasiums. The article provides examples of the significant influence of moral education in the spirit of Orthodoxy on students, both through studying the Law of God in a large number of hours, and through other mechanisms such as attending divine services, singing in the church choir, and starting the school day with reading prayers. Conclusions are drawn regarding the demands of society and the state on the religious component in the system of pre-revolutionary education.*

*Keywords:* spiritual and moral education, Orthodoxy, the Law of God, primary and secondary education, Oryol province.

#### Введение

*Актуальность.* Формирование человеческой личности довольно сложный и многоаспектный процесс. На него влияют разные факторы – воспитание в семье, обучение в системе образования, процессы социализации. Важно отметить, что огромную роль в формировании гармонично развитой личности играет морально-нравственное воспитание. Только в неразрывной взаимосвязи системного образования и духовно-нравственного воспитания возможно сформировать человека, обладающего чувством долга, социальной ответственностью, высокими моральными качествами.

В настоящее время со стороны государства придается большое значение формированию духовно-нравственных основ у подрастающего поколения. С этим напрямую связан пересмотр содержания учебных планов в системе образования, в том числе в сторону увеличения количества часов, отводимых на изучение истории. Формирование чувства патриотизма, гордости за культурное и историче-

ское наследие своего народа – это одна из приоритетных задач современной системы образования.

Для реализации данной задачи представляется целесообразным изучить исторический опыт, обратиться, в том числе, к системе дореволюционного образования, которая в качестве основополагающего фундамента опиралась на религиозную составляющую в системе обучения. Согласно Конституции РФ наше государство является светским, однако изучение опыта преподавания Закона Божьего, опирающегося на высокий нравственный идеал, возможно применить для организации работы воскресных школ, факультативных занятий или кружков.

*Цель исследования* – всесторонний комплексный анализ содержания программы учебной дисциплины «Закон Божий» в системе начального и среднего образования в Российской империи и определение ее роли и места в системе начального и среднего образования в Российской империи.

*Новизна исследования* заключается в том, что, благодаря выявлению, систематизации и детальному анализу исторических источников, в том числе архивных материалов и литературы, удалось проанализировать структуру и содержание учебного курса по Закону Божьему на примере отдельных учебных заведений Орловской губернии. Также появилась возможность определить место данного предмета как одного из ключевых во всей системе начального и среднего образования.

*Методы исследования.* Методологической основой работы выступили принцип историзма, научного анализа, объективности, системности, комплексного использования широкого круга источников. Именно благодаря этим принципам удалось проанализировать содержание учебного курса по Закону Божьему и сделать вывод о центральном месте данного предмета в системе дореволюционного образования.

### **Изложение основного материала**

Исходя из религиозной направленности воспитательной политики в учебных заведениях Российской империи в XIX – начале XX века, можно отметить, что преподавание Закона Божьего играло центральную роль в формировании мировоззрения учащихся. Этот предмет не только внушал уважение к духовным ценностям общества, но и способствовал развитию морали, этики и нравственности среди школьников.

Система образования, созданная благодаря реформе Александра I, обеспечивала последовательное продвижение учеников по ступеням обучения, начиная с приходских и уездных училищ, где ученики получали первоначальные знания – учились писать, считать и читать, и, при этом, воспитывались в духе православной веры и благочестия до гимназий, образовательные программы которых, обладая преемственностью, обеспечивали весьма высокий уровень образования и углубленное изучение религиозных дисциплин.

Однако, несмотря на центральное место Закона Божьего в образовательной системе, дискуссии о религиозной составляющей образования присутствовали и в то время, в части, касающейся обучения детей неправославного вероисповедания и их положения в образовательной системе. Вместе с тем, во многом благодаря внедрению религиозных аспектов в образовательный процесс, удавалось сохранить культурные традиции и историческое наследие народа.

Таким образом, в учебных заведениях Российской империи в XIX – начале XX века религиозная направленность воспитательной политики играла ключевую роль в формировании общественного сознания и нравственных принципов. Важно помнить об этой исторической составляющей образования, которая оказала значительное влияние на развитие культурного и социального пространства страны.

Законодательно ключевое место за Законом Божьим в системе образования было закреплено в 1811 году в связи с принятием Положения «Об обучении во всех учебных заведениях Закону Божию и о приглашении почетного Духовенства на экзамены». Согласно тексту правового акта, «отныне навсегда постановлено было правило во всех учебных заведениях военного и гражданского ведомства обучать юношество Закону Божию, а также при ежегодных публичных испытаниях всег-

да начинать экзамен с сего предмета, заключающего в себе главную и существенную цель образования» [5]. Таким образом, с начала XIX века за Законом Божьим закрепилось центральное место в системе начального и среднего образования, а духовно-нравственное воспитание в духе православия стало считаться приоритетной задачей.

Такая задача, возложенная на систему дореволюционного образования, подтверждалась и в других законодательных актах. Так, во время «великих реформ» Александра II, в том числе в сфере образования, в 1864 г. в связи с принятием «Положения о начальных народных училищах» провозглашалось целью их создания «утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания» [1]. Сама формулировка цели создания начальных народных училищ не случайна, здесь на первое место выходит именно духовно-нравственное воспитание в духе православия, а затем уже идет получение элементарных знаний.

Между всеми ступенями образования в Российской империи существовала формальная преемственность, которая предполагала в качестве вступительных испытаний на каждую вышестоящую ступень обучения экзамены по ключевым предметам, в их числе был Закон Божий. Так, для поступления в уездные училища и гимназии ученикам нужно было продемонстрировать соответствующие знания по курсу Закона Божьего. К тому же, переводные экзамены из класса в класс также сопровождалась экзаменами по данному предмету на протяжении всего курса обучения.

Чтобы понимать содержание и место данного курса в системе начального и среднего образования в Российской империи важно рассмотреть, как шло преподавание Закона Божьего в училищах и гимназиях и что составляло основу курса, а также какое количество часов в неделю отводилось на данный предмет.

Обучение в городских приходских училищах не ограничивалось только изучением Закона Божия. Ученики получали и первоначальные знания по русскому языку, арифметике (четыре арифметических действия – сложение, вычитание, умножение и деление) и чистописанию. Программа обучения в уездном двухгодичном училище включала в себя следующие предметы – Закон Божий, русский язык, арифметику и геометрию, историю и географию, рисование и чистописание [7]. Если обратиться к структуре курса по Закону Божьему, то можно увидеть, что в первом классе изучались основные православные молитвы и священная история Ветхого Завета, во втором классе – священная история и краткий катехизис, чтение и объяснение псалтыря, Евангелие.

Гимназический курс также включал в себя изучение Закона Божия, причем на протяжении всех лет обучения. На примере Орловской мужской классической гимназии можно проанализировать программу данного курса. В целом, независимо от класса для гимназистов учебный курс Закона Божьего предполагал изучение и прочтение текстов Святых Отцов Церкви, а также основ христианской богословской мысли. Таким образом, ученикам старались внушить ценности христианской веры и нравственности, сформировать у них устойчивое духовное мировоззрение.

Процесс обучения в гимназиях того времени был нацелен не только на усвоение знаний, но и на формирование мира внутреннего и духовного, на воспитание души ученика в соответствии с христианскими учениями. Такая система обучения делала акцент на духовных ценностях и нравственности.

Анализ учебного курса изучения Закона Божьего на начальной ступени обучения и в рамках гимназического образования позволяет сделать вывод о некоторых принципиальных отличиях в его содержании. Если в приходских и уездных училищах курс был рассчитан на изучение основных молитв и положений христианского вероучения - по сути это было знакомство с православием, то гимназический курс строился на изучении истории православной церкви, он был более сложным и теоретизированным. К тому же, духовно-нравственное воспитание подкреплялось в гимназиях и в рамках изучения других предметов, таких как латинский язык. Учебный курс изучения латинского языка включал перевод трудов отцов церкви и чтение богословской литературы. Такое содержание гимназического курса латинского языка утвердилось при Николае I, после событий Французской революции 1848 года, когда из программы были убраны труды философского содержания и произведена их замена на богословские трактаты.

Количество часов, выделяемых на изучение Закона Божьего зависело от типа учебного заведения и периодически подвергалось корректировкам в связи с проведением очередных реформ в системе образования. Но при этом, обобщая данные, можно говорить о том, что в системе начального образования изучение основ православной веры доходило до трех часов в неделю, в гимназиях выделялось два часа в неделю на протяжении всего курса обучения. Такое количество часов было сопоставимо с другими ключевыми предметами начального и среднего образования, что также подчеркивает определяющую роль духовно-нравственного воспитания в системе дореволюционного образования.

Религиозное воспитание в системе образования подкреплялось регулярным посещением богослужений. При отдельных учебных заведениях могли открываться даже домовые церкви. Такой пример демонстрирует Орловская мужская классическая гимназия, где во второй половине XIX века действовала домовая церковь во имя Святого Благоверного Князя Александра Невского, что, в свою очередь, существенно упростило задачу ученикам посещать воскресные богослужения.

Пропуск воскресной литургии приравнивался к прогулу, соответственно причину отсутствия необходимо было объяснять [2].

Зачастую ученики не просто посещали воскресные и праздничные богослужения, но и сами принимали участие в службе – пели в церковном хоре, прислуживали в алтаре, читали молитвы во время богослужения. Это относилось как к ученикам приходских, уездных училищ, так и гимназий. Так, в методических рекомендациях к организации пения как предмета, содержалось требование - там, где это возможно, обучать детей в церковном хоре. Поэтому в отчетах учебных заведений шло уточнение, каким образом организовано изучение этого предмета. К примеру, в Орловском городском училище, действовавшем в Орле в конце XIX века, обучение пению велось именно в церковном хоре [3].

Такая степень вовлечения в изучение православной веры наблюдалась не в каждом учебном заведении, много в организации учебного процесса зависело от облика законоучителя, на которого и возлагалось преподавание Закона Божьего. В роли законоучителя выступали священнослужители, как правило, ближайшего к учебному заведению прихода. Однако такое совмещение преподавательской деятельности и служения в церкви не всегда удавалось, и далеко не всегда священнослужители могли уделять должное время ученикам. Эта являлась одной из насущных проблем дореволюционной системы образования, которую отчасти пытались решить за счет перекладывания данной обязанности на светских учителей. Отсюда неслучайно появление на экзаменах на звание начального народного учителя требований к знанию курса Закона Божьего, дабы аттестовать светских учителей на предмет возможности преподавать данную дисциплину.

Немаловажной составляющей духовно-нравственного воспитания являлось начало нового учебного дня с прочтения молитв. До начала всех занятий ученики могли собираться в актовом зале или другом подходящем помещении и в присутствии начальства и учителей пели «Царю небесный», а затем поочередно читали «Отче наш», несколько стихов Евангелия и только после этого расходились по классам на занятия. Именно такое правило начала нового учебного дня было зафиксировано в отчетах Брянской мужской гимназии, и, конечно же, это не единичный пример, а устоявшаяся традиция в системе образования дореволюционной России [4].

Таблица 1.

Содержание программы изучения Закона Божьего в рамках гимназического курса

1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	5 класс	6 и 7 класс
– повторение событий из священной истории Ветхого Завета – повторение событий связанных с появлением Спасителя	– изучение и чтение на церковнославянском и русском языках Евангелий	– изучение и чтение одного из Евангелий, или определенных разделов Евангелий, также на церковнославянском и русском языках	– изучение и чтение нравоучительных посланий апостолов	– изучение и чтение, в том числе, в первоисточнике с привлечение древнегреческого текста послание апостола Павла	– изучение и прочтение истории христианской церкви Евсевия Кесарийского одно из наиболее ранних сохранившихся произведений, описывающих историю христианской церкви в хронологическом порядке, или других творений отцов церкви

Данные требования к изучению Закона Божьего относились только к детям православного вероисповедания, иноверцы же освобождались от посещения этих занятий и других налагаемых на православных учеников обязательств. Родителям таких детей давалось право самостоятельно организовать религиозное обучение в соответствии с основными требованиями того или иного вероучения. Однако заметим, что для значительного числа регионов, в этом же ряду и Орловская губерния, данный вопрос был в большей степени формальный, поскольку подавляющее большинство жителей региона были православными, а вот для национальных окраин эта проблема стояла достаточно остро и так и осталась нерешенной в дореволюционной России.

### Выводы

В качестве основополагающего фундамента дореволюционной системы образования выступало духовно-нравственное воспитание молодого поколения в духе православной веры. Именно русское православие являлось основой организации образовательного процесса в системе начального и среднего образования. Преподаванию Закона Божьего отводилось центральное

место в системе обучения, и знание основ православной веры наравне со счетом и письмом являлись показателем образованности человека. Выбор православия в качестве духовной основы воспитания молодых людей, конечно же, не случаен – он напрямую связан с обликом самого общества, царившими в нем нравственными и духовными ценностями. По данным Всероссийской переписи населения 1897 года почти 70 % населения являлись православными. Также стоит отметить, что именно в XIX веке на государственном уровне утвердилось место православия как основополагающего столпа русской цивилизации. При Николае I получила оформление теория официальной народности графа С.С. Уварова, в которой в качестве основ существования государства назывались православие, самодержавие и народность. И не зря в данной теории на первом месте стояло именно православие, так как и государство, и само общество продолжали отводить религиозной составляющей жизни людей ключевое место. Отсюда вполне обоснована столь тесная взаимосвязь религиозно-нравственного воспитания через изучение Закона Божьего и обучение светским наукам в системе дореволюционного начального и среднего образования.

### Библиографический список

1. Высочайше утвержденное Положение о начальных народных училищах от 14 июля 1864 года // ПСЗРИ. Собрание II. Том 39. № 41068. С. 613–618.
2. ГАОО. Ф. 64. Оп. 1. Д. 723. Л. 20.
3. ГАОО. Ф. 479. Оп. 1. Д. 4. Л. 14.
4. ГАОО. Ф. 511. Оп. 1. Д. 7. Л. 2, 2 об.
5. Об обучении во всех учебных заведениях Закону Божию и о приглашении почетного Духовенства на экзамены // ПСЗРИ. Собрание I. Том 31. № 24874. С. 901–902.
6. Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. СПб.: Изд. Центр. стат. ком. М-ва вн. дел; под ред. Н.А. Тройницкого. XXIX. Орловская губерния. 1904. 259 с.
7. *Рождественский С.В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802–1902. СПб.: Издание Министерства народного просвещения, 1902. 785 с.

### References

1. The Supreme approved Regulation on primary public schools of July 14, 1864 // PSZRI. Collection II. Volume 39. No. 41068. Pp. 613-618.
2. GAOO. F. 64. Op. 1. D. 723. L. 20.
3. GAOO. F. 479. Op. 1. D. 4. L. 14.
4. GAOO. F. 511. Op. 1. D. 7. L. 2, 2 ob.
5. On teaching the Law of God in all educational institutions and on inviting honorary clergy to exams // PSZRI. Collection I. Volume 31. No. 24874. Pp. 901–902.
6. The First General Population Census of the Russian Empire, 1897. St. Petersburg: Publ. of the Central Statistical Committee of the Ministry of Public Education; ed. by N. A. Troinitsky. XXIX. Oryol Province. 1904. 259 p.
7. *Rozhdestvensky S.V.* Historical Review of the Activities of the Ministry of Public Education: 1802–1902. St. Petersburg: Publ. of the Ministry of Public Education, 1902. 785 p.

**ЗЕЛЕНСКАЯ ЮЛИЯ НИКОЛАЕВНА**

кандидат исторических наук, доцент, кафедра отечественной истории, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Россия  
E-mail:yulia-zelenskaya2008@yandex.ru

**ZELENSKAYA YULIA NIKOLAEVNA**

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of National History, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia  
E-mail:yulia-zelenskaya2008@yandex.ru

**ОБОРОННОЕ ПРОИЗВОДСТВО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ:  
ОПЫТ КАРЕЛО-ФИНСКОЙ ССР**

**DEFENSE PRODUCTION AT THE INITIAL STAGE OF THE GREAT PATRIOTIC WAR:  
THE EXPERIENCE OF THE KARELO-FINNISH SSR**

*Статья посвящена не получившему освещения в отечественной и зарубежной историографии вопросу создания оборонной промышленности на территории Карело-Финской ССР на начальном этапе Великой Отечественной войны.*

*На основе широкого корпуса исторических источников рассмотрен процесс создания военного производства с целью обеспечения потребностей Карельского фронта в военной и специальной технике, амуниции, боеприпасах и т.д. Образованное с этой целью Управление военной промышленности под влиянием комплекса факторов не справилось с возложенными задачами. Удовлетворение нужд фронта осуществлялось предприятиями, подведомственными республиканским наркоматам, которые в тяжелейших условиях севера, в экономически неразвитых районах Советской Карелии смогли развернуть выпуск изделий военного назначения.*

*Ключевые слова:* Великая Отечественная война, Карело-Финская ССР, Карельский фронт, Управление военной промышленностью, оборонное производство, промышленность, транспорт

*The article is devoted to the issue of the creation of the defense industry in the territory of the Karelo-Finnish USSR at the initial stage of the Great Patriotic War, which was not covered in domestic and foreign historiography.*

*Based on a wide body of historical sources, the process of creating military production in order to meet the needs of the Karelian Front in military and special equipment, ammunition, etc. is considered. The Military Industry Department formed for this purpose, under the influence of a complex of factors, failed to cope with the assigned tasks. Satisfaction of the needs of the front was carried out by enterprises subordinate to the republican People's Commissariats, which, in the most difficult conditions of the north, in economically undeveloped areas of Soviet Karelia, were able to launch the production of military products.*

*Keywords:* The Great Patriotic War, Karelo-Finnish SSR, Karelian Front, Military industry management, defense production, industry, transport.

**Введение**

*Актуальность.* На современном этапе перед Российской Федерацией вновь стоит задача обеспечения национальной безопасности. Продвижение НАТО на восток создаёт потенциальную угрозу нашему государству-цивилизации [37], вступление в альянс Финляндии – стратегической инфраструктуре, населению Европейского Севера России. Нарастание военного присутствия недружественных стран у границы с Россией приводит к применению Москвой симметричных мер по нейтрализации опасности, увеличению численности Вооружённых сил РФ, развитию оборонной сферы. Десятилетие науки и технологий, объявленное указом Президента России В. В. Путина в 2022 г. [38], ориентировано на осуществление технологического рывка, в том числе в военно-промышленном комплексе. В сложившихся условиях опыт прифронтовых регионов по налаживанию оборонного производства в годы Великой Отечественной войны приобретает особое значение.

На сегодняшний день отечественными учеными на основе обширной источниковой базы изучены функ-

ционирование военно-промышленного комплекса, деятельность сельского хозяйства и транспорта [35; 40], местной промышленности и промкооперации [36] по удовлетворению нужд фронта на Дальнем Востоке, производство военной продукции и обслуживание военной техники в Тульской области [42], развитие рационализаторства, изобретательства и социалистического соревнования в Вологодской области [41]. На примере Мурманского судоремонтного завода показан перевод предприятия на выполнение фронтовых заказов, работа в условиях массированных налетов авиации противника [39].

В Республике Карелия сложилась научная школа по изучению истории Великой Отечественной войны. Историки активно исследуют деятельность истребительных батальонов [10; 44; 45], эвакуационно-реэвакуационные процессы [9; 11], партизанское движение [43], коллаборационизм [3; 5], особенности финского оккупационного режима [4; 5; 6; 7; 8], восстановление народного хозяйства на завершающем этапе войны [1; 2]. Вне поля зрения остаётся производственная деятельность предприятий промышленности и

транспорта республики в 1941–1944 гг. В научной литературе встречаются лишь тезисы о производстве вооружения и боеприпасов, основной акцент делается на изготовление лыж и лыжных палок [5; 12]. В зарубежной историографии, несмотря на значительный интерес к истории Карелии военной поры [46; 47; 48; 49; 50; 51], данная тема освещения не получила.

Обширный корпус исторических источников из фондов Национального архива Республики Карелия открывает возможности исследования оборонного производства в контексте одновременно происходивших процессов отступления войск Красной армии и эвакуации промышленного имущества в первое военное полугодие.

*Целью статьи* является обобщение на конкретно-историческом материале опыта советского и партийного руководства Карело-Финской ССР по налаживанию производства вооружения и боеприпасов для Карельского фронта на предприятиях республики в 1941 г.

Источниковую базу исследования составили письменные источники, представленные делопроизводственными материалами и эго-документами. Национальный архив Республики Карелия обеспечивает сохранность и возможность для работы с широким корпусом документов о переводе работы промышленности и транспорта КФССР на военный лад, эвакуации материально-технической базы и населения из прифронтовой зоны в тыловые районы, организации военного производства в республике на начальном этапе Великой Отечественной войны. Основной массив делопроизводственных материалов, представленный преимущественно нормативными, учётными и отчётными документами по теме исследования, сосредоточен в фондах Р-1394 (Совет министров КФССР (1939–1956)), Р-2717 (Государственная плановая комиссия при СовМине КФССР (1939–1956)) и П-8 (ЦК Компартии КФССР (1940–1956)).

Научный интерес вызывают рукописи мемуаров первого секретаря ЦК КП(б) КФССР, члена Военного совета Карельского фронта Г. Н. Куприянова, из личного фонда Р-3435 (Куприянов Г. Н., генерал майор, секретарь ЦК КП(б) (1943–2002)), фрагменты которых вводятся в научный оборот впервые. Ценные сведения содержат опубликованные в советский период воспоминания председателя Совета Народных Комиссаров КФССР П. С. Прокконена и командующего истребительным батальоном сотрудников управления Кировской железной дороги и Петрозаводского железнодорожного узла Б.Я. Красикова. Несмотря на субъективный характер, временной промежуток, отделяющий событие от периода его фиксации, источники личного происхождения, содержащие уникальные исторические данные, гармонично дополнили факты и цифры делопроизводственных документов, способствовали реконструкции событий первых военных месяцев.

Научная новизна исследования заключается во введении в научный оборот новых исторических источников, раскрывающих процесс организации на территории прифронтовой северной республики производства вооружения и боеприпасов для Красной армии в чрезвычайных условиях начального этапа Великой Отечественной войны.

Хронологические рамки охватывают период с 22

июня 1941 г., (объявление Германией войны СССР, начало Великой Отечественной войны) по декабрь 1941 г. В начале декабря 1941 г. советские войска остановили продвижение немецких войск на севере КФССР, финских войск – на юге и в центральных районах республики. Линия Карельского фронта установилась на рубеже южный участок Беломорско-Балтийского канала – станция Масельская – Ругозеро – Ухта – Кестеньга – Алакуртти и оставалась неизменной вплоть до середины 1944 г.

*Методология исследования* представлена общими методами научного познания, базируется на принципах историзма, научной объективности и системности.

### Изложение основного материала

Начальный период Великой Отечественной войны стал временем тяжелейших испытаний, выпавших на долю руководства и жителей Карело-Финской ССР. 26 июня 1941 г. Финляндия объявила войну Советскому Союзу. В начале июля финские войска вторглись в пределы КФССР, начав наступление сразу по нескольким стратегическим направлениям. Ожесточённое сопротивление противнику оказывали подразделения Северного, с 23 августа 1941 г. Карельского фронта. Части и соединения фронта нуждались в постоянном пополнении оружием и боеприпасами. В условиях первых недель войны обеспечить оперативные формирования предполагалось за счёт перестройки работы предприятий республиканской промышленности на военный лад, перевода производства с гражданской продукции на оборонную.

В первый день войны советское и партийное руководство КФССР приступило к мобилизационной перестройке работы промышленности на военный лад. В 9 часов утра 22 июня 1941 г. состоялось совещание наркомов, начальников управлений республики и директоров предприятий союзного подчинения. Каждое ведомство получило мобилизационные задачи [30, л. 5]. На предприятиях промышленности и транспорта вводились мобилизационные принципы управления, направленные на установление единоначалия, сокращение штата, централизацию ресурсов. Усиление централизации управления способствовало оперативному решению производственных вопросов. Основное внимание руководства предприятий промышленности и транспорта концентрировалось на выполнении фронтовых заказов, воинских перевозок и обслуживании нужд фронта.

Процесс перехода на военное производство осложнялся динамичными изменениями линии Северного (Карельского) фронта. 6 августа 1941 г. финские войска захватили Сортавалу, 21 августа – Кексгольм, 29 августа – Выборг. Ко 2 сентября финская армия вышла на границы Финляндии 1939 г. К декабрю 1941 г. под контролем финских войск оказалось 2/3 территории республики.

Продвижение войск противника вглубь КФССР летом-осенью 1941 г. привело к необходимости эвакуации материально-технической базы, имущества, сырья и населения, которая завершилась к 25 ноября [22, л. 49–56].

Всего из 313 промышленных предприятий, работавших на территории, оккупированной войсками противника, в тыловые области страны и в восточные районы Карелии, не подвергшиеся оккупации, было отправлено

оснащение 291 производственного объекта [30, л. 12], 23 284 квалифицированных рабочих [23, л. 17].

Предприятия республики, осуществляя демонтаж оборудования, отправляя его в эвакуацию, изготавливали продукцию различных товарных групп. Ассортимент оборонной продукции в течение лета-осени 1941 г. расширялся. Выполнялись работы по неприсущему профилю, выпуску изделий, которые в мирное время не вырабатывались. Например, после эвакуации ведущего предприятия Карело-Финской ССР Онежского металлургического и механического завода в Красноярск летом 1941 г. в Петрозаводске остался работать комплексно оснащенный «малый завод» с группой металлорежущих и заготовительных цехов, всеми вспомогательными службами [29, л. 115], освоивший выплавку и прокат конструкционной углеродистой качественной стали С-50.

В июле 1941 г. Петрозаводск посетил представитель Ставки Верховного Главнокомандования К. Е. Ворошилов. На совещании работников ЦК партии и СНК республики он обратился с просьбой о немедленном начале производства вооружения и боеприпасов. Дал конкретные указания по организации выпуска миномётов и мин для них, противопехотных мин и гранат [34, с. 45]. Промышленность республики приступила к освоению производства изделий военного назначения.

На базе Сеgezского целлюлозно-бумажного комбината развернулся выпуск пистолетов-пулемётов Шпагина (ППШ) [30, л. 42], миномётов KBM-82-41. Передовики производства комбината токарь В. И. Силкин, слесарь М. А. Махрин, кузнец Н. А. Никулин сумели приспособить станки, предназначенные для ремонта бумагодельного оборудования, для производства миномётов [32, л. 4-4 об.]. Изготовленное артиллерийское орудие успешно прошло опытные испытания и постановлением СНК и ЦК КП(б) КФССР от 4 октября 1941 г. внедрялось в серийное производство [20, л. 58]. Отдельные детали и полуфабрикаты для миномётов изготавливались в мастерских Повенецкого судоремонтного завода, Кировской железной дороги.

О качестве произведённого в мастерских и цехах Кировской железной дороги вооружения говорит письмо миномётчиков Карельского фронта: «Дорогие товарищи! Ваш замечательный подарок – миномёты – подоспел вовремя, когда немецкие оккупанты предпринимали попытку овладеть одной из важных высот. В этом бою нам и довелось испытать новые миномёты, сконструированные и построенные вами... Восьми мин оказалось достаточно, чтобы раз и навсегда расстаться с этой группой фашистских вояк... Скажем прямо, без обиняков – хорошие, точные миномёты вы сработали, товарищи. За это вам спасибо, большое спасибо от всех нас» [33, с. 306].

В октябре 1941 г. на базе Повенецкого судоремонтного завода началось производство ручных гранат – «повенчанок» [20, л. 84]. После эвакуации завода в Беломорск выпуск гранат продолжился на новом месте [16, л. 3]. Производство и испытание боеприпасов сопровождалось трудностями, риском для жизни, испытания не обходились без жертв. Во время посещения Повенецкого судоремонтного завода граната взорвалась в поднятой для броски руке П. С. Прокконена. Взрывом ему оторвало кисть правой руки, контузило, обожгло

лицо [34, с. 48–49].

На предприятиях республики вырабатывались противопехотные и противотанковые мины. Онежский машиностроительный и металлургический завод выпускал корпуса снарядов крупного калибра и цилиндры для авиамоторов [31, л. 66-67].

В ремонтных мастерских Сеgezского целлюлозно-бумажного комбината в большом количестве изготавливались картонные запасные баки для истребителей. Наличие съёмного второго бака увеличило время пребывания самолёта в воздухе и дало возможность советским истребителям встречать бомбардировщики противника, вести с ними бой на дальних подступах к охраняемым объектам [30, л. 43].

В целях усиления работы промышленности и транспорта республики по выпуску некоторых видов вооружения и боеприпасов и организации их новых производств постановлением СНК КФССР от 3 декабря 1941 г. при СНК КФССР открылось конструкторское бюро. Первоочередной задачей конструкторов стала разработка пистолета-пулемёта КФССР (ППКФ) [20, л. 145]. Группа инженеров разработала конструкцию, позволявшую организовать сборку автоматов на базе имевшихся в республике оборудования и материалов [16, л. 3].

После установления в декабре 1941 г. линии Карельского фронта для централизации процесса производства вооружения и боеприпасов на территории КФССР, эффективного использования материальной базы СНК и ЦК КП(б) КФССР постановлением №1768/84сс от 17 декабря 1941 г. образовано Республиканское управление военной промышленности [20, л. 177]. На время войны в ведение управления перешли Повенецкий судоремонтный завод, механический завод Сеgezского целлюлозно-бумажного комбината, центрально-ремонтные мастерские Сороклага НКВД, Петрозаводский авторемонтный завод [16, л. 3].

Несмотря на наличие оборонных заказов в условиях прифронтовой полосы, в неприспособленных мастерских Республиканскому управлению военной промышленности организовать производство вооружения в значительном количестве и соответствующего качества не удалось [12, с. 37]. Обеспечение заводов материалами, инструментом, мерительными приборами происходило крайне медленно. Технологии производства разрабатывались с опозданием. Напряжённое положение по выпуску основной продукции вынуждало управление отказываться от основной массы заказов от полевых частей Карельского фронта по ремонту вооружения и снаряжения [17, л. 76, 98]. Разработанный карельскими конструкторами пистолет-пулемёт КФССР не прошёл испытания и не был принят на вооружение Красной армии. Его производство завершилось в апреле 1942 г. [18, л. 133].

5 апреля 1942 г. Республиканское управление военной промышленности было ликвидировано [18, л. 133]. Находившиеся в ведении управления заводы возвратились к отраслевым наркоматам [15, л. 89]. Мастерские Кировской железной дороги переориентировались на производство запасных частей и принадлежностей для стрелкового оружия. Изготовление магазинных коробок, спиральных пружин, затворов к автоматам возлагалось на наркомат автомобильного транспорта. Механический

завод Сеgezского целлюлозно-бумажного комбината переключался на производство корпусов минометов М-82, Повенецкий судоремонтный завод – стабилизаторов [19, л. 87].

В чрезвычайной ситуации, сложившейся в республике на начальном этапе войны, в условиях ограниченных ресурсов и технологических возможностей большинство предприятий специализировалось на производстве ящиков для снарядов, лыж, хозяйственной утвари, продовольственных пайков для Красной армии.

Лесозаготовительные предприятия наркомата лесной промышленности освоили производство железных печей, вёдер, лопат [25, л. 14 об.]. Кексгольмский чугунно-литейный завод перестроился на работу по ремонту и лужению походных кухонь [26, л. 53].

Изготовление лыж в КФСР осуществлялось на лыжной фабрике, располагавшейся в Петрозаводске. После её эвакуации в г. Киров в августе 1941 г. лыжное производство продолжилось на Кемском и Шальском лесопильных заводах. Шальский лесозавод изготовил с сентября по декабрь 1941 г. 24054 лыж и 19050 лыжных палок [13, л. 13]. Производство лыж и лыжных палок осуществлялось на базе оборудования деревообделочного цеха Повенецкого судоремонтного завода [20, л. 40], Медвежьегогорского деревообделочного комбината Беломорско-Балтийского комбината [21, л. 108]. Трудность в осуществлении производства лыж заключалась в отсутствии квалифицированных кадров, недостатке материала. Сырьём для изготовления лыж служила берёза, которой не хватало в северных районах Карелии, её приходилось искать в лесных массивах и заготавливать выборочно [31, л. 121].

К предприятиям, которые полностью или частично перешли на выполнение фронтowych заказов, относились Кондопожский, Пудожский и Видлицкий промкомбинаты [26, л. 53].

Работники системы Промсовета осуществляли изготовление одежды, обуви, предметов быта, средств личной гигиены (зубной порошок) [27, л. 126]. Заонежские вышивальные артели, приступили к ремонту обмундирования [26, л. 60–61 об.].

Трудовые коллективы рыбной отрасли помимо основного рода деятельности выполняли воинские спецзаказы. Бондарный цех Беломорского рыбозавода изготовил для Красной армии 400 ушатов и шаек, 25 бочек, 600 термосов для доставки пищи [14, л. 4].

Петрозаводский авторемонтный завод, ремонтные мастерские Сеgezского целлюлозно-бумажного комбината, Беломорского порта, мастерские в Надвоицах, Сумском Посаде, на Кемском и Беломорских лесозаводах и других предприятиях республики приступили к ремонту танков, тракторов, автомашин для Карельского фронта [24, л. 209]. Осуществлялось обслуживание военной техники. Ремонтом армейских машин, зарядкой аккумуляторов занимались рабочие Выборгского гвоздильного завода. Столярно-мебельный цех Кексгольмского чугунно-литейного завода ремонтировал кузова автомашин [26, л. 53].

Для продовольственного обеспечения частей и соединений Красной армии на Карельском фронте и гражданского населения республики предприятиям хлебобулочной промышленности пришлось срочно менять технологический процесс. От выпечки хлебобулочных изделий на заводных белорусских дрожжах перешли на выпечку с применением жидких дрожжей собственного производства. Небольшой опыт изготовления жидких дрожжей был до войны накоплен на Петрозаводском хлебокомбинате. Переход на ингредиенты для выпечки собственного приготовления прошёл оперативно. Ни в одном населённом пункте республики не возникло перебоев с поставками хлебобулочных изделий. Для удовлетворения нужд фронта в короткий срок удалось организовать производство сухарей на Сортавальском и Кякисальском хлебозаводах, Виипурском хлебокомбинате. Предприятия изготовили около 90 т. сухарей [28, л. 59, 60].

В Кемии при резком росте спроса на хлеб в октябре-ноябре 1941 г. возникла временная хлебопекарня в посёлке Вегеракша, в Пудоже открыт новый 10-тонный хлебозавод. За военный период с 22 июня по 31 декабря 1941 г. построена Подпорожская мельница на 15 т. суточного размола, Пудожский и Пиндушский винные заводы, заложен мыловаренный завод в Сеgezе [28, л. 60].

### Выводы

Таким образом, в Карело-Финской ССР на начальном этапе войны одновременно с оборонительными боями осуществлялись перестройка работы промышленности на военный лад и эвакуация материально-технической базы республики. В сложившихся чрезвычайных условиях результатом колоссальных усилий стало развёртывание военного производства на непригодном для этих целей оборудовании крупнейших предприятий. Части и соединения Карельского фронта получили миномёты, гранаты, автоматы ППШ, противопехотные, противотанковые мины и т.д., изготовленные в республике. Продвижение противника, оккупация значительной части территории, эвакуация основной промышленной базы и специалистов, централизация всего военного производства в Управлении военной промышленности не позволили закрепить и преумножить достигнутое. Оборонное производство в республике выразилось в выполнении фронтowych заказов по изготовлению лыж, комплектующих для вооружения, боеприпасов, военной техники, пошива, ремонта одежды и обуви, продовольственном снабжении предприятиями подведомственными отраслевым наркоматам.

### Библиографический список

1. *Вавулинская Л. И.* Восстановление народного хозяйства Карелии (1944 – нач. 1950х гг.) // Республика Карелия: 80 лет в составе Российской Федерации (становление и развитие государственности). Петрозаводск: Периодика, 2000. С. 55–57.
2. *Вавулинская Л. И.* Социальная ситуация в Карелии в послевоенные годы (октябрь 1944 – середина 1950-х гг.) // Карелия: 100 лет государственности. Петрозаводск: КарНЦ РАН. 2021. С. 85–104.
3. *Веригин С. Г.* Карелия в годы военных испытаний. Политическое и социально-экономическое положение Советской Карелии в период Второй мировой войны 1939–1945 гг. Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2009. 541 с.
4. *Веригин С. Г.* Новые архивные документы о финской оккупации Карелии (1941–1944 гг.) // История. 2023. Т. 14. № 8. С. 180–198. URL: <https://history.jes.su/s207987840027793-1-1/> (дата обращения: 03.12.2023)

5. *Веригин С. Г.* Предатели или жертвы войны: коллаборационизм в Карелии в годы Второй мировой войны 1939–1945 гг. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2012. 242 с.
6. *Веригин С. Г.* Финская оккупация Карелии в 1941–1944 годах: дискуссии между российскими и финляндскими историками // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2022. № 6. С. 75–82.
7. *Веригин С. Г.* Экономические аспекты финляндской оккупации Карелии (1941–1944 гг.) // История. 2021. Т. 12. Вып. 7. С. 100–112. URL: <https://history.jes.su/s207987840016508-7-1/> (дата обращения: 03.12.2023)
8. *Зеленская Ю. Н.* Преступления против гражданского населения на территории оккупированных районов КФСР в годы Великой Отечественной войны (на примере Киндасовского концентрационного лагеря) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: История. 2022. № 4. С. 43–58.
9. *Зеленская Ю. Н., Климентьев Н. Д.* Реэвакуация Карело-Финского государственного университета // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 1. С. 35–39.
10. *Макуров В. Г.* Истребительные батальоны в Карелии в годы Великой Отечественной войны (1941–1945) // Общественно-политическая история Карелии XX века. Очерки и статьи. Петрозаводск: Карельский научный центр РАН, 1995. С. 114–130.
11. *Макуров В. Г.* Население Карелии в эвакуации. 1941–1945 гг. М.: Московский гуманитарно-экономический университет, 2011. С. 61–65.
12. *Морозов К. А.* Карелия в годы Великой Отечественной войны (1941–1945). Петрозаводск: Карелия, 1983. 239 с.
13. Национальный архив Республики Карелия (далее – НАРК). Ф. П-8. Оп. 1. Д. 688.
14. НАРК. Ф. П-8. Оп. 1. Д. 699.
15. НАРК. Ф. Р-1394. Оп. 3. Д. 76/571.
16. НАРК. Ф. Р-1394. Оп. 7. Д. 10/96.
17. НАРК. Ф. Р-1394. Оп. 7. Д. 11/99.
18. НАРК. Ф. Р-1394. Оп. 7. Д. 11/100.
19. НАРК. Ф. Р-1394. Оп. 7. Д. 11/101.
20. НАРК. Ф. Р-1394. Оп. 7. Д. 6/47.
21. НАРК. Ф. Р-1394. Оп. 7. Д. 6/48.
22. НАРК. Ф. Р-1394. Оп. 7. Д. 8/71.
23. НАРК. Ф. Р-1394. Оп. 7. Д. 8/73.
24. НАРК. Ф. Р-1506. Оп. 1. Д. 15/34.
25. НАРК. Ф. Р-2717. Оп. 2. Д. 15/139.
26. НАРК. Ф. Р-2717. Оп. 1. Д. 24/213.
27. НАРК. Ф. Р-2717. Оп. 1. Д. 24/216.
28. НАРК. Ф. Р-2717. Оп. 1. Д. 24/220.
29. НАРК. Ф. Р-3338. Оп. 1. Д. 2/7.
30. НАРК. Ф. Р-3435. Оп. 2. Д. 2/9.
31. НАРК. Ф. Р-3435. Оп. 2. Д. 3/123.
32. НАРК. Ф. Р-3435. Оп. 2. Д. 17/241.
33. Октябрьская фронтовая: Воспоминания железнодорожников о работе Октябрьской магистрали в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Ленинград: Лениздат, 1970. 431 с.
34. *Прокконен П. С.* В дни войны. Воспоминания. Петрозаводск: Карельское кн. изд-во, 1967. 171 с.
35. *Ткачева Г. А.* Дальний Восток СССР в годы Великой Отечественной войны (1941–1945) // Россия и АТР. 2020. № 2. С. 5–22.
36. *Ткачева Г. А.* Местная промышленность и промысловая кооперация Дальневосточного региона в годы Великой Отечественной войны (1941–1945) // Клио. 2020. № 5. С. 92–99.
37. Указ «Об утверждении Концепции внешней политики Российской Федерации» URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/70811> (дата обращения 03.12.2023)
38. Указ Президента Российской Федерации от 25.04.2022 г. № 231 Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47771> (дата обращения 03.12.2023)
39. *Федулов С. В.* Мурманский судоремонтный завод в годы Великой Отечественной войны // Военно-исторический журнал. 2020. № 5. С. 52–57.
40. *Филиппова А. В.* Судостроительный комплекс Дальнего Востока СССР накануне и в период Великой Отечественной войны / А.В. Филиппова, О.В. Хотинский. Владивосток: Морской гос. ун-т им. Г.И. Невельского, 2017. 194 с.
41. *Цветков Ю. П.* Промышленность Вологодской области в годы Великой Отечественной войны // Проблемы развития территории. 2010. Вып. 2. С. 82–87.
42. *Чугунова Н. В.* Производство военной продукции и ремонт военной техники в деятельности Тульского городского комитета обороны в годы Великой Отечественной войны // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 4 С. 223–233.
43. *Чумаков Г. В.* Бригада: история 1-й партизанской бригады Карельского фронта. Петрозаводск: Алексей Ремизов: RIF Company, 2007. 358 с.
44. *Чумаков Г. В.* Истребительные батальоны Карелии в годы Великой Отечественной войны // Подвигу жить в веках. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2005. С. 34–35.
45. *Чумаков Г. В.* Роль и значение истребительных батальонов в обороне Карелии в годы Великой Отечественной войны // Классический университет в пространстве трансграничности на Севере Европы: стратегия инновационного развития. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2014. С. 262–265.
46. *Kulmaa J.* Äänislinna: Petroskoin suomalaismiehityksen vuodet 1941–1944. Helsinki: SHS, 1989. 286 p. (In Finnish)
47. *Raunio A., Kilin J.* Jatkosodan hyökkäystaisteluja 1941. Helsinki: Karttakeskus, 2007. 301 p. (In Finnish)
48. *Raunio A., Kilin J.* Jatkosodan torjuntataisteluja 1942–44. Helsinki: Karttakeskus, 2008. 311 p. (In Finnish)
49. *Seppälä H.* Suomi hyökkääjänä, 1941. Porvoo etc.: Söderström, 1984. 267 p. (In Finnish)
50. *Verigin S., Mashin A.* Itä-Karjalan kansanmurha. Todistusaineisto suomalaisen miehityshallinnon rikoksista ihmisyyttä vastaan jatkosodan aikana 1941–1944. Helsinki: Johan Backman Publications, 2020. 180 p. (In Finnish)
51. *Vihavainen T.* Stalin ja suomalaiset. Helsinki: Otava, 2012. 374 p. (In Finnish)

## References

1. *Vavulinskaya L. I.* Restoration of the national economy of Karelia (1944 – early 1950s). Republic of Karelia: 80 years as part of the Russian Federation (formation and development of statehood). Petrozavodsk: Periodika., 2000. Pp. 55–57. (In Russia)

2. *Vavulinskaya L. I.* The social situation in Karelia in the post-war years (October 1944 - mid-1950s). Karelia: 100 years of statehood. Petrozavodsk: KarNC RAN, 2021. Pp. 85–104. (In Russian)
3. *Verigin S. G.* Karelia during the years of military trials. The political and socio-economic situation of Soviet Karelia during the Second World War of 1939-1945. Petrozavodsk: Izdatel'stvo PetrGU, 2009. 541 p. (In Russian)
4. *Verigin S. G.* New archival documents on the Finnish occupation of Karelia (1941–1944). // *History*, 2023, vol. 14, № 8, Pp. 180–198. Available at: <https://history.jes.su/s207987840027793-1-1/> (accessed December 3, 2023). (In Russian)
5. *Verigin S. G.* Traitors or victims of war: collaboration in Karelia during the Second World War 1939-1945. Petrozavodsk: Izd-vo PetrGU, 2012. 242 p. (In Russian)
6. *Verigin S. G.* The Finnish occupation of Karelia in 1941-1944: discussions between Russian and Finnish historians // *Proceedings of Petrozavodsk State University*, 2022, №. 6, Pp.75–82. (In Russian)
7. *Verigin S. G.* Economic aspects of the Finnish occupation of Karelia (1941–1944) // *History*, 2021, №. 7, Pp. 100–112. Available at: <https://history.jes.su/s207987840016508-7-1/> (accessed December 3, 2023). (In Russian)
8. *Zelenskaya Yu. N.* Crimes against the civilian population in the occupied areas of the KFSSR during the Great Patriotic War (on the example of the Kindasovsky concentration camp). // *Bulletin of Tver State University. Series: History*, 2022, №. 4, Pp. 43–58. (In Russian)
9. *Zelenskaya Yu. N., Klimentyev N. D.* Re-evacuation of the Karelo-Finnish State University. // *Proceedings of Orel State University*, 2023, №. 1, Pp. 35–39. (In Russian)
10. *Makurov V. G.* Fighter battalions in Karelia during the Great Patriotic War (1941–1945). // *Socio-political history of Karelia of the twentieth century. Essays and articles*. Petrozavodsk: Karel'skij nauchnyj centr RAN, 1995. Pp. 114–130. (In Russian)
11. *Makurov V. G.* The population of Karelia is being evacuated. 1941–1945. Moscow: Moskovskij gumanitarno-ekonomicheskij universitet, 2011. Pp. 61–65. (In Russian)
12. *Morozov K. A.* Karelia during the Great Patriotic War (1941–1945). Petrozavodsk: Kareliya, 1983. 239 p. (In Russian)
13. The National Archive of the Republic of Karelia (hereinafter – NARK). F. P-8. Op. 1. D. 688.
14. NARK. F. P-8. Op.1. D. 699.
15. NARK. F. R-1394. Op. 3. D. 76/571.
16. NARK. F. R-1394. Op. 7. D. 10/96.
17. NARK. F. R-1394. Op. 7. D. 11/99.
18. NARK. F. R-1394. Op. 7. D. 11/100.
19. NARK. F. R-1394. Op. 7. D. 11/101.
20. NARK. F. R-1394. Op. 7. D. 6/47.
21. NARK. F. R-1394. Op.7. D. 6/48.
22. NARK. F. R-1394. Op. 7. d. 8/71.
23. NARK. F. R-1394. Op. 7. D. 8/73.
24. NARK. F. R-1506. Op.1. D. 15/34.
25. NARK. F. R-2717. Op. 2. D. 15/139.
26. NARK. F. R-2717. Op. 1. D. 24/213.
27. NARK. F. R-2717. Op. 1. D. 24/216.
28. NARK. F. R-2717. Op. 1. D. 24/220.
29. NARK. F. R-3338. Op. 1. D. 2/7.
30. NARK. F. R-3435. Op. 2. D. 2/9.
31. NARK. F. R-3435. Op. 2. D. 3/123.
32. NARK. F. R-3435. Op. 2. D. 17/241.
33. *Oktyabrskaya frontline: Railway workers' memories of the work of the Oktyabrskaya mainline during the Great Patriotic War of 1941–1945*. Leningrad: Lenizdat, 1970. 431 p. (In Russian)
34. *Prokkonen P. S.* In the days of the war. Memories. Petrozavodsk: Karel'skoe knizhnoe izdatel'stvo, 1967. 171 p. (In Russian)
35. *Tkacheva G. A.* The Far East of the USSR during the Great Patriotic War (1941–1945) // *Russia and the Asia-Pacific Region*, 2020, №. 2, Pp. 5–22. (In Russian)
36. *Tkacheva G. A.* Local industry and fishing cooperation of the Far Eastern region during the Great Patriotic War (1941–1945). // *Klio*, 2020, №. 5, Pp. 92–99. (In Russian)
37. *Fedulov S. V.* Murmansk Ship Repair Plant during the Great Patriotic War // *Military Historical Journal*, 2020, № 5. Pp. 52–57. (In Russian)
38. *Filippova A. V.* Shipbuilding complex of the Far East of the USSR on the eve and during the Great Patriotic War/ *Vladivostok: Morskoy gos. un-t im. G.I. Nevel'skogo*, 2017. 194 p. (In Russian)
39. *Czvetkov Yu. P.* The industry of the Vologda region during the Great Patriotic War. Problems of development of the territory. 2010. V. 2. Pp. 82–87. (In Russian)
40. *Chugunova N. V.* Production of military products and repair of military equipment in the activities of the Tula City Defense Committee during the Great Patriotic War. *Proceedings of Tula State University. Humanities*, 2013, №. 4, Pp. 22–233. (In Russian)
41. *Chumakov G. V.* Brigade: the history of the 1st partisan brigade of the Karelian Front. Petrozavodsk: Aleksej Remizov: RIF Compani, 2007. 358 p. (In Russian)
42. *Chumakov G. V.* Fighter battalions of Karelia during the Great Patriotic War. The feat of living in centuries. Petrozavodsk: Izd-vo PetrGU, 2005. Pp. 34–35. (In Russian)
43. *Chumakov G. V.* The role and importance of fighter battalions in the defense of Karelia during the Great Patriotic War. // *Classical University in the space of cross-border in the North of Europe: strategy of innovative development*. Petrozavodsk: Izd-vo PetrGU, 2014. Pp. 262–265. (In Russian)
44. *Kulomaa J.* Äänislinna: Petroskoin suomalaismiehityksen vuodet 1941-1944. Helsinki: SHS, 1989. 286 p. (In Finnish)
45. *Raunio A., Kilin J.* Jatkosodan hyökkäystaisteluja 1941. Helsinki: Karttakeskus, 2007. 301 p. (In Finnish)
46. *Raunio A., Kilin J.* Jatkosodan torjuntataisteluja 1942-44. Helsinki: Karttakeskus, 2008. 311 p. (In Finnish)
47. *Seppälä H.* Suomi hyökkääjänä, 1941. Porvoo etc.: Söderström, 1984. 267 p. (In Finnish)
48. *Verigin S., Mashin A.* Itä-Karjalan kansanmurha. Todistusaineisto suomalaisen miehityshallinnon rikoksista ihmisyyttä vastaan jatkosodan aikana 1941–1944. Helsinki: Johan Backman Publications, 2020. 180 p. (In Finnish)
49. *Vihavainen T.* Stalin ja suomalaiset. Helsinki: Otava, 2012. 374 p. (In Finnish)

**КИРЧАНОВ МАКСИМ ВАЛЕРЬЕВИЧ**

доктор исторических наук, доцент, Воронежский  
государственный университет, г. Воронеж, Россия  
E-mail: maksym\_kyrchanoff@hotmail.com

**KYRCHANOFF MAKSYM WALERIEVICH**

DrSci in History, Voronezh State University, Voronezh,  
Russia  
E-mail: maksym\_kyrchanoff@hotmail.com

## МЕМОРИАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО АВСТРИЙСКОГО МОНАРХИЗМА

### MEMORIAL CULTURE OF MODERN AUSTRIAN MONARCHISM

*Автор в представленной статье анализирует монархизм как форму мемориальной культуры и исторической политики общества в современной Австрии. Целью исследования является анализ монархизма как формы исторической памяти. Автор анализирует роль и место австрийских монархических интеллектуалов в развитии исторической политики и той мемориальной культуры, которая формируется и развивается в рамках монархического исторического воображения. Новизна исследования состоит в изучении актуального (современного) этапа в развитии монархической идеологии в Австрии не как формы политического участия, но как версии развития исторической памяти и мемориальной культуры, основанной на принципах как исторического ревизионизма, так и национализма. В статье показано, что 1) монархизм формирует и культивирует свои собственные представления о прошлом и истории, 2) историческое воображение австрийского монархизма является формой исторического ревизионизма, так как монархическое прошлое и наследие подвергается последовательной положительной мифологизации и идеологизации в политическом воображении сторонников монархии, 3) австрийский монархизм в своем историческом воображении формирует альтернативные версии исторической памяти и мемориальной культуры, отличающиеся от тех версий национальной исторической памяти, которые предлагаются гражданской идентичностью. В статье показано, что монархические формы исторической памяти способствуют дальнейшим трансформациям мемориальной культуры современного австрийского социума, стимулируя одновременное и параллельное соразвитие альтернативных контрпамятей, функционирующих в политических и идеологических координатах монархизма. Предполагается, что визуализация коллективной исторической памяти об уникальном историческом опыте монархии, включая визуальные, нарративные и дискурсивные тактики и стратегии современных монархистов, способствует актуализации гетерогенного характера мемориальной традиции современного общества, стимулируя консолидацию уникальных представлений о прошлом, формирующих основу монархического исторического воображения и мемориальной культуры как формы альтернативной памяти.*

*Ключевые слова:* Австрия, монархизм, политическая ностальгия, историческая память, политика прошлого, ревизионизм, контрпамять, мемориальная культура.

*The author in the presented article analyzes monarchism as a form of memorial culture and historical politics of society in modern Austria. The purpose of the study is to analyze monarchism as a form of historical memory. The author analyzes the role and place of Austrian monarchical intellectuals in the development of historical politics and the memorial culture forming and developing within the framework of the monarchical historical imagination. The novelty of the article lies in the study of the actual stage in the development of monarchical ideology in Austria, not as a form of political participation, but as a version of the of historical memory and memorial culture, based on the principles of historical revisionism and nationalism. The article shows that 1) monarchism forms and cultivates its own ideas about the past and history, 2) the historical imagination of Austrian monarchism is a form of historical revisionism, since the monarchical past and heritage became subject of consistent positive mythologization and ideologization in the political imagination of supporters of the monarchy, 3) Austrian monarchism in its historical imagination forms alternative versions of memory and memorial culture, different from those versions of national historical memory offered by civic identity. The article shows that monarchical forms of historical memory contribute to further transformations of the memorial culture of modern Austrian society, stimulating the simultaneous and parallel co-development of alternative counter-memories based on the political and ideological coordinates of monarchism. It is assumed that the visualization of the collective historical memory of the unique historical experience of the monarchy, including visual, narrative and discursive tactics and strategies of modern monarchists, contributes to the actualization of the heterogeneous nature of the memorial tradition of modern society, stimulating the consolidation of unique ideas about the past, forming the basis of the monarchical historical imagination and memorial culture as forms of alternative memories.*

*Keywords:* Austria, monarchism, political nostalgia, historical memory, politics of the past, revisionism, counter-memory, memorial culture.

### Введение

Современная историческая память относится к числу чрезвычайно гетерогенных явлений. Историческая память на уровне государств зависима от множества

разнообразных факторов, включая политические, социальные и культурные. Такие формы исторической памяти мы можем интерпретировать через призму избранных традиций и воображения сообществ, так как в рамках коллективной исторической памяти, которая

может носить альтернативный характер, формируются, функционируют и воспроизводятся не просто коллективные представления о прошлом, но и альтернативное видение истории.

Последнее мы можем идентифицировать как своеобразную контрпамять или определить в качестве альтернативной исторической памяти. Автор предполагает, что монархическая идеология в современных республиках воспроизводит и культивирует альтернативные версии исторической памяти, которые следует определять как контрпамяти. Диапазон отношений между альтернативными монархическими формами исторической памяти и доминирующими национальными версиями мемориальной культуры может быть определен различным образом, но, как правило, политическая культура содействует маргинализации альтернативных культур памяти, основанных на монархизме, что в редких случаях приводит к мемориальным конфронтациям и войнам памяти, хотя значения мемориальной культуры монархизма в современных республиках маргинально и минимально. Историческая динамика 20 века привела к тому, что бы монархическая идеология в целом ряде стран оказалась подвергнута принудительной маргинализации в рамках политических культур и связанных с ней магистральных версий исторической коллективной памяти, которые формируют и стимулируют развитие гражданских идентичностей.

*Цель и задачи статьи.* В центре авторского внимания в представленной статье будет монархизм как форма альтернативной коллективной исторической памяти. Целью автора является изучение австрийского монархизма как недоминирующей формы функционирования и развития коллективной исторической памяти в Австрии. В число задач статьи входит изучение восприятия прошлого в рамках современного монархического дискурса в интеллектуальной культуре современного австрийского общества, выявление основных особенностей исторического воображения австрийского монархизма как альтернативной формы исторической коллективной памяти и мемориальной контркультур и изучение основных возможных векторов и траекторий развития монархизма через призму функционирования коллективной исторической памяти современного австрийского общества.

*Методология.* Методологически представленная статья основана на принципах, предложенных в рамках мемориального поворота в современной междисциплинарной историографии [18]. Поэтому восприятие прошлого анализируется в такой ситуации как форма изобретения традиций и воображения сообществ [23]. Исторические нарративы монархизма описываются как особые интеллектуальные, социальные и культурные конструкты [20], призванные актуализировать альтернативные версии исторического прошлого [22].

Кроме этого предполагается, что развитие исторического воображения следует воспринимать как форму функционирования национализма и националистического воображения [2]. Таким образом, монархизм анализируется через призму одновременного мемориального, имажинативного и инвенционистского поворотов в современной историографии [7]. Такой методологический ориентир, вероятно, позволяет воспринимать монархические формы коллективной исторической памяти,

несмотря на их маргинальность, как политические, идеологические и культурные конструкты.

### Изложение основного материала

*Мемориальная культура монархизма.* В историографии памяти особое внимание сфокусировано на национальных историях, националистическом воображении или памяти как травме. Несмотря на формальное разнообразие таких сюжетов, в центре внимания историков, как правило, оказывалась фактически очень близкая проблематика, в большинстве работ фокусировались на достаточно успешных исторических политиках, которые формировали свои собственные мемориальные культуры. Маргинальные или фронтальные случаи развития недоминирующих памятей, определяемых как альтернативные или контрпамяти, в центре внимания исследователей оказывались значительно реже.

Комментируя эту историографическую диспропорцию К. Джордан, подчёркивает, что «благодаря коммодификации ранее эксклюзивные памяти достигают огромной аудитории, которая взаимодействует с ними и может сформировать собственные новые памяти. Хотя исследования культурной памяти по-прежнему отдают предпочтение исследованиям травмирующих событий и актуализации воспоминаний о прошлом, сосредоточение внимания на позитивных событиях и перспективной стороне воспоминаний открывает богатые и плодотворные возможности для исследований» [16], которые открываются в том числе и в тех случаях, когда мы обращаемся в маргинальным формам памяти.

Историческое воображение современного австрийского монархизма основано на последовательной идеализации монархии и ее исключительно позитивной мифологизации, став реакцией на попытки присвоения монархического прошлого другими акторами исторической политики, что, впрочем, следует признать европейской тенденцией [14]. Особое место в мемориальной традиции монархизма занимает ностальгия, центральным объектом которой становится монархия Габсбургов, а «поражение Старой Австрии в результате Первой мировой войны и ее последующий распад на составные части» [10] вызывает у монархистов чувство сожаления и ностальгии.

В этом отношении ностальгия выполняет функции аналогичные предназначению коллективной памяти, функционируя как «инструмент, а инструмент нейтрален. Определяющая ценность использования инструмента определяется намерением и целью... Когда ностальгия по утраченному прошлому добровольно осуществляется представителями общественности... это может указывать на нечто большее, чем принятие желаемого за действительное, незнание прошлого или бегство от ответственности. Это, скорее, преднамеренный акт реструктуризации памяти» [13].

*Монархическая память и национализм.* Историческое воображение монархизма апеллирует к ресурсам австрийского национализма, проявлением чего является критика как политики других стран в отношении Австрии, так и действия Германии, которые привели к ликвидации австрийской государственности. Поэтому для мемориальной культуры современного австрийского монархизма характерен устойчивый государственный нарратив, а Империя воспринимает-

ся в исторической памяти как исторически наиболее оптимальная форма австрийской государственности, основанная на католицизме и «приверженности независимому австрийскому государству и объединяющей силе австрийской идеи» [12].

В мемориальной культуре подчеркивается связь между династией Габсбургов и самой австрийской государственностью [6]. Поэтому монархия воспринимается, с одной стороны, как «наследие 1000-летней Австрии» [5], а, с другой, гарантия от внутренних конфликтов между этническими и религиозными группами империи [24]. Поэтому в рамках такой версии памяти «монархия – это не только институт. Это – символ. Символы имеют значение. Мы реагируем на них» [15].

В связи с этим монархистами регулярно подчеркивается, что монархия «стала важной частью жизни народа» [4]. В рамках политики памяти, проводимой монархистами, подчеркивается, что исторически «Габсбурги всегда были призваны быть императорами империи» [8], которые стимулировали «австрийский дух и австрийский талант» [5]. Поэтому идеи «имперской универсальной власти и создания единого христианства» [17] занимают особое место в мемориальной культуре современного австрийского монархизма, склонного апеллировать одновременно к религиозным и политическим принципам. Если первые ограничены католицизмом, то вторые – монархической государственностью.

Именно в рамках такой системы координат «650-летнее правление Дома Габсбургов Австрией» [25] воспринимается как «золотой век» государства, монархии и нации, хотя монархисты предпочитают эти понятия не разделять, что указывает на склонность маргинальных политических групп «почти повсеместно использовать историю как инструмент в националистическом арсенале» [11]. В такой ситуации история позиционируется монархистами как один из системных элементов австрийской идентичности [5]. В связи с этим монархисты стремятся формировать и продвигать положительный образ монархии, так как, по их мнению, в ее рамках, точнее – в австрийской половине империи «предпринимались попытки примирить народы друг с другом. Постоянно предпринимались попытки сбалансировать этнические группы и языковые проблемы. Моравский компромисс 1905 года был образцовым и постепенно внедрялся в различных частях монархии... многонациональное государство все же смогло защитить себя от разгула национализма. Непосредственно перед началом Первой мировой войны не было революционных настроений и почти не было речи о независимости отдельных наций» [6].

*Ностальгия и инструментализация прошлого в мемориальной культуре монархизма.* В этом контексте монархическая мемориальная культура не только использует ресурсы исторического воображения, но и бесспорно значительный потенциал такого универсального инструмента в конструировании памяти как ностальгия [9, pp. 1189–1190], так как последующая трагическая судьба императорской семьи одновременно в коллективной памяти актуализирует как образы былого величия, так и травмы, которая проявилась в эмиграции.

В рамках монархической версии коллективной исторической памяти особо подчеркивается, что «монархия была одной из важнейших скоб, скреплявших

наднациональную структуру Австрийского имперского государства и обеспечивавших мир между его 16 народами [4]». В этом контексте манипуляция с историей ведет к идеализации прошлого путем его положительной, позитивной мифологизации. Австрийские монархисты как агенты исторической политики в этом контексте совершенно неоригинальны, так как аналогичные манипулятивные практики и стратегии инструментализации истории универсальны. Эдоардо Кампанелла и Марта Дассу, комментируя такое восприятие и применение истории, полагают, что в рамках современного исторического сознания «в конце концов, прошлое, настоящее и будущее настолько переплелись, что различить их невозможно. Прошлый золотой век... внезапно стал рассматриваться как новое начало» [1, p. 55]. Историческая память австрийского монархизма и версия памяти, которая формируется в пределах монархического интеллектуального дискурса, следует именно такой логике политически мотивированного применения истории.

Усилиями современных монархистов формируется и продвигается образ империи как чрезвычайно прогрессивного для своего времени государства. В частности подчеркивается, что «по инициативе Карла в Австрии было основано первое в мире социальное министерство. Народным манифестом 1918 года он хотел превратить монархию в федерацию» [3]. Подобные нарративы, конечно, не могут быть определены в качестве академических, так как в большей степени связаны с представленностью прошлого в публичных и общественных пространствах, в рамках которых история тесно пересекается с ностальгией [19]. Что касается исторической политики коллективной памяти современного австрийского монархизма, то в его контексте мы, вероятно, фиксируем память как ностальгию, но последняя направлена не столько на положительную ремифологизацию империи, сколько на сам институт монархии.

Историческая политика, представленная манипулятивными и спекулятивными стратегиями работы с прошлым, ресурсы ностальгии использует эффективно и успешно. Именно поэтому в мемориальной традиции монархизма Империя воспринимается не как исторический анахронизм, но как динамично и успешно развивавшееся государство [21]. Историческая рефлексия современных австрийских монархистов основана на формировании и продвижении негативного образа Германии, что ведет к последовательному противопоставлению австрийского и немецкого исторического опыта. В частности, монархистами высказывается мнение, что «германизм был широко распространен в австрийских университетах, даже в либеральных и католических кругах. Австрийский патриотизм считался анахронизмом недостойным интеллектуала» [10].

Поэтому история воспринимается почти исключительно инструментально, так как используется монархистами для того, чтобы «защитить великое прошлое и культурные достижения Австрии» [12]. В рамках мемориальной культуры монархизма внимание акцентируется на том, что «Жорж Клемансо высмеивал Австрию... политические лидеры называли ее “Немецкой Австрией” и хотели сделать ее провинцией Германской Республики... правящие и левые партии по-прежнему хотели “аншлюса” и не верили в жизнеспособность

способность Австрии» [10]. Такая модель мемориальной культуры, основанная на актуализации образа жертвы, в целом не может быть признана оригинальной, но, тем не менее, она представляется эффективной, так как содействует инструментализации истории, превращая ее в относительно эффективный ресурс, используемый для решения политических задач.

### Выводы

Монархизм в современной исторической политике представляет собой форму исторического воображения. Монархические версии исторической памяти, основанные на актуализации монархического прошлого, которое хронологически могло занимать значительное место в национальном историческом опыте, носят явно альтернативный характер по отношению к коллективным формам памяти, в основе которых лежит гражданский национализм. В рамках проработки прошлого, которая

вдохновляется и проводится монархическими интеллектуалами, монархия подвергается последовательной идеализации и позитивной мифологизации.

В подобной ситуации историческое воображение и попытки конструирования прошлого и национальной истории на тех этапах, когда в тех или иных государствах существовали монархические режимы, начинают носить ревизионистский характер. Поэтому такие версии исторической памяти отличаются альтернативным характером, оспаривая ценности национализма, который в большей степени соотносится с республиканским опытом. Таким образом, современные монархисты могут выступать в качестве критиков республиканских политических идеологий, фактически играя роль апологетов монархического прошлого. Кроме этого, современные монархические формы исторической памяти следует интерпретировать через призму политической реакции.

### Библиографический список

1. *Campanella E., Dassù M.* Constructing a Nostalgic Narrative // *Anglo Nostalgia: The Politics of Emotion in a Fractured West*. Oxford: Oxford Academic, 2019. P. 55 – 80. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190068936.003.0004>
2. *Cohen G.* Political Uses of Memory. L.: Rivers Oram Press, 2009. 128 p.
3. Der Erste Weltkrieg. URL.: <https://www.karlvonhabsburg.at/chronik/der-erste-weltkrieg/> (in German)
4. Die 5 Prinzipien unseres Bundes. Religio – Patria – Monarchia – Scientia – Amicitia. URL.: <http://www.saxo-meiningia.at/prinzipien/7-prinzipien.html> (in German)
5. Die Anfänge. URL.: <https://www.karlvonhabsburg.at/chronik/die-anfaenge/> (in German)
6. Die franzisko-josephinische Epoche. URL.: <https://www.karlvonhabsburg.at/chronik/die-franzisko-josephinische-epoche/> (in German)
7. *Florescano E.* La función social de la Historia. México: FCE, 2012. 403 p. (in Spanish)
8. Friedrich III. und Maximilian I. URL.: <https://www.karlvonhabsburg.at/chronik/friedrich-iii-und-maximilian-i/> (in German)
9. *Fritzsche P.* Specters of History: On Nostalgia, Exile, and Modernity // *The American Historical Review*. 2001. Vol. 106. No 5. Pp. 1587–1618. DOI: <https://doi.org/10.2307/2692740>
10. Geschichte. URL.: [http://koel.at/?page\\_id=8](http://koel.at/?page_id=8) (in German)
11. *Gluck C.* Memory in Hypernationalist Times: The Comfort Women as Traveling Trope // *Global-E*. 2019. Vol. 12. No 17. URL.: <https://globalejournal.org/global-e/may-2019/memory-hypernationalist-times-comfort-women-traveling-trope>
12. Grundsatzklärung. URL.: [http://koel.at/?page\\_id=11](http://koel.at/?page_id=11) (in German)
13. *Hawas M.* The Politics of Nostalgia: Memory Restructuring in the Eastern Mediterranean // *Global-E*. 2019. Vol. 12. No 15. URL.: <https://globalejournal.org/print/pdf/node/2897>
14. *Jackson J.* Memories of Versailles and the Ancien Régime in French Film. Southampton: University of Southampton, 2021.
15. *Jeanes Ch.* Monarchy, History, Malady, Memory // *The Boundary Sentinel*. 2024. March 26. URL.: <https://boundarysentinel.com/2024/03/26/monarchy-and-canada/>
16. *Jordan C.* From private to public: Royal family memory as prospective collective memory in A Jubilee Tribute to The Queen by The Prince of Wales (2012) // *Journal of Aesthetics & Culture*. 2019. Vol. 11. No 1. URL.: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004214.2019.1635426>
17. Karl V. und die zwei habsburgischen Linien. URL.: <https://www.karlvonhabsburg.at/chronik/karl-v-und-die-zwei-habsburgischen-linien/> (in German)
18. *Karner Ch.* The Use and Abuse of Memory: Interpreting World War II in Contemporary European Politics. L. – NY.: Routledge, 2013. 290 p.
19. *Lorcin P.M.E.* The nostalgias for empire // *History and Theory*. 2018. Vol. 57. No 2. Pp. 269–285.
20. *MacMillan M.* The Uses and Abuses of History. L.: Viking, 2008. 208 p.
21. Maria Theresia – die große Kaiserin. URL.: <https://www.karlvonhabsburg.at/chronik/maria-theresia-die-grosse-kaiserin/> (in German)
22. *Olick J.K.* The Sins of the Fathers: Germany, Memory, Method. Chicago: University of Chicago Press, 2016. 496 p.
23. *Rieff D.* In Praise of Forgetting: Historical Memory and Its Ironies. New Haven: Yale University Press, 2017. 160 p.
24. Unser Gründervater Leopold I. URL.: <https://koel-leopoldina.at/> (in German)
25. Vom Südwesten in den Südosten des Reiches. URL.: <https://www.karlvonhabsburg.at/chronik/vom-suedwesten-in-den-suedosten-des-reiches/> (in German)

### References

1. *Campanella E., Dassù M.* Constructing a Nostalgic Narrative // *Anglo Nostalgia: The Politics of Emotion in a Fractured West*. Oxford: Oxford Academic, 2019. Pp. 55 – 80. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190068936.003.0004>
2. *Cohen G.* Political Uses of Memory. L.: Rivers Oram Press, 2009. 128 p.
3. The First World War. URL.: <https://www.karlvonhabsburg.at/chronik/der-erste-weltkrieg/> (in German)
4. The 5 principles of our alliance. Religion – Motherland – Monarchy – Science – Friendship. URL.: <http://www.saxo-meiningia.at/prinzipien/7-prinzipien.html> (in German)

5. The beginnings. URL.: <https://www.karlvonhabsburg.at/chronik/die-anfaenge/> (in German)
  6. The Francis-Josephinian epoch. URL.: <https://www.karlvonhabsburg.at/chronik/die-franzisko-josephinische-epoche/> (in German)
  7. *Florescano E.* The social function of the Historia. México: FCE, 2012. 403 p. (in Spanish)
  8. Friedrich III and Maximilian I. URL.: <https://www.karlvonhabsburg.at/chronik/friedrich-iii-und-maximilian-i/> (in German)
  9. *Fritzsche P.* Specters of History: On Nostalgia, Exile, and Modernity // *The American Historical Review*. 2001. Vol. 106. No 5. Pp. 1587–1618. DOI: <https://doi.org/10.2307/2692740>
  10. A History. URL.: [http://koel.at/?page\\_id=8](http://koel.at/?page_id=8) (in German)
  11. *Gluck C.* Memory in Hypernationalist Times: The Comfort Women as Traveling Trope // *Global-E*. 2019. Vol. 12. No 17. URL.: <https://globalejournal.org/global-e/may-2019/memory-hypernationalist-times-comfort-women-traveling-trope>
  12. Statement of Principles. URL.: [http://koel.at/?page\\_id=11](http://koel.at/?page_id=11) (in German)
  13. *Hawas M.* The Politics of Nostalgia: Memory Restructuring in the Eastern Mediterranean // *Global-E*. 2019. Vol. 12. No 15. URL.: <https://globalejournal.org/print/pdf/node/2897>
  14. *Jackson J.* Memories of Versailles and the Ancien Régime in French Film. Southampton: University of Southampton, 2021.
  15. *Jeanes Ch.* Monarchy, History, Malady, Memory // *The Boundary Sentinel*. 2024. March 26. URL.: <https://boundarysentinel.com/2024/03/26/monarchy-and-canada/>
  16. *Jordan C.* From private to public: Royal family memory as prospective collective memory in A Jubilee Tribute to The Queen by The Prince of Wales (2012) // *Journal of Aesthetics & Culture*. 2019. Vol. 11. No 1. URL.: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004214.2019.1635426>; DOI: <https://doi.org/10.1080/20004214.2019.1635426>
  17. Karl V and the two Habsburg lines. URL.: <https://www.karlvonhabsburg.at/chronik/karl-v-und-die-zwei-habsburgischen-linien/> (in German)
  18. *Karner Ch.* The Use and Abuse of Memory: Interpreting World War II in Contemporary European Politics. L. – NY.: Routledge, 2013. 290 p.
  19. Lorcin P.M.E. The nostalgias for empire // *History and Theory*. 2018. Vol. 57. No 2. Pp. 269–285.
  20. *MacMillan M.* The Uses and Abuses of History. L.: Viking, 2008. 208 p.
  21. Maria Theresia – the great empress. URL.: <https://www.karlvonhabsburg.at/chronik/maria-theresia-die-grosse-kaiserin/> (in German)
  22. *Olick J.K.* The Sins of the Fathers: Germany, Memory, Method. Chicago: University of Chicago Press, 2016. 496 p.
  23. *Rieff D.* In Praise of Forgetting: Historical Memory and Its Ironies. New Haven: Yale University Press, 2017. 160 p.
  24. Our founding father Leopold I. URL.: <https://koel-leopoldina.at/> (in German)
  25. From the South-West to the South-East of the empire. URL.: <https://www.karlvonhabsburg.at/chronik/vom-suedwesten-in-den-suedosten-des-reiches/> (in German)
- 
-

УДК 94С 47 (470.56)

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-22-28

**НИКИТИНА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА**

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой коммуникологии и психологии ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» г. Курск, Россия

E-mail: eanikitina72@mail.ru

**КУДЛАНОВ КОНСТАНТИН БОРИСОВИЧ**

кандидат исторических наук, старший преподаватель, Курская академия государственной и муниципальной службы, г. Курск, Россия

E-mail: kudlanov777@mail.ru

**NIKITINA ELENA ALEXANDROVNA**

PhD (Psychology), Head of Communicative and Psychological Science Department South-West State University, Kursk, Russia

E-mail: eanikitina72@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

## ДОРЕВОЛЮЦИОННАЯ И ПОСТСОВЕТСКАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ ЗАХВАТОВ ЗЕМЕЛЬ С УЧАСТИЕМ ОДНОДВОРЦЕВ ЦЕНТРАЛЬНОГО ЧЕРНОЗЕМЬЯ XVII – XIX ВЕКАХ

### PRE-REVOLUTIONARY AND POST-SOVIET HISTORIOGRAPHY OF LAND CAPTURES WITH THE PARTICIPATION OF THE SMALLHOLDERS ESTATE FROM CENTRAL CHERNOZEM REGION IN THE XVII-TH – XIX-TH CENTURIES

*В настоящей статье систематизировано отношение разных авторов дореволюционной и постсоветской эпох к одному из самых изученных вопросов в истории однодворцев – захвату земель с их участием. Выбраны эти периоды, по причине сходного характера позитивной интерпретации изучаемого нами вопроса. Общие выводы, полученные во время исследования, сопоставляются с ключевыми положениями советской историографии относительно изучаемого автором вопроса. В ходе работы над статьёй исследователь заключает, что цикличность «позитивных» подходов и их разграничение «негативным» методом восприятия, как молот и наковальня творили Отечественную историю, отбрасывая от неё все ложные заблуждения и лишние плевелы. При всей этой цикличности историографических эпох внутри них прослеживалась постоянная двойственность направлений исследований. Одна созидаящая и системообразующая, а вторая – разрушающая и испытующая. Следовательно, в каждый историографический период часть историков шла в согласии с общим вектором эпохи, а остальные – противоборствовали им.*

*Ключевые слова:* однодворцы, помещики, захваты, завладение землёй, землевладение, Центральное Черноземье.

*This article systematizes the attitude of various authors of the pre-revolutionary and post-Soviet eras to one of the most studied issues in the history of the one-courtyard estate – the seizure of land with their participation. These periods were chosen because of the similar nature of the positive interpretation of the issue we are studying. The general conclusions obtained during the study are compared with the key provisions of Soviet historiography regarding the issue studied by the author. In the course of working on the article, the researcher concludes that the cyclicity of «positive» approaches and their differentiation by the «negative» method of perception, like a hammer and anvil, created Russian history, discarding all false delusions and unnecessary tares from it. With all this cyclicity of historiographic eras, a constant duality of research directions was traced within them. One is creative and system-forming, and the second is destructive and testing. Consequently, in each historiographical period, part of the historians went in accordance with the general vector of the era, while the rest opposed them.*

*Keywords:* one-courtyard people; smallholders; landlords; grips; land possession; land ownership; Central Chernozem region.

#### Введение

*Актуальность.* Традиционно в историографии захват земель находится в компетенции землепользования, а последний – в сфере крестьянского вопроса. Важность этой темы доказывается её довольно-таки хорошей разработанностью. От последнего фактора вытекает то, что на примере озвученного вопроса можно полноценно рассмотреть особенности и закономерности интерпретаций различных авторов одних и тех же явлений на протяжении разных историографических эпох. Особенное внимание мы уделили дореволюционному

и постсоветскому периодам Отечественной истории. Были они нами выбраны по причине схожих подходов к интерпретации захватов земель с участием однодворческого сословия Центрального Черноземья в XVII – XIX веках. К тому же в ходе исследования мы сопоставим полученный результат с особенностями описания изучаемого явления историками советской школы. Это сравнение позволит выявить множество закономерностей развития Отечественной историографии.

В данном обзоре мы упомянем только ключевых исследователей, затрагивавших эту узкоспециализированную проблему. Различные неопубликованные и опу-

бликованные источники<sup>1</sup>, мы тоже обойдём стороной, хотя в них и содержится значительный пласт материала по захвату однодворческих земель.

Статья базируется на принципах макро- и микроисторического анализа. Макроистория показала эффективность при выявлении общего хода мысли разных историографических эпох; сужая охват исследования, микроанализ позволил включить микрообъекты (конкретных авторов и их труды) в широкий историографический контекст.

Сравнительно-исторические *методы* мы использовали для сопоставления хода мысли авторов по отношению к захвату однодворческих земель. Соединение общих и уникальных явлений позволило выявить особенности оценки к завладению земельных угодий в каждом рассматриваемом нами исследовании. Проблемно-хронологический метод был использован в порядке рассмотрения трудов, отражающих вопрос завладения земельных угодий. Историко-генетический метод раскрывал изменения хода интерпретации разных авторов в трёх историографических эпохах. Историкотипологический метод позволил рассмотреть место разносторонних захватов земель с участием однодворцев в ретроспективе всей истории этого сословия, а также в марксистской теории «борьбы классов».

#### Изложение основного материала

Крестьянский вопрос в 30–50-х годах XVIII в. не был предметом дискуссий в русском обществе, а начал подниматься лишь в петровское время и более детально – после второй половины XVIII века. В целом, дореволюционный период отличается множеством исследований посвящённым однодворцам, но они изучали в основном формы землевладения, переход общин с четвертей на души, правовую эволюцию, культуру, быт и т.д., но меньше всего захват их земли. Например, В.П. Воронцов в своём труде «Крестьянская община» уделяя четвертному землевладению около 50 страниц лишь однажды коснулся вопроса захвата однодворческих угодий. Кстати, упомянутый случай в 1839 г. интересен возвратом захваченной земли однодворцам д. Ближних Ливен Новооскольского уезда [6, с. 164–216].

Д.И. Багалеи опубликовал множество архивного материала кон. XVII в. о земельных тяжбах между разными сословиями, в том числе по причине незаконных переходов земли. Например, в его книге встречается информация о захвате поместий черкасами у детей боярских [2, с. 98–103], завладении одним полковником земельных угодий у служилых по прибору [2, с. 103–114], а также некие другие факты, которые в чистом виде, без всякой обработки, в том числе идеологической, помещены в упомянутом труде.

В книге И.Н. Миклашевского нам удалось обнаружить лишь 2 случая завладения однодворческой земли. В первом описывается интересный прецедент подлога документов чиновниками г. Валуек [23, с. 87], а во втором – факт захвата земли путивльских однодворцев черкашенином [23, с. 196–197].

Труд Н.А. Благовещенского «Четвертное право» до сих пор является самым серьёзным по однодворческому землевладению ЦЧ. Не обошёл стороной и вопрос захватов однодворческих земель. Однако, автор не

акцентировал внимания на этом процессе. Например, когда прослеживался факт захвата земли у орловских однодворцев, то автор не уточнил, к какому сословию принадлежал агрессор [4, с. 277], хотя, скорее всего, к помещикам. Ярче всего тенденцию захватов однодворческой земли он затронул во время описания межевой инструкции Екатерины II [4, с. 123–125].

К тому же Н.А. Благовещенский показал несколько частных примеров, когда однодворцы сами захватывали землю у своих братьев. Описывая стадии развития четвертной общины, он указывал, что после наступления малоземелья однодворцы пытались расширить свои земельные владения, в том числе благодаря захвату чужих [4, с. 224]. Нужно отметить и то, что неиспользование материалов из наказов однодворцев, не умаляет общей ценности труда этого автора.

Упомянутыми наказаниями воспользовался В.И. Семевский. В его добротном исследовании массовый захват однодворческих земель дворянами он объяснял тем, что у однодворцев отсутствовала община, от чего они были разобщены и не могли оказать достойного сопротивления наступлению помещиков [35, с. 736–737]. В целом, несмотря на многие другие достоинства работы В.И. Семевского, вопрос захватов однодворческих земель у него рассмотрен поверхностно.

В своём фундаментальном труде, посвящённом однодворческим говорам, Д.К. Зеленин упомянул лишь несколько частных случаев захватов. В первом, переселившиеся в Суджанский у. рязанские бондари, завладели землями местных детей боярских [8, с. 69]. В другом, однодворцы, захватили наделы монастырских крестьян [8, с. 82]. Кстати, нужно отметить, что упомянутый случай был хорошо описан Н. Поликарповым в «Памятной Книжке Воронежской губернии» [31, с. 14–38].

Подводя итог имперской историографии, отметим, что до революции захват земель с участием однодворцев не являлся отдельным объектом исследований, а находился на уровне накопления материала и частичной его систематизации. Возможно, это обстоятельство свидетельствует о несовершеннолетнем возрасте исторической науки того времени. Конечно, наблюдалось не малое число достойных всеобъемлющих трудов, но узкоспециализированных и региональных исследований прослеживалось не так уж много. В целом, приоритет изучения направлялся на духовно-политическую канву, затем – экономической истории, и наконец – социальной.

На особенности интерпретации такого узкоспециализированного вопроса земледельческой жизни, как захват земель с участием однодворческого сословия влиял ряд факторов. К положительным нужно отнести церковное восприятие исторической действительности. На этом основывалась имперская политика, предотвращающая вражду между классами общества. В отдельные периоды дореволюционной историографии в этом ключе работала и цензура. Перед исторической критикой ставилась прикладная задача опубликования конструктивных исследований для будущих реформ.

Однако иногда подобное восприятие истории нарушалось и использовалось в своекорыстных целях. На это влияло оскудение веры как в частном, так и в общем порядке, после чего следовал приоритет дворянских интересов над государственными. Учитывая

причастность большинства дореволюционных исследователей к высшему сословию, нельзя исключать между ними фактора солидарности. От этого в их кругах преобладала дворянская идеология, умаляющая роль «мужицкой жизни». Славянофилы, конечно, внесли положительную динамику в этот вопрос. Но в целом, при спорных моментах подконтрольная дворянам имперская цензура, действительно сглаживала углы в пользу аристократии. Однако, это могло относиться только к авторам, умышленно смягчавшим реальную остроту проблемы. Отчего в историографии дореволюционного периода опускалась массовость перехода однодворческих угодий к помещикам, а напоказ выставлялись случаи разносторонних захватов. Ниже приведём один пример.

Известно, что некоторые однофамильцы В.П. Воронцова, однозначно являвшиеся представителями его рода, участвовали в захвате однодворческих земель. В его исследовании, посвящённом общине, нам не удалось обнаружить ни одного факта завладения участков помещиками, тогда как позитивный случай возврата однодворцам их некогда захваченных земель – имеется [6, с. 210]. Не можем с уверенностью сказать, чем вызвано подобное явление: отсутствием источников, незнакомством с проблемой или предвзятым отношением. Возможно и то, что случаи захватов реже встречались автору, т.к. он исследовал однодворцев, проживающих в душевых общинах, а они, как известно, были более защищены от завладения своих земель, нежели их четвертные собратья.

Таким образом, в дореволюционный период мы встречаем две категории авторов с разными подходами интерпретации фактов. Одни, для поиска путей решения, озвучивали проблемы, а другие – замалчивали их, по разным мотивам. В целом, фактор захвата земель с участием однодворцев рассматривался в разностороннем контексте.

В советской историографии теме захвата земель с участием однодворческого сословия было уделено особое внимание [9; 21, с. 239–259; 20, с. 306–319; 26, с. 133–154; 32, с. 131–132; 34; 1; 24; 27; 38; 5; 3]. Это обстоятельство вытекало из общей траектории движения исторической методологии, руководствовавшейся грубым материализмом. Поэтому в послевоенный период приоритетным направлением становится социально-экономическая история. Политической тоже уделяется внимание, однако под сугубо критическим углом. В пределах государства духовная составляющая истории игнорируется и обходится стороной. Продолжает она изучаться, в основном эмиграцией. Появляется больше узкоспециализированных и региональных исследований, особенно в послевоенное время.

В целом всю советскую историографическую традицию можно подразделить на две составляющие. Одна из них имела политизированный характер, а другая – более беспристрастный. Однако, оба этих направления обязаны были стоять на догмах материализма, т.к. пропускались через строгую цензуру. Политизированность отражалась в яром использовании марксистского методологического аппарата, который зачастую искажал или обходил стороной факты, не подходившие под его шаблон.

Объяснение всей многогранности взаимоотноше-

ний между сословиями сводилась к учению о «классовой борьбе». Идеология, опиравшаяся на крестьян и рабочих, направлялась против высших слоёв общества. Заслуги дворянства, их польза государству, личные достоинства и справедливость её некоторых представителей – категорически игнорировались. Нестандартные случаи захватов с участием однодворцев, в основном умалчивались, а уделялось внимание именно завладению их землёй помещиками. Большинство положительных тенденций обходились стороной, а читателю преподносилось исключительно различные злоупотребления, согласующиеся с марксистской теорией «борьбы классов». Скрытая цель подобных исследований состояла в доказательстве водворения социализма в России через революцию естественным путём, а не искусственным. Другими словами, требовалось историко-теоретическое оправдание ненависти между людьми.

Стоит отметить и добросовестность многих исследователей советского периода. Одни указывали на реальное наличие духовного фактора в исторических процессах, за что подвергались шквалу критики в свой адрес. Другие не могли обойти стороной многогранности взаимоотношений как внутри сословий, так и между ними, что ставило под сомнение правдивость узкоспециализированного материализма. Третьи занимались чистой наукой, приспособивали свои труды под советскую цензуру. Насколько это было возможно, они беспристрастно описывали ход исторических событий, сглаживая углы марксистской теории. Четвёртые были слабо с ней знакомы, отчего их исследования имели реалистично-описательный характер. В целом вся упомянутая выше научная деятельность, в своей совокупности, разрушала стройность и правдивость материалистической методологии.

Стоит отметить и то, что пользу для Отечественной истории приносили и политизированные авторы. Ведь они реально верили в светлость коммунистического будущего и ради этого писали свои фундаментальные исследования. Общей же чертой всей советской историографии является масштабная системная обработка разрозненного материала, пусть не всегда и в верном ключе.

В Постсоветский период интерес к вышеупомянутой тематике значительно снизился, и авторы использовали случаи захватов лишь в качестве фактического материала, либо констатации наличия проблемы. Специального исследования, посвящённого именно изучаемой тематике, мы пока не обнаружили. При всём этом постсоветская историография вынесла на берег множество исторических фактов, не подходящих под марксистскую методологию «борьбы классов».

Так, в своём фундаментальном труде Б.Н. Мионов вообще указывает на то, что все разновидности захватов являлись «обычной картиной провинциальной жизни». И это не было отличительной чертой лишь взаимоотношений дворян и однодворцев. Сама уездная служащая корпорация была порождена «взаимным отчуждением и враждебностью, слабостью социальных связей между дворянами». Их консолидация происходила только при наличии общего врага и жажды новых льгот от монарха [25, с. 511]. Нельзя не согласиться с данным положением автора, учитывая обилие материала на эту тематику. Например, в кандидатской диссертации К.Б. Кудланова ярко представлены подобные взаимоотношения внутри

дворянского сословия Курской губ. в пер. чет. XIX века [19, с. 51–54].

Для всей постсоветской историографии очень показательным отношением Е.Ю. Ивановой–Малафеевой к изучаемому нами вопросу. Оно тем более важно, что исследователь в своём труде много внимания уделяет землепользованию государственных крестьян Тамбовской губернии. В её монографии мы часто сталкиваемся с описанием захвата земель, масштабами и периодичностью данного процесса, некоторыми его методами, а также противодействующими мерами властей по отношению к этому явлению.

Однако, главное, что в характере описания Е.Ю. Ивановой–Малафеевой между сословиями совсем нет духа вражды. Такой позитивный настрой интерпретации доходит до того, что автор пишет: «несмотря на многочисленные попытки захвата спорных земель помещиками, Тамбовская губерния меньше других пострадала от подобных действий и сохранила больше казённых земель» [11, с. 18]. Помимо всего, автор отмечает, что в изучаемой ей местности «существовало противостояние в самой государственной деревне среди различных крестьянских прослоек» [11, с. 31]. Таким образом, труд Е.Ю. Ивановой–Малафеевой чужд какой-либо предвзятости и идеологических установок. По отношению к захватам земли автор констатирует лишь реальные факты, разграничивая людей от их сословия.

Некоторые правительственные меры с захватами однодворческих владений описали в своих статьях Г.С. Смирнов и Н.А. Комолов [36, с. 77–79; 15, с. 75]. О завладении однодворческих земель, а также об интересном факте заступничества высшего чиновничества и самого императора за однодворцев во время их земельного конфликта с представителем высшей аристократии написано в статье Н.А. Касинова [13, с. 60].

М.К. Чуркин в своей докторской диссертации видит причину массовых выселений однодворцев из ЦЧ в совокупности фактов ограниченностью земельного фонда, высоким естественным приростом в данном сословии и захватами их земли помещиками [37, с. 45]. Подобные мысли мы наблюдаем в монографии В.А. Колесникова [14, с. 23]. К тому же в исследовании последнего автора есть очень интересный факт захвата земель самими однодворцами, переселяющимися на Кавказ в нач. XIX века. Там они притесняли казаков, к которым подсеялись. Удивительно, но этот процесс происходил теми же методами, с помощью которых однодворцев вытесняли из ЦЧ [14, с. 45].

Однозначно необходимо упомянуть о публикации ряда новейших исследований на тему перераспределения земельного фонда однодворцев ЦЧ [7, с. 23–38; 28, с. 53–72; 29, с. 38–57; 18, с. 34–39; 16, с. 140–151; 17, с. 116–127; 10, с. 32–41; 30, с. 66–72]. Важная отличительная черта этих исследований, впрочем, как и многих других трудов постсоветской историографии, посвящённой захватам однодворческой земли, состоит в новой мотивации изучения означенной темы. Теперь большинство её исследователей являются потомками тех же самых однодворцев.

Следовательно, в постсоветской историографии произошёл значительный спад политического интереса к тематике захвата земель с участием однодворцев. Принудительная необходимость обвинения дворянско-

го сословия во всех существующих неправдах была ликвидирована. При этом возник личный интерес (генеалогический), который в вопросе захватов сохранил за собою социально-экономическую окраску, и отчасти нравственную.

Период пересмотра ценностей обуславливает отсутствие государственной идеологии и общего структурного вектора развития. От этого последнее имеет хаотичный характер, руководствующийся личными интересами исследователей. Отсутствует доминирование какой-либо из областей исторической жизни. Это обстоятельство связано с возрастанием роли системного подхода в истории. Отчего значительно возрос духовный фактор, который, однако, только у некоторых авторов занимает ключевые позиции в приоритете интерпретаций.

Важно отметить небывалый до этого времени рост узкоспециализированных и региональных исторических исследований. Однако, при этом авторы использовали случаи захватов лишь в качестве фактического материала, либо констатации наличия проблемы. При всём этом постсоветская историография вынесла на берег множество исторических фактов, не подходящих под марксистскую методологию «борьбы классов».

Можно заключить, что у исследователей прошли личные сословные пристрастия, отчего только в настоящее время сформировалась благоприятная аберрация близости исследования процессов XVIII – XIX веков. Из этого выходит характерное отличие современной историографии. Оно состоит в констатации отсутствия проблемы взаимного захвата земель, но без духа вражды между сословиями. Авторы описывают лишь реальные факты, разграничивая людей от их сословий. Главное, что такой позитивный настрой чужд какой-либо предвзятости и идеологических установок. Из этого вытекает разносторонняя разработка вопросов, использующая опыт прежних поколений, без опасений последующих притеснений. Минус такого подхода состоит в разрозненности исследований, вызванных отсутствием какого-либо системообразующего фактора.

Этим мировоззренческим стержнем, на наш взгляд, является Православное учение, обладающее всем необходимым инструментарием и опытом соприкосновения с реальностью. Без взгляда под углом духовного восприятия событий совершенно невозможно осмысление глубинных исторических процессов. На этой основе современная историография способна сопоставить весь опубликованный опыт, и без предубеждений взглянуть на происходившее, найдя грань действительной реальности.

Таким образом, два направления постсоветской историографии разнятся между собой использованием духовного восприятия действительности. Большая часть исследователей не ставит духовный фактор во главу исторического процесса, а остальные авторы – активно используют этот инструментарий, даже в освещении социально-экономической и политической областей истории. Будущее, на наш взгляд, стоит именно за вторым подходом, более совершенным и глубоким.

Итак, в данной статье мы подробно рассмотрели дореволюционную и постсоветскую историографию вопроса захвата земель с участием однодворческого сословия. Для всех эпох Отечественной истории, в том числе советской, мы отдельно и подробно подвели ито-

ги. Теперь же сопоставим общие черты и различия этих историографических периодов по отношению к вопросу захвата земель с участием однодворцев.

Стоит отметить роль сословного фактора в интерпретации действительности межсословных взаимоотношений. На наш взгляд, именно из-за него имперский и послереволюционный историографические периоды не имели беспристрастного характера. Конечно, эта особенность относится не ко всем историкам, но осуждение веры у части аристократии влекло к изменению их приоритетов, а именно в доминировании частного над общими. От этого в историографии дореволюционного периода часто опускалась массовость перехода однодворческих угодий к помещикам, а напоказ выставлялись разносторонние захваты. В советское же время, наоборот, нестандартные случаи, в основном, умалчивались, а акцентировалось внимание на захватах однодворческой земли помещиками. Большинство положительных тенденций обходились стороной, а читателя обращали к разным злоупотреблениям дворян. К постсоветской эпохе у исследователей миновали личные сословные пристрастия. Характерной чертой интерпретации захватов в этом периоде заключается в констатации реальности, разграничивающей людей от их сословий. От этого современная историография до сих пор публикует множество фактов, противоречащим марксистской теории «борьбы классов».

Для определения полярности разных исторических подходов может служить Евангельский метод: «По плодам их узнаете их (Мтф. 7: 16)». Духовное восприятие действительности хорошо отражено в высказывании св. Иоанна Златоуста: «только грех из всех зол человеческий есть действительное зло». Из этого следует, что вражда между людьми, не говоря уже о целых сословиях, абсолютно неприемлема. Ярко это представлено во фразе преп. Ефрема Сирина: «люби грешников, но

ненавидь дела их». Вся борьба направлялась в русло личного совершенствования. Так, церковным сознанием купировалась вражда между людьми. Подобное «позитивное» восприятие истории было свойственно дореволюционной, а сейчас отчасти и современной историографии. Напротив, в советскую эпоху марксистский подход культивировал и размножал вражду между сословиями. Он искал историко-теоретическое оправдание ненависти между людьми. Скрытая цель подобных действий состояла в доказательстве водворения социализма в России через революцию естественным путём, а не искусственным.

### Выводы

Таким образом, цикличность «позитивных» подходов и их разграничение «негативным» методом восприятия, как молот и наковальня куют Отечественную историю, отбрасывая от неё все ложные заблуждения и лишние плевелы. При всей этой цикличности историографических эпох внутри них прослеживалась постоянная двойственность направлений исследований. Одна созидаящая и системообразующая, а вторая – разрушающая и испытующая. Наглядно это видно в характере интерпретации фактов относительно захватов земель с участием однодворческого сословия. В дореволюционный период одни историки в разностороннем контексте озвучивали проблему и пытались её решать, а другие – по разным мотивам замалчивали её. В советскую эпоху одна часть историков имела политизированный характер, а другая – беспристрастный и более объективный. В современный же период одни исследователи интерпретируют события через призму духовного восприятия действительности, а другая, большая их часть, – вовсе не учитывают её. Следовательно, в каждый историографический период одни историки идут в согласии с общим вектором эпохи, а остальные – противоборствуют им.

### Примечания

1. Например, к первым можно отнести оригиналы наказов однодворцев в Уложенную комиссию находящиеся в Российском архиве древних актов [33], а также в некоторых других делах этого фонда; ко второму виду можно отнести различные уездные «Сборники статистических сведений ...» последней четверти XIX в. или «Сборники Русского исторического общества» за 1914 год.

### Библиографический список

1. Алефиренко П. К. Крестьянское движение и крестьянский вопрос в России в 30–50-х годах XVIII века. М.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1958. 421 с.
2. Багалец Д. И. Материалы для истории колонизации и быта степной окраины Московского государства в XVI–XVIII столетии (Харьковской и отчасти Курской и Воронежской губ.). Харьков: Тип-я К.П. Счасни, 1886. 358 с.
3. Белявский М. Т. Однодворцы Черноземья (по их наказам в Уложенную комиссию 1767–1768 гг.). М.: Изд-во Московского университета, 1984. 268 с.
4. Благовещенский Н. А. Четвертное право. М.: Тип-я Тов. Кушнерев и Ко, 1899. 538 с.
5. Вазинский В. М. Землевладение и складывание общины однодворцев в XVII веке (По материалам южных уездов России). Учебное пособие к спецкурсу для студентов исторических факультетов педагогических институтов. Воронеж: Липецк облтипография, 1974. 237 с.
6. Воронцов В. П. Крестьянская община // Русская община / Сост., авт. пред., отв. ред. О.А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2013. С. 163–775.
7. Глазатова Е. А. Судьба вальдмейстера: лесной надзиратель воронежской губернии Лука Вельяминов на государственной службе (50 – 60-е гг. XVIII в.) // История: факты и символы. 2015. № 4 (5). С. 23–38.
8. Зеленин Д. К. Великорусские говоры с неорганическим и непереходным смягчением заднебных согласных с связи с течениями позднейшей великорусской колонизации. СПб.: Тип-я А.В. Орлова, 1913. 544 с.
9. Дружинин Н. М. Государственные крестьяне и реформа П.Д. Киселева. Т. 1. М.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1946. 633 с.
10. Жиров Н. А. Конфликты и тяжбы между однодворцами и помещиками Орловской губернии в конце XVIII – первой половине XIX вв. // История: факты и символы. 2023. № 4 (37). С. 32–41.
11. Иванова–Малафеева Е. Ю. Реформа государственной деревни в Тамбовской губернии (середина 30-х – середина 50-х гг. XIX в.). Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2005. 196 с.
12. Камараули Е. В. К вопросу о структуре служилого землевладения и системе землепользования в южных пограничных уездах в XVII в. // Русь, Россия. Средневековье и Новое время. 2019. № 6. С. 597–601.

13. *Касинов Н. А.* Граф А.Р. Воронцов в истории села Свиноухи // История Прихоперья и Балашёвского уезда. Сборник статей краеведов. Вып. 4. Балашов: Николаев. С. 50–65.
14. *Колесников В. А.* Однодворцы – казаки: К 200-летию со дня основания Рождест., Каменноброд., Сенгилеев. и Новотроицкой станиц. СПб.: Нестор, 2000. 318 с.
15. *Комолов Н. А.* Однодворцы Воронежской губернии губернаторских проектах середины 1760-х годов // Общественное движение и культурная жизнь Центральной России XIV—XX веков: Сб. науч. трудов. Воронеж: Издательство ВГУ, 2006. С. 65–83.
16. *Кудланов К. Б.* Комбинирование методов захвата однодворческой земли чиновниками Центрального Черноземья со второй половины XVII по конец XVIII столетия // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: История и право. 2023. № 5 (13). С. 140–151.
17. *Кудланов К. Б.* Мотивы предстоящих «у дел» в захватах однодворческой земли в XVIII столетии, как индикатор капитализма // Вестник Брянского государственного университета. 2023. № 4 (58). С. 116–127.
18. *Кудланов К. Б.* Региональный вакуум чиновнических злоупотреблений и методы его поддержания в среде однодворцев Центрального Черноземья с середины XVII по середину XIX веков // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 3 (100). С. 34–39.
19. *Кудланов К. Б.* Социально-экономическое развитие Курской губернии первой четверти XIX века. Дис. ... канд. ист. наук. Курск, 2016. 296 с.
20. *Ланно Ф. И.* Восстание однодворцев села Стаканово в 1776 г. // Исторические записки. Т. 44. М.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1953. С. 306–319.
21. *Ланно Ф. И.* Наказы однодворцев как исторический источник. Исторические записки. Т. 35. М.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1950. С. 239–259.
22. *Мельникова А. Р.* Участие однодворцев задонского уезда в земельном споре А.Д. Бехтеева и Н.Р. Воейковой 1792 г. // IX Баргневские чтения. Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. 2020. С. 130–132.
23. *Миклашевский И. Н.* К истории хозяйственного быта Московского государства. Ч. 1. Заселение и сельское хозяйство южной окраины XVII века. М.: Тип-я Д.И. Иноземцева, 1894. 310 с.
24. *Милов Л. В.* Исследование об «экономических примечаниях» к генеральному межеванию (К истории русского крестьянства сельского хозяйства второй половины XVIII в.). М.: Изд-во Московского ун-та, 1965. 314 с.
25. *Миронов Б. Н.* Социальная история России периода империи (XVIII–начало XX в.) Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства. Т.1. СПб.: Изд-во «Дмитрий Булавин». 548 с.
26. *Недосекин В. И.* Обострение борьбы за землю между помещиками и однодворцами Воронежской губернии в середине XVIII в. Известия Воронежского пединститута. Т. XIX. Воронеж: 1-я тип-я Воронежского Облуправления культуры, 1955. С. 133–154.
27. *Недосекин В. И.* Социально-экономическое развитие Черноземного Центра России во второй половине XVIII века. Дис. ... докт. наук. М., 1967. 680 с.
28. *Нечаев В. В.* Землевладение однодворцев в Козловском уезде в XVII веке // *FiloAriadne*. 2020. № 4 (20). С. 53–72.
29. *Нечаев В. В.* Поземельные отношения однодворцев и их потомков с государством в Козловском уезде в XVIII – начале XIX веков // *FiloAriadne*. 2021. № 3 (23). С. 38–57.
30. *Попов М. А.* Однодворцы Центрального Черноземья XVIII-XIX веков в Отечественной и зарубежной историографии // Культурное наследие России. 2023. № 1 (40). С. 66–72.
31. *Поликарпов Н.* Из истории заселения Коротоякского края в XVII столетии // Памятная книжка Воронежской губернии на 1899 год. Воронеж: Тип-я В. Гольдштейна. С. 14–38.
32. *Проторчина В. М.* К истории воронежских однодворцев в XVIII веке. Известия Воронежского пединститута. Т. XIX. Воронеж: 1-я тип-я Воронежского Облуправления культуры, 1955. С. 107–133.
33. Российский государственный архив древних актов (далее – РГАДА). Ф. 342. Оп. 1. Д. 109.
34. *Рубинштейн Н. Л.* Сельское хозяйство России во второй половине XVIII в. (Историко-экономический очерк). М.: Госполитиздат, 1957. 495 с.
35. *Семевский В. И.* Крестьяне в царствование императрицы Екатерины II. Т. II. СПб.: Тип-я М.М. Стасюлевича, 1901. 865 с.
36. *Смирнов Г. С.* Межевое законодательство России в XVIII в. // Емельяновские чтения. Курган: Изд. КГУ, 2010. С. 77–79.
37. *Чуркин М. К.* Переселения крестьян чернозёмного центра Европейской России в Западную Сибирь во второй половине XIX – начале XX вв.: детерминирующие факторы миграционной мобильности и адаптации. Дис. ... докт. ист. наук. Омск, 2007. 446 с.
38. *Умрихина А. П.* Положение крестьян и их борьба против крепостного строя в белгородской губернии во второй половине XVIII века. Дис. ... канд. ист. наук. Харьков, 1973. 243 с.

## References

1. *Alefirenko P.K.* Peasant movement and the peasant question in Russia in the 30-50s of the 18th century. Moscow: Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR, 1958. 421 p.
2. *Bagaley D.I.* Materials for the history of colonization and life of the steppe outskirts of the Moscow state in the 16th–18th centuries (Kharkov and partly Kursk and Voronezh provinces). Kharkov: Tip-ya K.P. Schasni, 1886. 358 p.
3. *Belyavsky M.T.* Single-farmers of the Black Earth Region (according to their orders to the Legislative Commission of 1767–1768). Moscow: Publishing house of Moscow University, 1984. 268 p.
4. *Blagoveshchensky N.A.* Quarterly law. Moscow: Tip-ya Tov. Kushnerev and Co., 1899. 538 p.
5. *Vazhinsky V.M.* Land ownership and the formation of the community of single-farmers in the 17th century (Based on materials from the southern counties of Russia). Textbook for a special course for students of history departments of pedagogical institutes. Voronezh: Lipetsk regional printing house, 1974. 237 p.
6. *Vorontsov V.P.* Peasant community // Russian community / Comp., author. pred., responsible.editor. O. A. Platonov. Moscow: Institute of Russian Civilization, 2013. Pp. 163–775.
7. *Glazatova E.A.* The fate of the waldmeister: forestry overseer of the Voronezh province Luka Velyaminov in the civil service (50s – 60s of the 18th century) // History: facts and symbols. 2015. No. 4 (5). Pp. 23–38.
8. *Zelenin D.K.* Great Russian dialects with inorganic and intransitive softening of velar consonants in connection with the trends of

- later Great Russian colonization. St. Petersburg: Tip-ya A. V. Orlova, 1913. 544 p.
9. *Druzhinin N.M.* State peasants and the reform of P. D. Kiseleva. T. 1. Moscow: Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR, 1946. 633 p.
10. *Zhirov N.A.* Conflicts and litigation between single-farmers and landowners of the Oryol province in the late 18th – first half of the 19th centuries // *History: facts and symbols*. 2023. No. 4 (37). Pp. 32–41.
11. *Ivanova-Malafeeva E.Yu.* Reform of the state village in the Tambov province (mid-30s - mid-50s of the XIX century). Tambov: Publishing house of TSTU, 2005. 196 p.
12. *Kamarauli E.V.* On the issue of the structure of service land ownership and the land use system in the southern border counties in the 17th century // *Rus, Russia. Middle Ages and Modern Times*. 2019. No. 6. Pp. 597–601.
13. *Kasinov N.A.* Count A. R. Vorontsov in the history of the village of Svinukhi // *History of Prikhoperye and Balashevsky district*. Collection of articles by local historians. Issue 4. Balashov: Nikolaev. Pp. 50–65.
14. *Kolesnikov V.A.* Single-courtstead farmers - Cossacks: On the 200th anniversary of the foundation of Rozhdestvo, Kamennobrod, Sengileev and Novotroitskaya villages. SPb: Nestor, 2000. 318 p.
15. *Komolov N. A.* Single-courtstead farmers of the Voronezh province in the governor's projects of the mid-1760s // *Social movement and cultural life of Central Russia of the 14th-20th centuries: Collection of scientific works*. Voronezh: VSU Publishing House, 2006. Pp. 65–83.
16. *Kudlanov K.B.* Combination of methods of seizing single-courtstead land by officials of the Central Black Earth Region from the second half of the 17th to the end of the 18th century // *Bulletin of the South-West State University. Series: History and Law*. 2023. No. 5 (13). Pp. 140–151.
17. *Kudlanov K.B.* Motives for the upcoming “business” in the seizure of single-household land in the 18th century, as an indicator of capitalism // *Bulletin of Bryansk State University*. 2023. No. 4 (58). P. 116–127.
18. *Kudlanov K.B.* Regional vacuum of bureaucratic abuses and methods of maintaining it among single-household landowners of the Central Black Earth Region from the mid-17th to the mid-19th centuries // *Scientific notes of Oryol State University*. 2023. No. 3 (100). Pp. 34–39.
19. *Kudlanov K.B.* Socio-economic development of the Kursk province in the first quarter of the 19th century. Diss. ... Cand. of History. Sciences. Kursk, 2016. 296 p.
20. *Lappo F.I.* Uprising of single-farmers of the village of Stakanovo in 1776 // *Historical notes*. Vol. 44. Moscow: Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR, 1953. Pp. 306–319.
21. *Lappo F.I.* Instructions of single-farmers as a historical source. *Historical notes*. Vol. 35. Moscow: Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR, 1950. Pp. 239–259.
22. *Melnikova A.R.* Participation of single-farmers of the Zadonsk district in the land dispute of A. D. Bekhteev and N. R. Voeikova in 1792 // *IX Bartenev readings. Proceedings of the All-Russian scientific conference with international participation, dedicated to the 75th anniversary of Victory in the Great Patriotic War*. 2020. Pp. 130–132.
23. *Miklashевsky I.N.* On the history of economic life of the Moscow state. Part 1. Settlement and agriculture of the southern outskirts of the 17th century. Moscow: Tip-ya D. I. Inozemtsev, 1894. 310 p.
24. *Milov L.V.* Study of the “economic notes” to the general survey (On the history of the Russian peasantry of agriculture in the second half of the 18th century). Moscow: Publishing house of Moscow University, 1965. 314 p.
25. *Mironov B.N.* Social history of Russia during the imperial period (18th–early 20th centuries) Genesis of the individual, democratic family, civil society, and the rule of law. Vol. 1. St. Petersburg: Publishing house “Dmitry Bulavin”. 548 p.
26. *Nedosekin V.I.* The aggravation of the struggle for land between landowners and single-farmers of the Voronezh province in the middle of the 18th century. *News of the Voronezh Pedagogical Institute*. Vol. XIX. Voronezh: 1st type of the Voronezh Regional Administration of Culture, 1955. pp. 133–154.
27. *Nedosekin V.I.* Socio-economic development of the Central Black Earth Region of Russia in the second half of the 18th century. Diss. ... Doctor of Sciences. Moscow, 1967. 680 p.
28. *Nechaev V.V.* Land ownership of single-farmers in the Kozlovsky district in the 17th century // *FiloAriadne*. 2020. No. 4 (20). Pp. 53–72.
29. *Nechaev V.V.* Land relations of single-farmers and their descendants with the state in the Kozlovsky district in the 18th – early 19th centuries // *FiloAriadne*. 2021. No. 3 (23). Pp. 38–57.
30. *Popov M.A.* Single-farmers of the Central Black Earth Region of the 18th-19th centuries in Russian and foreign historiography // *Cultural heritage of Russia*. 2023. No. 1 (40). Pp. 66–72.
31. *Polikarpov N.* From the history of the settlement of the Korotoyak region in the 17th century // *Memorial book of the Voronezh province for 1899*. Voronezh: Type-ya V. Goldstein. Pp. 14–38.
32. *Protorchina V. M.* On the history of Voronezh single-farmers in the 18th century. *News of the Voronezh Pedagogical Institute*. Vol. XIX. Voronezh: 1st type-ya of the Voronezh Regional Administration of Culture, 1955. Pp. 107–133.
33. *Russian State Archive of Ancient Acts (hereinafter referred to as RGADA)*. F. 342. Op. 1. D. 109.
34. *Rubinstein N.L.* Agriculture of Russia in the second half of the 18th century. (Historical and economic essay). Moscow: Gospolitizdat, 1957. 495 p.
35. *Semevsky V.I.* Peasants during the reign of Empress Catherine II. Vol. II. St. Petersburg: Tip-ya M. M. Stasyulevicha, 1901. 865 p.
36. *Smirnov G.S.* Land surveying legislation of Russia in the 18th century // *Emelyanovsk readings*. Kurgan: Publ. KSU, 2010. Pp. 77–79.
37. *Churkin M.K.* Resettlement of peasants from the black earth center of European Russia to Western Siberia in the second half of the 19th – early 20th centuries: determining factors of migration mobility and adaptation. Diss. ... Doctor of History. Omsk, 2007. 446 p.
38. *Umrikhin A.P.* The situation of peasants and their struggle against serfdom in the Belgorod province in the second half of the 18th century. Diss. ... Cand. of History. Kharkov, 1973. 243 p.

**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

**РЕАЛИЗАЦИЯ РЕФОРМЫ 1892 г. В УЕЗДНЫХ ГОРОДАХ ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ**

**IMPLEMENTATION OF THE REFORM OF 1892 IN THE COUNTY TOWNS OF THE OREL PROVINCE**

*В статье исследуется процесс введения в действие Городового положения 1892 г. в уездных городах Орловской губернии. Анализируются избирательные права, порядок формирования представительных и исполнительных органов самоуправления, электоральная активность городского населения. Характеризуется количественная и сословная структура муниципального управления.*

*Ключевые слова:* местное самоуправление, городские думы, собрания городских уполномоченных, городские управы, городские старосты, уездные города, Центральное Черноземье, Орловская губерния.

*The article examines the process of putting into effect the City Regulations of 1892 in the county towns of the Orel province. The article analyzes electoral rights, the procedure for the formation of representative and executive self-government bodies, and the electoral activity of the urban population. The quantitative and class structure of municipal government is characterized.*

*Keywords:* local government, city councils, meetings of city commissioners, city councils, city elders, county towns, Central Chernozem region, Oryol province.

**Введение**

Поиск оптимальных инструментов регулирования института местного самоуправления остается насущной задачей законодателя. В условиях построения новой системы публичной власти и формирования общества, ориентированного на национально-культурные ценности, актуальность изучения отечественного исторического опыта приобретает особое значение.

Цель исследования состоит в изучении процесса введения в действие Городового положения 1892 г. в уездных городах Орловской губернии.

Новизна заключается во впервые осуществленном конкретно-историческом исследовании эволюции выборного самоуправления одиннадцати уездных городов Орловской губернии в процессе реализации реформы 1892 г. В научный оборот введен источниковый материал. Изучена нормативно-правовая база городского самоуправления и особенности ее применения в уездных городах. Проанализирован ход избирательных кампаний и сословный состав органов городского самоуправления.

Методологическую основу исследования составляют принципы объективности, историзма, системности, а также статистический метод.

**Изложение основного материала**

В указе Александра III Правительствующему Сенату от 11 июня 1892 г. «О введении в действие нового Городового Положения» говорилось, что городская реформа 1870 г. способствовала благоустройству городских поселений, улучшила многие условия городской

жизни, вместе с тем «обнаружились несовершенства, требующие исправления» [1, с. 1]. Обсуждение существовавших несовершенств и грядущей реформы началось в конце 1880-х годов на правительственном уровне, а после перешло и на губернский. В циркуляре министра внутренних дел от 2 июля 1890 г., направленном губернаторам, указывалось на слабости избирательной системы, отсутствие финансовой дисциплины со стороны городских органов, преобладание торгово-промышленного класса в составе структур самоуправления, неорганизованную деятельность городских дум и их чрезмерную численность, которая истощала скудные городские бюджеты. Министр также рекомендовал организовать совещания на губернском уровне с целью выработки к 1 октября 1891 г. предложений по модернизации городского самоуправления [10, с. 22–23].

Городовое положение, утвержденное 11 июня 1892 г. (далее – Положение), стало инструментом, предназначенным для регулировки системы, и привнесло ощутимые изменения в порядок формирования и деятельности муниципальных органов. Обновленная структура городского самоуправления имела два варианта реализации: полное, включившее городские думы и управы, и упрощенное общественное управление, состоявшие из собрания уполномоченных, городского старосты и его помощников. В тех городах, где применение правил Положения в полном объеме признавалось невозможным из-за «недостаточности городских средств, свойств занятости населения и степени развития торговли и промышленности», вводилось упрощенное управление [1, с. 79] в соответствии с Правилами

об упрощенном городском общественном управлении и Инструкцией по организации городских упрощенных управлений, утвержденной министром внутренних дел 30 мая 1893 г. (далее – Инструкция).

В соответствии с циркуляром Министерства внутренних дел № 7157 от 24 июля 1892 г. губернаторам до конца года требовалось представить *рекомендации, в каких городах следует ввести упрощенное общественное управление, где – полное и почему*, какие уездные города приравнять к губернским в применении имущественного ценза для избирателей. Этим же циркуляром определялись сроки начала реформы: в столицах, Одессе, Керчи, Севастополе, *Кронштадте, Николаеве и губернских городах Европейской России* введение в действие Положения планировалось в 1892 г., в остальных городах – «постепенно в 1893 г.» [1, с. 5–6].

Для 11 уездных городов Орловской губернии начало реформы было определено в двух циркулярах губернатора: № 768 от 28 июня 1893 г., по которому самоуправление в полном объеме вводилось в 8 уездных городах: Болхове, Брянске, Ельце, Карачеве, Ливнах, Мценске, Севске и Трубчевске [2, л. 25 об.; 9, л. 1]; и № 771 от 28 июня 1893 г. о введении упрощенного управления в Дмитровске, Кромах и Малоархангельске [4, л. 1; 6, л. 1; 7, л. 2]. С получением соответствующих циркуляров городским управам надлежало назначить дату избрания новых представительных органов и приступить к подготовке списков избирателей.

Стоит предположить, что основным доводом для введения в городах самоуправления в упрощенном или полном объеме являлась наполняемость местных бюджетов, следовательно, способность эффективно нести обязанности по содержанию полиции, пожарных команд, воинских контингентов, городских органов самоуправления и благоустройству города. Так, если в Болхове, Брянске, Ельце, Карачеве, Ливнах и Мценске, городах с населением от 15 до 36 тыс. человек и доходами от 34 до 291 тыс. рублей целесообразность введения Положения в полном объеме труднооспорить, то между менее значительными в социально-экономическом смысле городами, такими как Дмитровск, Кромы, Малоархангельск, Севск, Трубчевск с населением от 3 до 8,5 тыс. человек и несущественными отличиями в численности фабрик, заводов и развитии ремесел, определяющий фактор усматривается именно в доходной ча-

сти городских бюджетов, отличавшейся в 2–3 раза (см. таблицу 1).

Из содержания закона и рапортов городских управ можно выделить несколько стадий *формирования обновленных структур городского самоуправления: назначение даты голосования; первое обнаружение списков избирателей, их корректировка городской управой* (при необходимости); утверждение списков губернатором и повторное опубликование; выборы в представительные органы городского самоуправления (*дополнительные, повторные*); утверждение состава городских дум (*собраний уполномоченных*) губернатором и опубликование списка гласных (*уполномоченных*); выборы лица, замещающего место городского головы (старосты) в определенных законом случаях; избрание городского головы (*старосты*), членов управы (*помощников городского старосты*) и секретаря; наконец, проверка благонадежности кандидатов на должности в исполнительные органы по запросу губернатора у исправника, а в некоторых случаях у предводителя дворянства и в губернском жандармском управлении с последующим утверждением или отклонением. Следует сказать, что организационных отличий в проведении выборов в городские органы полного и упрощенного формата ни по закону, ни на практике не наблюдалось.

Право на участие в выборах приобретали русские подданные и представители благотворительных, научных, учебных, правительственных учреждений, обществ, товариществ и компаний, если они имели недвижимость, облагаемую сбором в пользу города, при этом органы городского самоуправления и общественные банки не могли делегировать своих представителей. Закон также устанавливал цензы на возраст, пол, национальность, религию и оседлость [1, с. 80–81, 83–84, 86, 100]. Избирать и быть избранным могли только мужчины от 25 лет, женщины делегировали своих представителей по доверенности. К городскому самоуправлению не допускались евреи, за исключением тех мест, где им позволялось постоянное проживание (Орловская губерния к таким не относилась). Пассивное избирательное право нехристиан ограничивалось лимитом в 20 % от общего числа гласных городских дум. Для включения в избирательные списки домовладельцы или организации должны были обладать недвижимостью не менее одного года, исключение составляли коренные жители,

Таблица 1.

Социально-экономические показатели уездных городов Орловской губернии в 1893 г. [11, с. 16–17, 22, [7–14, 62]]

Город	Население	Фабрики и заводы	Ремесленники	Доходы городов, руб.
Болхов	26 827	298	1 522	42 281,40
Брянск	20 570	49	1 540	126 683,44
Дмитровск	7 017	59	445	14 557,99
Елец	35 981	46	4 518	291 096,51
Карачев	15 247	105	1 600	70 269,10
Кромы	3 209	23	320	12 499,68
Ливны	20 703	30	1 181	74 383,19
Малоархангельск	4 254	34	452	12 139,56
Мценск	15 969	84	2 880	33 821,30
Севск	8 588	48	504	39 329,69
Трубчевск	5 542	73	818	30 162,42

вступившие в наследство. Важной новеллой закона стал ценз на стоимость недвижимого имущества: для столиц – 3000 руб., для губернских городов с населением более 100 тыс. человек – от 1500 руб., в прочих губернских, областных и входящих в состав градоначальств, также в более зажиточных уездных городах – от 1000 руб., в городах с упрощенным управлением – от 100 руб., в остальных – от 300 руб.

Наконец, избирательного права лишались лица, находившиеся под следствием или осужденные за преступления и проступки, предусмотренные ст. 169–188 Устава о наказаниях, налагаемых мировыми судьями; лица, отрешенные от должности, в течение 3 лет с момента отрешения; подвергшиеся несостоятельности; лишенные духовного сана или звания за пороки; исключенные из среды обществ и дворянских собраний по приговорам тех сословий, к которым они принадлежали; содержатели и сидельцы винных, ведерных лавок и питейных домов; лица, за которыми числились недоимки по городским сборам свыше полугодового оклада их сборов [1, с. 87–88].

Таким образом, обновленные нормы избирательного права для городских органов самоуправления существенно ограничили численность избирателей, при этом открыли доступ городской интеллигенции к участию в муниципальной деятельности посредством представительства, развивая принцип всеобщего местного самоуправления. Впрочем, это не решило вопрос преобладания в составе представительных органов купечества, как наиболее образованного и социально активного сегмента городских обывателей, имевших право голоса.

Первичное обнаружение списков избирателей осуществлялось за 3 месяца до выборов [1, с. 93] с целью их корректировки и согласования с обывателями. Для этих целей использовали периодические издания (Орловские губернские ведомости) [3, л. 2; 4, л. 1; 8, л. 6], в некоторых городах списки избирателей размещали в городских управах, информируя об этом горожан в объявлениях, расклеенных в людных местах [5, л. 1; 7, л. 6; 9, л. 1–1 об.]. В течение 2 недель с момента обнаружения обыватели могли представить в управу свои возражения, по истечении этого срока списки направлялись губернатору на утверждение. Жалобщики, недовольные ответом управы, могли в семидневный срок подать запрос губернатору. Учитывая негативный опыт реформы 1870 г., решением Сената № 5036 от 19 июля 1881 г. жалобы на содержание списков избирателей, поступавшие после проведения выборов, не могли служить основанием для отмены выборов [1, с. 94]. В Орловском государственном архиве представлены дела 8 уездных городов о введении в них нового Положения, из которых следует, что в большинство управ возражений не поступало, а в Болхове списки были скорректированы в соответствии с представленными домовладельцами замечаниями [2, л. 6].

На следующем этапе списки проверялись губернским по земским и городским делам присутствием (далее – Присутствие), утверждались губернатором, а после публиковались в Орловских губернских ведомостях. Этот этап был направлен на преодоление неточностей, допущенных управами. Например, в Кромах было составлено два избирательных списка: основной и дополнительный (евреев-домохозяев, состоящий из 3

человек). Присутствие постановило, что на основании ст. 8 Инструкции евреи не наделялись избирательными правами, так как Орловская губерния не входила в число местностей, где было допустимо их участие в самоуправлении [6, л. 7–8 об.]. Также губернатор вернул на доработку списки избирателей Малоархангельска из-за включения сонаследников, имевших один голос на двоих [7, л. 14].

Проведение выборов не допускалось до истечения месячного срока с момента второго опубликования [1, с. 94]. Так, из-за организационных проволочек со стороны управили замечаний, сделанных Присутствием, выборы переносились в Карачеве (с 25 ноября на 7 декабря 1883 г.) [5, л. 8 об.], в Кромах (с 25 ноября на 29 декабря 1893 г.) [6, л. 1, 23], в Малоархангельске (с 15 декабря на 16 марта 1894 г.) [7, л. 4, 31] и Мценске (с 11 декабря на 29 декабря 1893 г.) [8, л. 4, 11].

Выборы гласных городских дум проходили на избирательных собраниях под председательством городского головы. Состав дум зависел от численности избирателей: в городах, где было не более 100 избирателей, выбирали 20 гласных. За каждых 50 избирателей в состав думы добавлялось 3 гласных. Предельная численность представительных органов в столицах составляла 160 человек, в губернских городах с населением более 100 тыс. человек – 80, в прочих губернских, областных и значительных уездных городах – 60, в остальных – 40 [1, с. 105]. В поселениях с упрощенным городским управлением уполномоченных избирали сходом домохозяев под руководством лица, назначаемого губернатором [1, с. 343]. На выборах по новому Положению председателиствовали городские головы. Собрание городских уполномоченных состояло из 12–15 человек независимо от числа гласных. Количественный состав собрания устанавливался по согласованию с губернатором [4, л. 8]. На избирательных собраниях и сходах также избирались кандидаты к гласным и уполномоченным в пропорции не менее 20% от состава представительного органа [1, с. 98]. Кандидаты формировали резерв на случай досрочного выхода гласных и уполномоченных из представительного органа.

Стоит сказать, что обновлённое законодательство включало превентивные меры против небрежности избирательных собраний и их председателей. Мнением Государственного совета от 11 июня 1892 г. «Об издании нового Городового Положения и об изменении некоторых статей положения о земских учреждениях и других узаконений» вносились изменения в ст. 1434 Уложения о наказаниях уголовных и исправительных, в соответствии с которой представители собраний или сходов за допуск заведомо не имевших права участвовать в выборах лиц или за устранение от голосования имевших на это право, подвергались аресту на срок от 3 до 7 дней и денежному взысканию не более 60 рублей [1, с. 2]. В результате выборы начинались с подтверждения личностей явившихся, зачитывания доверенностей и удостоверений на право представлять за собственников недвижимости или от организации, а также рассмотрения лиц, не допущенных к участию в голосовании. В Болхове в дополнение к перечисленному городской голова брал заявления от лиц, удаленных от выборов, с указанием оснований [2, л. 20–21 об.], чтобы предупредить возможные жалобы, а в Брянске

управа просила избирателей, планировавших участие по доверенности, представить документы до дня голосования [3, л. 7]. Предпринятые меры во многом оптимизировали проведение выборов, избавив Присутствие от рассмотрения излишних жалоб, которые поступали при реализации реформы 1870 г. [10].

Положение не устанавливало фиксированные пороги явки избирателей, ауказ Сената от 12 января 1890 г. № 327 закреплял принцип свободы волеизъявления: «участие в выборах – право, а не обязанность» [1, с. 80]. Собрание могло приступить к работе, если избирателей присутствовало больше, чем должно было быть избрано гласных (уполномоченных) и кандидатов к ним [1, с. 98]. Таким образом, законодатель предполагал заинтересованность городских обществ в участии в самоуправлении как основное средство обеспечения легальности выборов, что в целом не подтверждалось статистикой избирательной кампании 1893–1894 гг. в Орловской губернии (см. таблицу 2).

Так, в Болхове 1,12 % горожан имели право голоса, однако явка избирателей составила 27,2 %. В Брянске – 2,46 %, явились 11,6% избирателей, результаты выборов были отменены, на повторногоголосование пришли 21,1 % избирателей. В Карачеве – 1,7%, явка – 17,1 %. В Кромах – 1,83 %, явка – 45,8 %. В Малоохрангельске – 3,13 %, явка – 31,6%. В Мценске – 2,38%, на первое собрание явка составила 11,6 %, выборы были отменены, на повторных и дополнительных выборах присутствовали 13,2 % и 5 % избирателей соответственно. В Севске – 2%, явка на первое избирательное собрание составила 28,5 % и 17,4 % при проведении дополнительных выборов.

Следует понимать, что прибытие на выборы избирателей в числе, превышающем минимально допустимый порог для конкретного города, не означало, что выборы состоятся. Голосование проходило тайно путем баллотировки шарами, для избрания необходимо было получить больше «избирательных» шаров, чем «неизбирательных», при равных голосах – избрание определялось по жребию [1, с. 100]. К тому же, из практики проведения выборов в Орловской губернии, следует, что баллотировать на пост гласного (уполномоченного) рекомендовалось только присутствующих на собрании.

Так, первые выборы в Мценске по новому Положению прошли в составе 44 избирателей, которые баллотировали 47 кандидатов, чтобы избрать 35 гласных и 7 кандидатов к ним. В результате проверки Присутствие постановило, что выборы проходили при отсутствии баллотированных кандидатов, а потому неубедительны, и рекомендовало их повторное проведение. Губернатор согласился с этим мнением [8, л. 18–22].

Если собрание или сход избирали меньше положенного числа гласных и кандидатов к ним, то городской голова назначал дополнительное собрание, уведомляя губернатора [1, с. 104]. Однако эта мера не имела успеха при явных признаках электорального абсентеизма в среде городских обывателей. По этой причине, в нарушение требований ст. 53 Положения, губернатор утвердил результаты голосования с учетом дополнительных выборов в Мценске и Севске, где полный состав кандидатов в гласные так и не был избран [8, л. 32; 9, л. 19], а в Трубчевске не был сформирован даже основной состав гласных: в конце 1894 г. было избрано 19 человек, а в 1895 г. городская дума насчитывала 21 из 23 гласных [19, с. 274–275; 20, с. 246–247].

На результаты выборов влияла и компетентность их организаторов. В Брянске результаты первого голосования, прошедшего 27 ноября 1893 г., были признаны недействительными из-за самовольного удаления избирателей до завершения голосования, в результате чего последние баллотлируемые избирались меньшим числом голосов, чем этого требовал закон; некоторые кандидаты повторно баллотировались; а также в числе голосовавших присутствовали должники по сборам и лица без доверенностей [3, л. 41–41 об.]. Впрочем, организационные ошибки в ходе выборов 1893–1894 гг. не были широко распространены.

Сверх указанного числа в думу входили председатель местной уездной земской управы и депутат от духовного ведомства, если епархиальное руководство его направляло [1, с. 105]. Так, Орловская духовная консистория отношением от 3 мая 1894 № 4327 назначила депутатом от духовенства для участия в заседаниях Болховской городской думы благочинного Васильевского [2, л. 65].

Таблица 2.

Участие населения уездных городов в формировании представительных органов городского самоуправления в Орловской губернии в 1893-1894 гг. [11, с. 22; 2, л. 22–25 об.; 3, л. 36-36 об., 45–47 об.; 4, л. 10-10 об.; 5, л. 11–13 об.; 6, л. 24; 7, л. 33–34; 8, л. 18, 23-24, 27 об., 28 об.–29; 9, л. 11–13, 15; 12–15; 17].

Город	Население в 1893 г.	Избирателей в списках	Участвовало в выборах*	Избрано:	
				гласных	кандидатов
Болхов	26 827	301	82	32	7
Брянск	20 570	507	59 / 107	40	9
Дмитровск	7 017		39	12	3
Карачев	15 247	258	44	23	5
Кромы	3 209	59	27	12	3
Малоархангельск	4 254	133	42	12	3
Мценск	15 969	380	44 / 50 / 19	35	1 (из 7)
Севск	8 588	172	49 / 30	23	3 (из 5)

\* В городах, где назначались повторные или дополнительные выборы, указано количество избирателей, явившихся на каждое из собраний.

Основной проблемой реализации реформы в Орловской губернии можно назвать отстраненность населения от публичной составляющей городской жизни. К тому же сокращение числа голосующих в пользу наиболее обеспеченной части горожан, что по замыслу могло отдалить от выборов необразованных и мало заинтересованных в городских делах обывателей, не способствовало электоральной активности, а скорее было направлено на обеспечение политической благонадежности представителей муниципальных органов и экономической целесообразности.

В сословной структуре городского управления сохранялась сложившаяся за 20 лет тенденция к преобладанию торгово-промышленного класса. На 278 выборных должностей самоуправления в представительные органы во всех уездных городах, которые заняли 274 гласных (уполномоченных), были избраны 148 (54 %) купцов, 68 (24,8 %) мещан, 25 (9,1 %) почетных граждан, 23 (8,4 %) чиновника и 10 (3,7 %) представителей иных сословий (см. таблицу 3).

На первом заседании сформированного представительного органа гласные (уполномоченные) принимали присягу и выбирали *замещающего место городского головы в случаях, предусмотренных ст. 120 Положения и п. 36 Инструкции* [1, с. 235–237, 349]. После *городская дума (собрание уполномоченных) могла приступать к комплектованию исполнительных органов самоуправления: городских управ, а в городах, где самоуправление вводилось в упрощенном порядке, – городских старост и их помощников.*

Управа состояла из городского головы, двух членов и секретаря. Число членов управы могло быть увеличено по постановлению думы: в губернских, областных и более значимых уездных городах – до 3, в городах с населением свыше 100 тыс. чел. – до 4, в столицах – до 6. Сверх этого – с разрешения министра внутренних дел [1, с. 149]. *Думы имели право увеличить число членов городской управы за счёт почётных членов, которым не выплачивалось содержание. Они несли только те обязанности, с которыми сами соглашались.* Думы не

*ограничивались* во времени назначения, сроках службы и количестве таких членов [21]. Впрочем, безвозмездно выполнять работу, которая в среднем оценивалась в 500 руб. в год [2, л. 47], в период модернизации самоуправления в Орловской губернии *никто не пожелал.* Собрание уполномоченных избирало городского старосту с одним или двумя помощниками [1, с. 344].

В управу, как и на должности старосты и его помощников, могли быть избраны не только гласные (уполномоченные), но и другие лица, обладавшие правом голоса. На должность секретаря не распространялось большинство цензов, кроме требований об отсутствии судимости за преступления и проступки, предусмотренные ст. 169–188 Устава о наказаниях, налагаемых мировыми судьями, общей благонадежности и добросовестной уплаты городских сборов [1, с. 230, 349].

Утверждение в должности замещающего и служащих исполнительных органов самоуправления в уездных городах осуществлялось губернатором [1, с. 234]. Этому предшествовала проверка благонадежности кандидатов. Такая процедура не была определена Положением, а вся переписка, которая велась губернатором с уездными исправниками, в некоторых случаях с уездным предводителями дворянства или губернским жандармским управлением, была секретной. Можно сделать вывод о том, что основной целью такой процедуры была проверка не столько социально-экономической, а больше политической благонадежности должностных лиц.

В основном исправники отвечали губернатору, что кандидат был «поведения хорошего, под судом и следствием не состоял и не состоит, и ни в чем предосудительном замечен не был» [2, л. 55]. Негативная формулировка могла повлиять на результаты выборов. Например, характеризуя купца Николая Михайловича Корчагина, избранного 27 января 1894 г. на должность *замещающего место городского головы* Севска, исправник написал, что кандидат «...подвергается пьянству запоем, который продолжается по 3-4 недели и даже более, если домашними его не будет своевременно приня-

Таблица 3.

Сословный состав представительных органов самоуправления, избранных на 1894–1897 гг. в уездных городах Орловской губернии [15–18; 19, с. 84, 272–275; 20, с. 194–195, 211].

Сословное состояние	Город										
	Болхов	Брянск	Дмитровск	Елец	Карачев	Кромы	Ливны	Малоархангельск	Мценск	Севск	Трубчевск
Купцы	19	17	5	28	15	4	16	5	17	15	7
Мещане	7	14	4	2	4	6	2	6	9	7	7
Почетные граждане	2	2	-	9	1	1	4	-	4	-	2
Чиновники	3	1	3	1	3	1	4	1	3	1	2
Иное*	1	6	-	-	-	-	-	-	2	-	1
Всего	32	40	12	40	23	12	26	12	35	23	19

\*6 крестьян, 1 дворянин, 1 студент, 1 ученый, 1 инженер-технолог.

та мера «обезапоживание», как выражаются местные жители. Проявление оног болезненного состояния настолько вне воли самого Корчагина, что имеет место даже при больших торговых сделках в других городах, откуда в таких случаях домой его уже привозят родные». В результате губернатор не утвердил купца Корчагина и выборы проводились повторно [9, л. 32–33]. С особым пристрастием проверялись кандидаты из сословной среды отличной от обычного состава исполнительных органов городского самоуправления. Так, избранный 26 апреля 1894 г. Мценской городской думой на должность городского головы инженер-технолог Петр Онуфриевич Домогатский не был утвержден в течение месяца, пока губернатор не получил положительные отзывы от исправника, губернского жандармского управления и уездного предводителя дворянства [8, л. 43–53].

Штаг исполнительных органов городского самоуправления в основном был укомплектован к концу 1894 г., но не обошлось без исключений. Так, в Малоархангельске, из-за организационных проволочек, связанных с баллотировкой лиц, не имевших избирательного права, и затягиванием сроков со стороны муниципальных структур, результаты повторных выборов старосты были утверждены губернатором 28 января 1895 г., а его помощника – 6 июня 1895 г. [7, л. 45–59]. Таким образом, в 1895 г. из 44 должностей служащих исполнительных органов в уездных городах Орловской губернии было укомплектовано 41. В трех городах места секретарей оставались вакантными (см. таблицу 4).

В сословном составе наибольшее представительство имели мещане – 17 человек (41,5%), далее шли чиновники – 10 (24,4%), купцы – 9 (22%), почетные граждане – 4 (9,7%) и 1 инженер-технолог (2,4%), в том числе в среде городских голов и старост было 5 купцов, 2 мещанина, 2 чиновника, 1 потомственный почетный гражданин и 1 инженер технолог.

## Выводы

Принятие нового Положения было продиктовано стремлением преодолеть недостатки закона 1870 г., усилить губернский контроль за деятельностью городского самоуправления, оптимизировать их бюджетную политику, а также провести сословную реструктуризацию муниципальных структур.

Влияние губернской администрации на проведение выборов и их результаты просматривалось на каждом из этапов, в особенности при формировании исполнительных органов самоуправления. Так, нерегламентированная Положением секретная корреспонденция губернатора по вопросам благонадежности кандидатов, от содержания которой зависело будут ли утверждены результаты выборов на местах, иллюстрирует прямое вмешательство в городские дела.

В избирательном праве усиление имущественного ценза существенно уменьшило состав представительных органов самоуправления, следовательно, и расходы на их содержание. Вместе с тем на уровне Орловской губернии обнажилась проблема электорального абсентеизма, выражавшаяся в низкой явке на избирательные собрания и тормозившая процесс модернизации городского самоуправления. Возражения по избирательным спискам и жалобы обывателей на результаты выборов не были широко распространены, что подтверждало низкую активность горожанислабую конкурентную борьбу за участие в работе городских администраций.

Наконец, отход от куриальной системы не изменил сословную структуру самоуправления: большинство по-прежнему принадлежало купцам и мещанам. При этом наличие в городских думах и собраниях уполномоченных крестьян и городской интеллигенции свидетельствовало о сохранении принципа всесословности.

Таблица 4.

Сословный состав исполнительных органов самоуправления, избранных на 1894-1897 гг. в уездных городах Орловской губернии [6, л. 52; 20, с. 100, 119, 133, 148, 168, 195, 211, 223, 236, 247].

Сословное состояние	Город										
	Болхов	Брянск	Дмитровск	Елец	Карачев	Кромы	Ливны	Малоархангельск	Мценск	Севск	Трубчевск
Купцы	-	2	1	-	1	1	1	1	-	1	1
Мещане	2	1	1	2	2	1	3	1	1	2	1
Почетные граждане	-	-	-	2	-	-	1	-	-	1	-
Чиновники	2	-	2	1	1			1	1	-	2
Иное	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	
Всего	4	4*	4	5	4	3*	5	3	4*	4	4

\*Должность секретаря оставалась вакантной.

### Библиографический список

1. Городовое положение 11 июня 1892 года с относящимися к нему узаконениями, судебными и правительственными разъяснениями. СПб., 1894. XVI, 816 с.
2. Государственный архив Орловской области (ГАОО). Ф. 2. Оп. 1. Д. 45.
3. ГАОО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 46.
4. ГАОО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 47.
5. ГАОО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 48.
6. ГАОО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 49.
7. ГАОО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 50.
8. ГАОО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 51.
9. ГАОО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 52.
10. *Кузнецов В.В.* Формирование и деятельность всесословного самоуправления в уездных городах Воронежской губернии (1870–1918 гг.). Воронеж, 2020. 254 с
11. Обзор Орловской губернии за 1893 год /Орловский губернский статистический комитет. Орел, 1894. [2], II, 53, [67] с.
12. Орловские губернские ведомости. 1893. 20 октября. № 80.
13. Орловские губернские ведомости. 1893. 6 ноября. № 85.
14. Орловские губернские ведомости. 1893. 4 декабря. № 93.
15. Орловские губернские ведомости. 1893. 29 декабря. № 99.
16. Орловские губернские ведомости. 1894. 12 января. № 3.
17. Орловские губернские ведомости. 1894. 22 января. № 6.
18. Орловские губернские ведомости. 1894. 5 февраля. № 10.
19. Памятная книжка Орловской губернии на 1894 год / Орловский губернский статистический комитет. Орел, 1894. XVI, 82, [1], 275 с.
20. Памятная книжка Орловской губернии на 1895 год / Орловский губернский статистический комитет. Орел, 1895. XV, 318 с.
21. Правительственный вестник. 1877. № 72

### References

1. The City Regulations of June 11, 1892, with the relevant laws, judicial and government explanations. St. Petersburg, 1894. XVI, 816 p.
2. The State Archive of the Orel region (GAOO). F. 2. Op. 1. D. 45.
3. GAOO. F. 2. Op. 1. D. 46.
4. GAOO. F. 2. Op. 1. D. 47.
5. GAOO. F. 2. Op. 1. D. 48.
6. GAOO. F. 2. Op. 1. D. 49.
7. GAOO. F. 2. Op. 1. D. 50.
8. GAOO. F. 2. Op. 1. D. 51.
9. GAOO. F. 2. Op. 1. D. 52.
10. *Kuznetsov V.V.* Formation and activity of all-classes self-government in the county towns of the Voronezh province (1870-1918). Voronezh, 2020. 254 p.
11. Overview of the Orel province in 1893 / Orel Provincial Statistical Committee. Orel, 1894. [2], II, 53, [67] p.
12. Orel provincial bulletin. 1893. October 20th. No. 80.
13. Orel provincial bulletin. 1893. November 6th. No. 85.
14. Orel provincial bulletin. 1893. December 4th. No. 93.
15. Orel provincial bulletin. 1893. December 29th. No. 99.
16. Orel provincial bulletin. 1894. January 12. No. 3.
17. Orel provincial bulletin. 1894. January 22. No. 6.
18. Orel provincial bulletin. 1894. February 5th. No. 10.
19. Commemorative book of the Orel province for 1894 / Orel Provincial Statistical Committee. Orel, 1894. XVI, 82, [1], 275 p.
20. Commemorative book of the Orel province for 1895 / Orel Provincial Statistical Committee. Orel, 1895. XV, 318 c.
21. Government Bulletin. 1877. № 72.

УДК 94 (913.1) 314.045

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-36-40

**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 ЭКОНОМИКО-ДЕМОГРАФИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ГОРОДА ДАЛЯНЬ (ЛЮЙДА) В 1950-Е - НАЧАЛО XXI В.

### HISTORY OF THE ECONOMIC AND DEMOGRAPHIC DEVELOPMENT OF THE CITY OF DALIAN (LUIDA) IN THE 1950s – THE BEGINNING OF THE 21st CENTURY

*Статья посвящена рассмотрению истории экономико-демографического развития китайского северо-восточного города Далянь в период строительства старой промышленной базы Дунбэя и перехода, реализации политики «реформ и открытости». Эволюция современного города Далянь в период с 1950-х гг. по начало XXI в. – это история промышленных преобразований в китайских северо-восточных городских территориях. Период внедрения плановой экономики позволил городу Люйда (Даляню) нарастить индустриальный потенциал. Курс на «реформы и открытость» стимулировал формирование современной системы предприятий, рост индустриализации, развитие сектора услуг, а также увеличение численности населения города. Внедрение иностранных инвестиций стимулировало модернизацию городской инфраструктуры Даляня, развитие высокотехнологичных областей, таких как морское машиностроение, производство оборудования. На демографическое развитие города Далянь в период реализации «реформ и открытости» оказала влияние политика «одна семья – один ребенок».*

*Ключевые слова:* история Китая, северо-восточные города, Люйда, Далянь, народное хозяйство, население.

*The article examines the history of the economic and demographic development of the Chinese northeastern city of Dalian during the construction of the old industrial base of Dongbei and the transition and implementation of the policy of “reform and opening up”. The period of introduction of a planned economy allowed the city of Luyda (Dalian) to increase its industrial potential. The policy of reform and opening up stimulated the formation of a modern enterprise system, increased industrialization, the development of the service sector, and an increase in the city’s population. The demographic development of Dalian City during the period of «reform and opening up» was influenced by the «one child» policy.*

*Keywords:* history of China, northeastern cities, Luida, Dalian, national economy, population.

#### Введение

*Актуальность исследования.* Эволюция современного города Далянь в период с 1950-х гг. по начало XXI в. – это история промышленных преобразований в китайских северо-восточных городских территориях. Город расположен в южной части Северо-Восточного региона Китая. Далянь – важный портовый, промышленный, торговый, финансовый и туристический город в Китае. Это международный центр судоходства, логистический и торговый центр, а также региональный финансовый центр Северо-Восточной Азии. История города Далянь позволяет проследить экономический успех китайского государства на примере преобразования городских территорий. С 1950 г. город Далянь, размещенный в провинции Ляонин, был известен как агломерация Люйда и только 9 февраля 1981 г. китайское правительство принимает решение о переименовании Люйда в Далянь. В китайской историографии рассмотрение развития городов старой промышленной базы выступает одной из тем при изучении истории трёх северо-восточных провинций – Хэйлунцзян, Цилинь и Ляонин. В работах

китайских историков, специалистов в области эволюции старой северо-восточной промышленной базы Бао Чжэньдуна, Ли Сянпина, Ван Баомина, Жэнь Хуэйина, ЧжаоЦзысяна, ЛюИцземожно познакомиться с особенностями развития провинции Ляонин [1; 2; 3]. В отечественной историографии также разбираются отдельные аспекты экономического, международного развития провинции Ляонин [4]. За последние годы стали появляться труды китайских авторов по истории городской инфраструктуры Даляня [5], культурного наследия данного города [7; 8].

*Цель статьи.* Целью представленной статьи является рассмотрение истории экономико-демографического развития китайского северо-восточного города Далянь, известного с 1950 по 1981 гг. как Люйда, в период строительства старой промышленной базы Дунбэя и перехода и реализации политики «реформ и открытости».

*Новизна исследования.* В данной статье впервые в отечественной историографии восстановлена эволюция народного хозяйства и населения одного из северо-восточных городов Китая – Даляня. Развитие данного города впервые рассматривается в рамках региональной

истории Китайской Народной Республики.

*Методы исследования.* Основными методами исследования при подготовке статьи являлись историко-генетический, позволивший выявить причинно-следственные связи и закономерности экономических преобразований города Далянь и демографических изменений на данной территории; статистический метод способствовал рассмотрению количественных признаков демографической истории Даляня.

### Изложение основного материала

Со времени основания в 1949 г. Китайской Народной Республики по современный период региональное экономическое развитие Китая пережило три основных этапа: выравнивающее и сбалансированное развитие до начала политики «реформ и открытости» (1949–1978); этап несбалансированного, неравномерного развития (1978–1999) и современный этап скоординированного развития (1999–2012 гг. и с 2012 г. по настоящее время). Все эти три этапа проходили изначально в одинаковых природно-географических условиях пространственного развития КНР и соответствовали целям, отражающим отличительные характеристики каждого периода современной истории Китая [4, с. 75–88].

До основания КНР в 1949 г. экономика северо-восточного города Ляйда (Даляня) была отсталой, городская инфраструктура пребывала в состоянии упадка, а жители находились в тяжелых послевоенных условиях. В 1950-е гг. для Ляйда (Даляня) наступили времена восстановления народно-хозяйственного комплекса. Основу городской экономики составляли сельское хозяйство и промышленность. Уже к 1952 г. общий объем изготавливаемой в городе продукции увеличился в 1,2 раза по сравнению с 1949 г. и составил 1 млрд 340 млн юаней. Положительное влияние на восстановление экономики города оказали годы первой пятилетки (1953–1957). Была проведена корректировка экономической структуры, стабилизирован сельскохозяйственный потенциал пригородных территорий, укреплена индустриальная база и началось развитие сферы услуг. Общий объем изготавливаемой в городе продукции достиг 2 млрд 380 млн юаней в 1957 г., 3 млрд 380 млн юаней в 1965 г. и 8 млрд 370 млн юаней в 1978 г. [1, с. 231–243].

Сельское хозяйство до года основания КНР составляло значительную долю экономики Ляйда (Даляня), а индустриальная база была слабой. Промышленное оборудование города являлось отсталым, ассортимент продукции был небольшим, а объем выпускаемой продукции – низким. С конца 1940-х по начало 1950-х гг. были восстановлены промышленные предприятия в городе. В период реализации первых пятилетних планов усилилась индустриализация, а доля тяжелой промышленности увеличилась. Соотношение объема продукции сельского хозяйства Даляня к объему продукции легкой и тяжелой промышленности было скорректировано с 45,6:29,2:25,2 % в 1949 г. до 12,8:26,4:60,8 % в 1978 г. Данные цифры свидетельствуют о снижении доли сельского хозяйства и резком увеличении доли тяжелой промышленности в экономике города Ляйда (Даляня). Это было вызвано включением города в процесс строительства промышленной базы при поддержке Советского Союза. Всего на территории Китая было реализовано 156 промышленных объектов, большая часть

которых приходилась на города Северо-Востока Китая. Поэтому экономическое развитие Ляйда (Даляня), как одного из основных городов провинции Ляонин в 1950–1960-е гг. было ориентировано на индустриализацию. Общий объем производства города достиг 6 млрд 810 млн юаней в 1978 г., что в 27,5 раза было больше, чем в 1949 г. Промышленное развитие отразилось на городской инфраструктуре.

В период с 1949 по 1978 г. руководящая линия Коммунистической партии Китая в преобразованиях китайского народно-хозяйственного комплекса заключалась в первостепенной ориентации на производство, при этом развитию сектора услуг не уделялось внимание. Поэтому третичный сектор в Ляйда (Даляне) с 1949 по 1978 г. не был развит. Экономический рост города был в основном обеспечен за счет вторичной промышленности.

В годы реализации первых пятилетних планов масштабы внешнеэкономических связей Даляня были очень небольшими, а его торговыми партнерами были в основном Советский Союз и некоторые страны Восточной Европы. В начале 1960-х гг. ситуация начинает меняться и Далянь стал одним из пяти крупнейших портов Китая, через который осуществлялась прямая внешняя торговля и судоходство. Данный фактор развития Ляйда (Даляня) оказал существенное влияние на экономику города.

Характеризуя демографическое развитие Ляйда (Даляня), стоит отметить, что в 1959 г. население города составляло 1 млн 200 тысяч человек, а в 1969 г. – 2 млн человек. В условиях роста промышленного потенциала города с каждым годом уровень доходов жителей увеличивался. Среднегодовая заработная плата горожан в 1949 г. составляла 225 юаней, в 1952 г. увеличилась до 530 юаней и достигла 605 юаней в 1978 г. В период с 1950 по 1978 гг. в городе постоянно совершенствовалась система общественного здравоохранения и были расширены возможности медицинского обслуживания. К 1978 г. в Даляне насчитывалось 943 лечебно-оздоровительных учреждений, что в 1,5 раза было больше, чем в 1949 г. В отрасли здравоохранения в 1978 г. трудились 17 950 медицинских работников, что в 8,4 раза было больше, чем в 1949 г. [2, с. 261]. С каждым годом увеличивалось количество школ. Развитие научного сектора Ляйда (Даляня) характеризовалось тем, что с 1950 по 1978 гг. в городе функционировал только один научно-исследовательский институт, в котором работало 67 научных сотрудников. Но даже этот социальный потенциал обеспечивал потребности горожан.

Начало реализации политики «реформ и открытости» с 1978 г. оказало существенное влияние на развитие города. В 1981 г. город Ляйда был переименован в Далянь, в состав которого стал входить город Ляйшунь в качестве района Ляйшуньюку. Началось создание современной системы предприятий в условиях рыночных отношений. По масштабам производства нефтехимической продукции, судостроительной техники, локомотивов, подшипников, холодильного оборудования город Далянь занимал первое место в Китае. В китайском обществе Далянь стали обозначать как «родину локомотивов и подшипников». В условиях реформирования третичный сектор резко начал развиваться. Соотношение сельского хозяйства, вторичного

и третичного секторов экономики в 1978 г. составило 16,2:65,8:18%, а в 2010 г. 5,7:42,3:52% [3, с. 352-354]. Данные цифры свидетельствуют о снижении доли сельского хозяйства и увеличении доли сектора услуг в экономике Даляня.

С 1978 г. в истории Даляня наступил этап коммерческого развития всех сфер городской жизни. Началась реформа, стимулировавшая предпринимательство в городе. В 1979 г. была расширена автономия коммерческих предприятий. Ведущую роль в этом процессе сыграло Даляньское коммерческое управление, контролировавшее на практике внедрение рыночного регулирования в плановую городскую экономику. В 1984 г. Государственный совет КНР включил Далянь в число 14 прибрежных городов страны, открытых для внешнего мира, и утвердил его как город со специфическим планированием. Было инициировано создание Даляньской зоны технико-экономического развития, нацеленной на сотрудничество Даляня с внешним миром.

С 1984 по 1992 гг. в истории Даляня наступает этап всестороннего продвижения реформ, при котором началась реструктуризация оптовой торговли. Было проведено реформирование системы управления предприятиями, активизирован малый бизнес. В 1988 г. 899 малых предприятий, входивших в систему муниципального управления, были децентрализованы. В целях дальнейшего строительства торговых объектов в 1989 г. было создано Городское управление торговыми объектами. В 1991 г. была проведена первая в городе перепись торговых точек. В 1992 г. была создана Даляньская зона свободной торговли.

Политика «реформ и открытости» оказала существенное влияние на развитие города Даляня, стимулировав рост коммерческого сектора города и внедрение иностранных инвестиций. Китайское правительство в отношении Даляня проводило преференциальную политику по использованию иностранных инвестиций. Была внедрена открытость внешнему миру, проведена интернационализация и модернизация бизнеса Даляня. В 1985 г. было привлечено 10 млн долларов США в развитие Даляня, а в 1990 г. – 100 млн долларов США, 1996 г. – 1 млрд долларов США и 2003 г. – 2 млрд долларов США [5, с. 204]. В 1986 г. Даляньская компания дружбы открыла свое первое совместное предприятие с иностранными бизнесменами, что положило начало внедрению и использованию иностранного капитала в Даляне. Рост инвестиций стимулировал экономический рост Даляня, были инициированы преобразования городской инфраструктуры.

С 1992 по 2002 гг. Далянь был включен в процессы углубления реформ и открытости внешнему миру. Началась модернизация даляньского бизнеса и формирование крупной коммерческой группы предприятий. С 1994 г. быстро развивались торговые центры Даляня. Был открыт современный торговый центр Parkson, став первым крупным предприятием розничной торговли, появившимся в Даляне, где были представлены крупные международные предприятия розничной торговли. В 2002 г. было обнародовано Положение о планировании городской коммерческой сети и управлении строительством Даляня.

С 2002 по 2008 гг. в истории Даляня наступил этап координации, модернизации и инновационного разви-

тия. К 2004 г. были составлены «План строительства и развития коммерческой сети города Далянь» и «План сети общественных бизнес-центров города Далянь», в котором ведущее значение уделялось строительству и преобразованию торговых улиц. С 2002 г. коммерческая недвижимость усиленно возводилась, росло количество частных предприятий, была завершена реконструкция улицы Тяньцзинь и торговой улицы Сиань. С 2005 г. фактическое использование городом иностранного капитала превысило 5 млрд долларов США. Инвестиционная сфера расширилась от городской инфраструктуры до высокотехнологичных областей, таких как морское машиностроение, производство оборудования.

С 1978 по начало XXI в. реформирование коснулось и сельскохозяйственного сектора Даляня. Были увеличены инвестиции в аграрное производство пригородных территорий. Осуществлен переход от экстенсивного традиционного сельского хозяйства к современному с высокой добавленной стоимостью и скоординированным развитием сельского и лесного хозяйства, животноводства и рыболовства. Эффективность сельскохозяйственного производства значительно повысилась, рабочая сила переместилась из пригородных сельских районов Даляня в городские районы. В сложившихся условиях ускорился процесс урбанизации. При этом формировалась новая модель комплексного развития экологического, городского и туристического сельского хозяйства.

В начале XXI в. в Даляне началось строительство шести ведущих северо-восточных баз по производству крупной вишни, черники, кур-несушек и трепангов, морских гребешков. На китайский рынок вышли такие специфические даляньские продукты, как морские огурцы, морское ушко, крупная вишня и яблоки. Общая стоимость продукции сельского, лесного хозяйства, животноводства и рыболовства увеличилась с 1 млрд 320 млн юаней в 1980 г. до 87 млрд 410 млн юаней в 2010 г., при среднегодовых темпах роста 11,7 % [6, с. 210].

Реформирование городской инфраструктуры Даляня с конца 1970-х гг. по начало XXI в. коснулось строительства северо-восточной скоростной автомагистрали, дороги Дунлянь, западной скоростной автомагистрали, моста через залив Даляньвань. Было возведено большое количество крупных проектов городской инфраструктуры, в том числе Даляньский международный конференц-центр, северный железнодорожный вокзал Даляня и спортивный центр. Были открыты высокоскоростная железная дорога Харбин-Далянь и линии городского метро. Запущены такие ключевые проекты, как терминал сжиженного природного газа, атомная электростанция Хуньяньхэ, крупное сооружение для перекачки воды с севера на юг в водохранилище Дахуофан.

В ходе реформ в начале XXI в. началось осуществление скоординированного развития и содействие общему процветанию городской и сельской местности Даляня. Сбалансированное развитие городской и сельской торговли ускорило темпы модернизации транспорта пригородных сельских районов Даляня. В 2005 г. в городе был запущен комплексный проект сельского рынка «Тысячи деревень и сотни городов» (千村百镇), который также стимулировал развитие городской инфраструктуры.

Таким образом, после начала политики «реформ и открытости» начинается новый этап экономического роста Даляня. ВВП города увеличился с 4 млрд 200 млн

юаней в 1978 г. до более 10 млрд юаней в 1987 г., а в 2000 г. он превысил 100 млрд юаней. ВВП на душу населения в Даляне составлял 943 юаня в 1978 г., превысил 10 тысяч юаней в 1995 г. и достиг 50 тысяч юаней в 2008 г. В начале XXI в. Далянь играл лидирующую роль в процессе реализации стратегии возрождения старой северо-восточной промышленной базы. Китайская академия общественных наук включила данный город в число 40 городов с наиболее успешным экономическим развитием в эпоху «реформ и открытости».

Реализация политики «реформ и открытости» сказалась и на демографическом развитии города Далянь. Население города к 1981 г. достигло 4 млн 645 тысяч человек, а в 1985 г. – 4 млн 853 тысячи человек, в 1990 г. – 5 млн 178 тысяч человек, в 1995 г. – 5 млн 347 тысяч человек. В 1999 г. число жителей Даляня насчитывалось 5 млн 453 тысячи, что на 21 тысячу человек больше, чем в 1998 г. Количество населения пригородных сельских районов Даляня достигло 2 млн 756 тысяч человек (50,54%), а число городских жителей – 2 млн 697 тысяч человек (49,46%). Численность населения Даляня, включая пригородные сельские районы и городские территории увеличилась до 6 млн 851 тысячи человек в 2000 г., в 2001 г. – 6 млн 893 тысячи, в 2002 г. – 6 млн 889 тысяч, в 2003 г. – 6 млн 891 тысяча, в 2004 г. – 6 млн 939 тысяч, в 2005 г. – 6 млн 986 тысяч, в 2006 г. – 7 млн 36 тысяч, в 2007 г. – 7 млн 98 тысяч, в 2008 г. – 7 млн 760 тысяч, в 2009 г. – 7 млн 860 тысяч, в 2010 г. – 7 млн 196 тысяч человек [8, с. 152]. Рост численности города Даляня был продиктован успешными экономическими преобразованиями, привлекательностью для жителей Дунбэя в качестве города куда стремились переехать не только сельские жители провинции Ляонин, но и предприниматели, стремившиеся развивать свой бизнес в бурно развивающемся прибрежном городе.

Демографическая политика в Китае, ориентированная с начала 1980-х гг. на цель «одна семья – один ребенок» оказала влияние на снижение рождаемости в Даляне. Самый высокий уровень рождаемости в период с 1978 по 1999 гг. в городе Далянь пришелся на 1987 г. (18,3%), а самый низкий в 1999 г. (7%). В 2000 г. уровень рождаемости в Даляне достиг 8,37%, в 2001 г. – 6,40%, в 2002 г. – 6,62%, в 2003 г. – 5,3%, в 2004 г. – 6,9%, в 2005 г. – 7%, в 2006 – 6,9%, в 2007 г. – 8,2%, в 2008 – 7,7%, в 2009 г. – 7,3%, в 2010 г. – 7,57%. Уровень смертности в 1978 г., 1983 г. и 1984 г. составил 5,2%. С 1978 по 1999 гг. высокий уровень смертности в Даляне был зафиксирован в 1999 г. (7%), а самый низкий в 1979 г. (4,8%). В 2000 г. уровень смертности составил 6,77%, в 2001 г. – 5,55%, в 2002 г. – 5,77%, в 2003 г. – 6,1%, в 2004 г. – 6,8%, в 2005 г. – 6,2%, в 2006 г. и 2007 г. – 5,8%, в 2008 – 8,5%, в 2009 г. – 7,1%, в 2010 г. – 8,1%. Естественный прирост населения в 2000 г. достиг 1,6%, а в 2010 – 0,59% [7, с. 70–133].

После начала реализации политики «реформ и открытости» наблюдалось постоянное повышение уровня потребления и рост доходов жителей Даляня. Среднегодовая заработная плата на одного работника в городе составила 10 390 юаней в 1999 г., 9346 юаней в 2000 г., а к 2010 г. увеличилась до 38 553 тысячи юаней. Годовой доход городских жителей на душу населения составлял 726 юаней в 1984 г., превысил 1000 юаней в 1986 г., достиг 10 тысяч юаней в 2004 г. и возрос до 43

550 юаней в 2010 г. Количество городских служащих в Даляне в 2000 г. составило 1 млн 220 тысяч человек, среди них в первичном секторе промышленности было 17 тысяч человек, в государственных предприятиях трудовую деятельность осуществляли 829 тысяч работников, в коллективных предпринимательских учреждениях насчитывалось 181 тысяча человек. Городских служащих в Даляне к 2010 г. насчитывалось 1 млн 104 тысячи человек, среди них 1 млн 38 тысяч были наемными работниками, в первичном секторе было занято 4800 человек, во вторичной промышленности – 396 тысяч человек и 633 тысячи человек в третичном секторе.

С 1978 г. политика реформ и распространение предпринимательства играет заметную роль в обеспечении занятости населения города Даляня. Уровень зарегистрированной безработицы в городе долгое время с 1990 по 2000-е гг. находился на низком уровне, составляя в среднем 2,58%. Проводилась работа по снижению безработицы для всех категорий граждан. В течение 2000 г. в Даляне было трудоустроено 186 тысяч человек, а также 1433 человека с ограниченными возможностями. В 2010 г. трудоустроились 207 тысяч человек, было зарегистрировано 77 200 безработных, а уровень городской безработицы составил 3,10%.

В конце XX в. в Даляне была организована система помощи бедным семьям. К 1999 г. было построено 122 дома престарелых. В начале XXI в. всеобщим страхованием (пенсионным, медицинским, страхованием по безработице, от производственных травм и по беременности и родам) было охвачено от 1 млн до 5 млн жителей Даляня. К 2010 г. в городе количество лечебно-оздоровительных учреждений возросло до 3154, насчитывалось 146 участковых медицинских пунктов, 66 979 медицинских работников. В 2010-е гг. средняя продолжительность жизни в Даляне составила 80,55 года, что на 8 лет выше, чем по данным третьей всекитайской переписи 1982 г. В 1978 г. в городе насчитывалось 8 колледжей и университетов, 373 средних школ и технических училища, 1449 начальных школ. Зачисление детей в школу увеличилось с 65,2% в 1962 г. до 99,6% в 1978 г. В 1984 г. число научно-исследовательских учреждений достигло 105 и в них работало 6730 научно-технических сотрудников. Следовательно, в годы реализации политики «реформ и открытости» экономический рост Даляня стимулировал улучшение социальных условий жизни жителей города.

### Выводы

Таким образом, в ходе рассмотрения истории экономико-демографического развития китайского северо-восточного города Далянь, известного с 1950 по 1981 гг. как Люйда, в период строительства старой промышленной базы Дунбэя и перехода к реализации политики «реформ и открытости» стоит выделить следующее:

1. Период строительства плановой экономики в КНР с 1949 по 1978 гг. позволил городу Люйда (Даляню) нарастить индустриальный потенциал, существенно улучшив условия жизни горожан. Восстановление народно-хозяйственного комплекса города опиралось на преобразования сельского хозяйства и промышленности. Но к 1978 г. доля сельского хозяйства снизилась и резко увеличилась доля тяжелой промышленности

в экономике города Люйда. Сектор услуг с 1950 по 1978 гг. в данном городе не был развит, а внешнеэкономическая деятельность была ограничена до 1960 г.

2. Демографическое развитие города Люйда (Даляня) до начала политики «реформ и открытости» характеризовалось значительным ростом населения и увеличением количества горожан к 1978 г. до 4 млн 483 тысячи человек. Одновременно происходил рост уровня рождаемости (15,9 %), снижение уровня смертности (5,2 %). Увеличение доходов населения города Люйда (Даляня), улучшение системы здравоохранения, образования благоприятно сказывалось на условиях жизни горожан и развитии городской инфраструктуры.

3. Курс на реформы и открытость с 1978 г. открыл новую страницу в истории экономического развития Даляня, стимулировав формирование современной системы предприятий, рост индустриализации, развитие сектора услуг, сферы предпринимательства в условиях

рыночных отношений. Войдя в число 14 прибрежных городов страны, открытых для внешнего мира, Далянь нарастил внешнеэкономический потенциал. Внедрение иностранных инвестиций стимулировало модернизацию городской инфраструктуры Даляня, развитие высокотехнологичных областей, таких как морское машиностроение, производство оборудования.

4. На демографическое развитие города Далянь в период реализации «реформ и открытости» оказала влияние политика «одна семья – один ребенок». Уровень рождаемости сократился с 15,9 % в 1978 г. до 7,57 % в 2010 г. Уровень смертности увеличился с 5,2 % в 1978 г. до 8,1 % в 2010 г. При этом количество населения города Даляня выросло на 2 млн 713 тысяч человек с 1978 по 2020 гг., что было вызвано урбанизацией, ростом городских территорий и миграцией сельского населения в город Далянь.

### Библиографический список

1. Бао Чжэньдун, Ли Сянпин, Ван Баоминь. Ляонин гуньбэцзинци ши (История промышленной экономики Ляонина). Пекин, 2014. 876 с. (на кит. яз.)
2. Жэнь Хуэйин, Чжао Цзысян. Ляонин уши нянь чэнцзюшидянь (Пятьдесят лет достижений Ляонина). Шэньян, 1999. 1056 с. (на кит. яз.)
3. Лю Ицзе. Дэн Сяопин цзай «и у» шици дуй Ляонин лаогуньбэцзидицзяньшэ дэ чжуншиюйгуаньхуай (Внимание и забота Дэн Сяопина о строительстве старой промышленной базы в Ляонине в период «первой пятилетки») // Ляонин гуньбэцзидицзяньшэ дэ чжуншиюйгуаньхуай (Журнал Ляонинского инженерно-технологического университета (Социальные науки)). 2005. № 4. С. 352–354. (на кит. яз.)
4. Makeeva S.B. Региональное развитие провинции Ляонин и партнёрское сотрудничество с Россией (1990-е гг. – настоящее время) // Проблемы Дальнего Востока. 2022. № 4. С. 75–88. DOI: 10.31857/S013128120020452-8
5. Цзян Яохуэй. Далянь лиши цзегуйцзяньчжу (История городских кварталов и застроек Даляня). Далянь: Даляньское издательство, 2022. 378 с. (на кит. яз.)
6. Цзян Яохуэй. Далянь кайцзянь ши (Открытие порта и образование города Далянь). Далянь: Даляньское издательство, 2013. 353 с. (на кит. яз.)
7. Ли Юаньци. Чжунгомичэнбайнянь (Столетие знаменитых городов Китая). Пекин: Издательство «Жэньминьмэйшу», 2000. 149 с. (на кит. яз.)
8. Цзян Е, Лю Юаньюань, Юй Сяодун, Ма Цянь. Далянь чэнши лиши вэнхуаяньцзю (Исследование истории и культуры города Далянь). Шэньян: Издательская фирма «Вань цзюань», 2020. 487 с. (на кит. яз.)

### References

1. Bao Zhendong, Li Xiangping, Wang Baomin. History of the industrial economy of Liaoning. Beijing, 2014. 876 p.
2. Ren Huiying, Zhao Zixiang. Fifty Years of Liaoning's Achievements. Shenyang, 1999. 1056 p.
3. Liu Yijie. Deng Xiaoping's attention and concern for the construction of the old industrial base in Liaoning during the "First Five-Year Plan". Journal of Liaoning University of Engineering and Technology (Social Sciences). 2005, no. 4, pp. 352-354.
4. Makeeva S.B. Regional development of Liaoning province and partnership cooperation with Russia (1990s - present). Far Eastern Studies. 2022, no. 4, pp. 75-88. DOI: 10.31857/S013128120020452-8
5. Jiang Yaohui. Dalian Historic Districts and Architecture. Dalian: Dalian Publishing House, 2022. 378 p.
6. Jiang Yaohui. Dalian opened a port and built a city. Dalian: Dalian Publishing House, 2013. 353p.
7. Li Yuanqi. A Century of Famous Cities in China. Beijing: People's Fine Arts Publishing House, 2000. 149 p.
8. Jiang Ye, Liu Yuanyuan, Yu Xiaodong, Ma Qian. Dalian Urban History and Culture Research. Shenyang: Wanjuan Publishing Company, 2020. 487 p.

**МАЛАЙ ВЕРА ВЛАДИМИРОВНА**

доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры международных отношений, зарубежного регионоведения и политологии института межкультурной коммуникации и международных отношений, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия

E-mail: malay\_v@bsu.edu.ru

**ЮРЧЕНКО АЛЕКСЕЙ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ**

магистр международных отношений, аспирант, кафедра всеобщей истории, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия

E-mail: 1105445@bsu.edu.ru

**MALAY VERA VLADIMIROVNA**

Doctor of History, Professor, Professor of the Department of International Relations, Foreign Regional and Political Studies of The Institute of Cross-cultural Communications and International Relations, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

E-mail: malay\_v@bsu.edu.ru

**YURCHENKO ALEXEY VYACHESLAVOVICH**

Master of International Relations, Postgraduate Student, Department of Universal History, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

E-mail: 1105445@bsu.edu.ru

**БЛИЖНЕВОСТОЧНЫЙ ВЕКТОР ПОЛИТИКИ У. ЧЕРЧИЛЛЯ (1951–1955) В ПРЕССЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

**THE MIDDLE EAST VECTOR OF W. CHURCHILL'S POLICY (1951–1955) IN THE BRITISH PRESS**

*Ближний Восток был и остается одним из самых конфликтногенных регионов в мире. Политика Великобритании в отношении ближневосточных стран после Второй мировой войны становилась одной из причин обострения ситуации в регионе. Нефтяной кризис в находящемся на стыке Ближнего и Среднего Востока Иране, начавшийся в 1951 году, дал толчок как национально-освободительному движению в стране, так и стал одним из факторов постепенной потери влияния Соединенного Королевства на Ближнем и Среднем Востоке. В статье раскрыто информационное освещение иранского вектора ближневосточной политики британского правительства У. Черчилля (1951–1955) на страницах британской прессы.*

*Ключевые слова:* Ближний Восток, Великобритания, Иран, США, информационное освещение, нефтяной кризис 1950х гг., У. Черчилль, СМИ, *The Evening Standard, The Daily Herald, The Daily Mail, The Daily Mirror, The Guardian, The Manchester Guardian, The Times.*

*The Middle East has been and remains one of the most conflict-prone regions in the world. Britain's policy towards Middle Eastern countries after the Second World War became one of the reasons for the aggravation of the situation in the region. The oil crisis in Iran, located at the junction of the Middle East and the Middle East, which began in 1951, marked the beginning of both the national liberation movement in the country and became one of the factors of the gradual loss of influence of the United Kingdom in the Middle East. The article reveals the information coverage of the Iranian vector of the Middle East policy of the British government of W. Churchill (1951–1955) on the pages of the British press.*

*Keywords:* Middle East, Great Britain, Iran, USA, information coverage, oil crisis of the 1950s, W. Churchill, Mass Media, *The Evening Standard, The Daily Herald, The Daily Mail, The Daily Mirror, The Guardian, The Manchester Guardian, The Times.*

**Введение**

Национализация англо-иранской нефтяной компании (1951) стала поворотным событием в жизни тогдашнего Ирана. Безусловно, такое событие не могло не пройти незамеченным для Великобритании, государства, стремившегося после Второй мировой войны сохранить хоть какое-то влияние в регионе. Она остро, иной раз болезненно, реагировала на происходящее в Иране и на разразившийся нефтяной кризис.

*Цель статьи:* проследить отражение данного внешнеполитического британского вектора времен премьерства У. Черчилля в тогдашних бумажных СМИ. Впервые в отечественной историографии выделены и проанализированы проблемы, нашедшие первостепенное освещение печатью Великобритании, интерпретации происшедшего газетами, проанализирован характер

оценок политики премьерства в Иране прессой различных направлений (7 изданий): от поддержки до осуждения.

Данное исследование основывается на *методе* контекстуального анализа материалов прессы, синтезе его итогов, а также специализированных методах познания действительности для исследования политических, экономических, культурных и исторических процессов.

**Изложение основного материала**

Как известно, в 1951 г. на пост премьер-министра страны вновь заступил Уинстон Черчилль. Если первый его премьерский срок (1940–1945) был полностью связан со Второй мировой войной и борьбой против нацизма, то второй во внешней политике был направлен и на урегулирование накалившейся ситуации на Ближнем Востоке. Примечательно, что деятельность политика в

этом регионе началась с того времени, когда он стал государственным секретарем по делам колоний в 1921 г. Черчилль был известным любителем Востока, и многие исследователи считают, что он буквально создал королевство Иордания и первоначальный палестинский мандат, а также в значительной степени ответственен за то, как были разделены Иордания и Ирак [13].

В 1920-х годах Черчилль написал статью, которая была неправильно воспринята многими мировыми политиками и положила начало обвинений в адрес будущего премьер-министра в антисемитизме. Однако, впоследствии, когда шла эскалация арабо-израильского конфликта, Черчилль искренне пытался сделать лучше, как для одной, так и для другой стороны. Например, для еврейского правительства было много особо спокойных моментов в отношениях британского политика и государства Израиль, и, можно утверждать, что некоторые сионистские лидеры были возмущены тем, что он создал отдельную страну для арабов. Но он не был антисемитом ни в каком смысле этого слова, и обычно обвинения звучат наоборот, что в некоторых моментах он был слишком просионистским [1, с. 152].

В 1951 г. газетное пространство Великобритании во многом было занято ситуацией, сложившейся в Иране. Человеком года, по версии американской газеты Time, стал тогдашний иранский премьер-министр Мохаммед Мосаддык, который изгнал западные нефтяные компании с территории своей страны, тем самым начав известный Абаданский кризис. Примечательно, что сам Уинстон Черчилль попал на обложку данного издания двумя годами ранее [15, 16].

Как известно, с 1 мая 1951 г. все доходы с добываемой в Иране нефти начала принадлежать только этой ближневосточной стране по закону, который вышел благодаря инициативе премьера М. Мосаддыка. Этот закон также национализировал имущество будущей British Petroleum, 51% процент акций которой принадлежал британскому правительству. На основе этого закона все получаемые дивиденды этой компании становились основным источником доходов казначейства Ирана. Daily Herald 17 мая 1951 г. утверждала, что Тегеран готов обсудить компромисс по сложившейся ситуации. Правительство Соединенного Королевства могло бы найти технических специалистов для управления англо-иранской техникой и предоставить танкеры для транспортировки своей нефти на рынки для ее продажи без помощи англо-иранской маркетинговой организации [25].

В ответ на действия иранского правительства, Великобритания ввела санкции, также под угрозой преследования по закону владельцам танкеров запрещалось вывозить иранскую нефть, которую британцы сочли краденной из-за национализации. Кроме того, было введено эмбарго на поставку товаров в эту страну и на соответствующие финансовые и юридические услуги [3].

1 мая 1951 г. статью Daily Herald проиллюстрировало изображение нефтяной трубы, разломленной «персидскими завоевателями», которым достались все деньги из этой трубы, а бедным жителям страны ничего не полагалось. Поодаль можно было заметить британского политика, который просто смотрел на эту ситуацию сверху [26].

После того как Абадан, крупнейший в мире нефтеперерабатывающий завод, входящий в состав АРОС

(Англо-персидская нефтяная кампания, в 1935 году АРОС была переименована в англо-иранскую нефтяную компанию (АИОС)) был национализирован Ираном, в The Daily Mail также появилась иллюстрация происходящих событий. Была изображена митингующая толпа иранского населения, которая шла на английских чиновников со словами «национализировать» и «передать» [4].

The Daily Mirror также активно критиковала действия правительства Ирана и подчеркивала, что незаконно завладевать нефтью таким способом: англо-иранская нефтяная компания, в которой британское правительство владело крупным пакетом акций, по закону не могло быть ликвидирована таким актом, как национализация. Сообщалось, что палата общин Персии единогласно проголосовала за национализацию нефтяной промышленности страны [14].

Одной из важных причин возникшего кризиса являлось и то обстоятельство, что глобальное эмбарго на импорт иранской нефти поддерживали и другие участники глобального нефтяного картеля «Семь сестер», в который входили Chevron, Royal Dutch Shell, «Texaco», Mobil, Exxon, GulfOil, «Texaco», Mobil, Chevron, Royal Dutch Shell, они являлись по большей части американскими компаниями, в то время единолично правившими на мировом нефтяном рынке [3].

Запрет на иранскую нефть оживил мировой рынок из-за выпадения значительных объемов черного золота в условиях войны на Корейском полуострове. Таким образом, в азиатских странах, ранее получавших иранскую нефть, было введено нормирование топлива, произошла почти полная отмена перелетов к востоку от Суэцкого канала. В связи с этим Великобританией была предпринята попытка устранения нефтяного кризиса путем создания комитета по поставкам иностранной нефти. Британское правительство вместе со своими западными партнерами распределяли нефть из запасов, а добыча этого природного материала была увеличена в таких странах как США, Ирак, Саудовская Аравия и Кувейт [17].

Безусловно, действия иранского правительства негативно были восприняты западными странами, в том числе, Великобританией. В свою очередь, Иран выпроводил из государства английских специалистов, пресса Соединенного Королевства критически относилась к такому шагу ближневосточной страны. В одной из статей Daily Herald задавалась вопросом: победа или поражение такая политика иранского лидера для будущего страны. Сами британские промышленники с помощью нескольких зарубежных экспертов утверждали, что англо-иранская нефтяная компания оставила высокоэффективный и в значительной степени надежный завод в Абадане, и нефть будет поступать из скважин, по крайней мере, в течение ограниченного времени, а закончить данный процесс можно, просто повернув краны [19].

Несмотря на это, летом 1951 г. это же издание утверждало, что политика премьер-министра Ирана М. Мосаддыка вызывает конкретные опасения по поводу будущего всего региона. По мнению газеты, шло движение к краху нефтяных операций со всеми вытекающими потерями для Ирана и всего мира: конечно, это катастрофа, которой государственная мудрость может найти способ избежать, но кто будет заниматься

решением данной проблемы, еще один очень большой вопрос [27].

Как известно, в сентябре 1951 г. британские власти планировали военную операцию по захвату нефтезавода в Абадане, но США категорически были против такой идеи, так как опасалась усиления советского влияния в регионе в случае военного конфликта. При этом Daily Mirror утверждала, что было доведено до сведения англо-иранской нефтяной компании об обязательствах, которые она подписалась выполнять в отношении как Ирана, так и Великобритании. Попытки продавать сырую нефть и нефтепродукты, полученные из района, запрещенного Конвенцией от 29 апреля 1933 года, не увенчались успехом. Компания была уверена, что ни одна другая нефтяная компания с хорошей репутацией, ни владельцы танкеров, ни какие-либо лица с сомнительной репутацией не будут поддерживать любые прямые поставки из Ирана, сообщало издание [5].

The Daily Mail сообщила, что Великобритания направила Королевский военно-морской флот для блокады иранского порта Абадан 16 июля 1951 г. и проиллюстрировала это изображением огромного крейсера, с которого спускали тонны пороховых бочек [9].

Позже, в августе, Daily Herald проиллюстрировала статью карикатурой на премьер-министра Ирана, который был изображен как плачущий ребенок. Согласно этому изданию, Мосаддык обильно плакал на публике и постоянно жаловался на плохое самочувствие во время переговоров по нефтяному вопросу [11]. В таких изданиях, как The Evening Standard также периодически выходили карикатурные изображения на погибающую экономику Ирана [18].

Английское правительство активно пыталось привлечь ООН к урегулированию сложившейся тогда ситуации на Ближнем Востоке. Были поданы заявления, которые остались без ответа. Пресса Великобритании высмеивала эти поступки своей администрации и также выпускала карикатуры на ситуацию [8].

В 1952 г. влияние Великобритании в регионе стало уменьшаться, проблем стало намного больше, потому что египетский король Фарук был свергнут в результате военного переворота, положившего начало египетской революции, а в Иране Мосаддык подрывал власть шаха своими действиями. Британская пресса в это период активно писала о том, что население Ирана старается перебраться с территории страны в места, где экономика будет по крайней мере более стабильной [28], [22], [6].

В ходе эскалации конфликта в октябре 1952 г. были разорваны дипломатические отношения между Великобританией и Ираном. В стране начался глубокий экономический кризис, потому что никто не покупал иранскую нефть, а уровень жизни стремительно падал. Безусловно, на этом сыграл ряд крупных американских нефтяных компаний, доходы которых выросли в несколько раз. Вследствие этого была подготовлена и проведена операция по смене политического режима, действующего в Иране. Английское МИ-6 и американское ЦРУ провели успешную операцию, в результате которой в 1953 г. сменилось правительство этой ближневосточной страны. Английская пресса писала о том, что будут произведены переговоры между Великобританией и Ираном, а также что иранская сторона уже полностью к ним готова [20].

Стоит отметить, что в английской прессе также появлялись сообщения о готовящемся в Иране некоем политическом перевороте. Так, The Manchester Guardian 3 марта 1953 г. выпустила статью «Что-то затевается в Иране», в которой предположила, что в обозримом будущем неугодный политический режим Мосаддыка будет свергнут. Какими путями будет произведено данное действие, не описывалось [23].

Печать Великобритании активно писала о том, что кризис в Иранском государстве спровоцировал массу волнений в стране, а также, что были введены санкции против нее в первой половине 1951 г. Примечательно, что эти санкции были признаны ООН недействительными, так как отменяли экономическое ограничение Ирана. Отмечалось также, что США готовы немедленно предоставить Ирану грант в размере 10 млн дол., но несмотря на это, ситуация в ближневосточной стране была настолько направлена против западных стран, что они отказались от этой помощи [12].

Daily Mirror в сентябре 1952 г. выпустила статью, с громким заголовком «Сенсационный план для Персии», в котором утверждала, что Вашингтон сообщил Лондону о готовности оппозиции захватить иранский порт. Министр иностранных дел Великобритании А. Иден сообщил в Палате общин, что правительство направило Ирану ноту с требованием компенсации от имени англо-иранской нефтяной компании. Ни правительство, ни англо-иранская нефтяная компания не пожелали получить эту ноту и тем более возмещать убытки Соединенному Королевству [21].

У. Черчилль призывал осудить персидский нефтяной кризис, чтобы спасти страну от коммунизма в ближайшее время. Но, когда премьер-министр Мосаддык отклонил инициативу Вашингтона, иранские официальные лица заявили, что встречные предложения могут быть предложениями Черчилля и Трумэна о нефтяном пакте. Несмотря на это, иранское государство полностью отвергало проекты западных стран, подчеркивала The Daily Mirror, и проводило свою собственную политику [10].

В следующем месяце 1954 г. представители нескольких американских нефтяных компаний обосновались в Иране в рамках международного консорциума (после декабря этого года был назван Бритиш Петролиум К), тем самым сильно вытеснив британцев, которые до этого единолично использовали ресурсы этого государства. Этому новому объединению на 25 лет были переданы права на разработку иранских нефтегазовых месторождений и управление иранской нефтяной отраслью с выкупом всей добываемой нефти. Примечательно, что его члены получили право продавать нефть самостоятельно [2, с. 26–27].

## Выводы

Пресса Великобритании к тому времени активно выпускала статьи с иллюстрациями границ Большого Ближнего Востока и расстановки сил в регионе. Информационное поле все больше занимали сообщения о разворачивающейся ситуации в Египте и анализу дальнейшего развития событий. При этом отмечалось, например, в The Daily Mail, что местные власти этой страны агрессивно настроены против англичан, на эту тему были выпущены несколько карикатурных изобра-

жений [7], [24], [29].

Таким образом, первый послевоенный нефтяной кризис способствовал дальнейшему приобретению США статуса главной страны в нефтяном ближневосточном бизнесе. Роль Великобритании во многих аспектах все больше отходила на задний план, уступая как США, так и СССР в регионе. Пресса Соединенного Королевства активно описывала и комментировала события, происходившие в Иране. Как известно, они стали поворотным событием для Иранского государства и

его нефтяной политики, а также стало важным этапом его национально-освободительного движения.

Подавляющее число печатных изданий Великобритании рассматриваемого периода при всех претензиях на объективность и беспристрастность отражало в своих публикациях по данной проблеме про-британскую и антииранскую позиции при некоторых нюансах проблематики статей, глубине анализа событий и делаемых выводах.

### Библиографический список

1. *Виноградов К. Б., Шарыгина Е. Б.* Уинстон Черчилль: молодые годы. // Новая и новейшая история. 2000. № 6. С. 146–165.
2. *Кочешков А. А.* Жаркий август 1953-го в Тегеране: заговор генералов // Военно-исторический журнал. 2014. № 4. С.21–27.
3. Нефтяные эмбарго и кризисы прошлого: уроки истории // Энергетическая политика. 2022. 17 сентября. URL: <https://energypolicy.ru/neftyanye-embargoi-krizisy-proshlogo-uroki-istorii/neft/2022/15/17/>
4. Abadan, the worlds largest oil refinery, part of the AIOC, was nationalized by Iran // The Daily Mail, 17 May, 1951.
5. Anglo-Iranian Oil Company, Limited It has been brought the Company's notice that the Government of Iran // The Daily Mirror, 10 Sep., 1951.
6. The apprentice who spelt this trade as «plummet» // The Daily Mirror, 28 Aug, 1952.
7. The balance of power in the Middle East and the UK's attitude in the region // by Illingworth, The Daily Mail, 25 Nov., 1952
8. Britain appeals for U.N. intervention in the Abadan oil crisis // The Daily Mail, 01 Oct., 1951.
9. Britain dispatched the Royal Navy to blockade the Iranian port of Abadan // The Daily Mail, 16 Jul., 1951.
10. Churchill calls talk on persian oil crisis // The Daily Mirror, 01 Sep, 1952.
11. Conference in Persia // The Daily Herald, 14 Aug, 1951.
12. Crisis in Persia // The Daily Herald, 01 Sep, 1952.
13. How Churchill helped to shape the Middle East we know today // The Guardian, 23 Apr., 2017.
14. Illegal to take over oil, we tell Persia // The Daily Mirror, 17 Mar., 1951.
15. Man of the year // Time, 31 Dec., 1949.
16. Man of the year // Time, 31 Dec., 1951.
17. McKern B. Transnational corporations and the exploitation of natural resources. London: Routledge, 1993. Pp. 270.
18. More over, Mussa! Here is another one sick //The Evening Standard, 13 Sep., 1951.
19. Persia to talk // The Daily Herald, 24 Sep, 1952.
20. Persia's day of victory or disaster? // The Daily Herald, 03 Oct, 1951.
21. Plan for Persia sensation// The Daily Mirror, 02 Sep, 1952.
22. Road Closed // The Daily Mirror, 26 Aug, 1952.
23. Something afoot Iran // The Manchester Guardian, 03 Mar., 1953.
24. Suez? Sunan? Israel? // The Daily Mail, 15 Sep., 1952.
25. Tehran «may talk over compromise» // The Daily Herald, 17 May, 1951.
26. There is one chap who gets nothing out of it // The Daily Herald, 1 May, 1951.
27. Tune running out warning // The Daily Herald, 10 Jul, 1951.
28. Two British nurses – sister Kennedy and sister Watt fled to the British Embassy today // The Daily Herald, 24 Jul, 1952.
29. Victory in Sudan? // The Daily Mail, 11 Dec., 1952.

### References

1. *Vinogradov K. B., Sharygina E. B.* Winston Churchill: the young years. // New and recent history. 2000. No. 6. pp. 146-165.
2. *Kocheshkov A. A.* Hot August 1953 in Tehran: the conspiracy of generals // Military Historical Journal. 2014. No. 4. pp.21-27.
3. Oil embargoes and crises of the past: lessons from history // Energy policy. 2022. September 17th. URL: <https://energypolicy.ru/neftyanye-embargoi-krizisy-proshlogo-uroki-istorii/neft/2022/15/17/>
4. Abadan, the worlds largest oil refinery, part of the AIOC, was nationalized by Iran // The Daily Mail, 17 May, 1951.
5. Anglo-Iranian Oil Company, Limited It has been brought the Company's notice that the Government of Iran // The Daily Mirror, 10 Sep., 1951.
6. The apprentice who spelt this trade as «plummet» // The Daily Mirror, 28 Aug, 1952.
7. The balance of power in the Middle East and the UK's attitude in the region // by Illingworth, The Daily Mail, 25 Nov., 1952
8. Britain appeals for U.N. intervention in the Abadan oil crisis// The Daily Mail, 01 Oct., 1951.
9. Britain dispatched the Royal Navy to blockade the Iranian port of Abadan// The Daily Mail, 16 Jul., 1951.
10. Churchill calls talk on persian oil crisis // The Daily Mirror, 01 Sep, 1952.
11. Conference in Persia // The Daily Herald, 14 Aug, 1951.
12. Crisis in Persia // The Daily Herald, 01 Sep, 1952.
13. How Churchill helped to shape the Middle East we know today // The Guardian, 23 Apr., 2017.
14. Illegal to take over oil, we tell Persia // The Daily Mirror, 17 Mar., 1951.
15. Man of the year // Time, 31 Dec., 1949.
16. Man of the year // Time, 31 Dec., 1951.
17. McKern B. Transnational corporations and the exploitation of natural resources. London: Routledge, 1993. Pp. 270.
18. More over, Mussa! Here is another one sick //The Evening Standard, 13 Sep., 1951.
19. Persia to talk // The Daily Herald, 24 Sep, 1952.
20. Persia's day of victory or disaster? // The Daily Herald, 03 Oct, 1951.
21. Plan for Persia sensation// The Daily Mirror, 02 Sep, 1952.

22. Road Closed // The Daily Mirror, 26 Aug, 1952.
  23. Something afoot Iran // The Manchester Guardian, 03 Mar., 1953.
  24. Suez? Sunan? Israel? // The Daily Mail, 15 Sep., 1952.
  25. Tehran «may talk over compromise» // The Daily Herald, 17 May, 1951.
  26. There is one chap who gets nothing out of it // The Daily Herald, 1 May, 1951.
  27. Tune running out warning // The Daily Herald, 10 Jul, 1951.
  28. Two British nurses - sister Kennedy and sister Watt fled to the British Embassy today // The Daily Herald, 24 Jul, 1952.
  29. Victory in Sudan? // The Daily Mail, 11 Dec., 1952.
- 
-

**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, Orel State University, Orel, Russia  
E-mail: minakovst@mail.ru

**«КРАСНЫЙ БОНАПАРТ» И «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»**

**«RED BONAPARTE» AND «EUGENE ONEGIN»**

*Настоящая статья посвящена исследованию сведений различных источников о попытке Тухачевского покончить жизнь самоубийством зимой 1937 г. В статье анализируются обстоятельства, сложившиеся вокруг маршала в конце 1936 – начале 1937 г., которые могли привести его к указанному решению, проверяются все сообщения на предмет их достоверности, с учетом основополагающих свойств личности Тухачевского, которые могли способствовать попытке самоубийства.*

*Ключевые слова:* Тухачевский, самоубийство, «Евгений Онегин», Пушкин, Ставрогин, Бердяев, воображаемый мир.

*This article is devoted to the study of information from various sources about Tukhachevsky's attempt to commit suicide in the winter of 1937. The article analyzes the circumstances surrounding the marshal in late 1936 – early 1937, which could lead him to this decision, checks all reports for their reliability, taking into account the fundamental properties of Tukhachevsky's personality, which could contribute to an attempt at self-murder.*

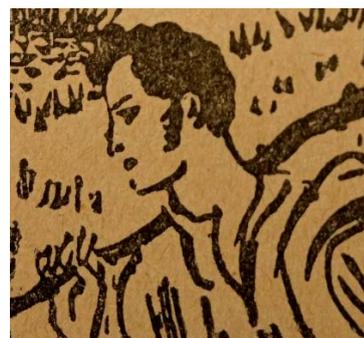
*Keywords:* Tukhachevsky, suicide, "Eugene Onegin", Pushkin, Stavrogin, Berdyaev, the imaginary world.

«Ave, Caesar, morituri te salutant!» [1]

**Введение**

В заголовок настоящей статьи поставлены два вымышленных имени, можно сказать, «псевдонимы», плоды воображения: первое – общественного сознания, второе – творческой фантазии А.С. Пушкина. Первое вытесняло в воображаемый мир реальную выдающуюся военно-политическую фигуру М.Н. Тухачевского, второе – по мнению многих современников [2, с. 189], включая близких друзей поэта, – и самого Пушкина. И хотя последний всячески отвергал это мнение, но, явно, судя по тексту самого романа (в чем легко убеждался внимательный читатель), не слишком категорично. Достаточно вспомнить кабинет Онегина, увиденный Татьяной, списанный с кабинета Пушкина в Михайловском, с завершающими это описание строчками: «...И лорда Байрона портрет, и столбик а куклоу чугуной под шляпой, с пасмурным челом, с руками, сжатыми крестом» [3, с. 156]. Даже в известных иллюстрациях М. Добужинского Онегин явно похож на молодого Пушкина.

Да и Наполеон, в своей политической, идеологической, морально-этической, литературно-художественной «раскраске», в том числе «красной», уже давно вышел за пределы Истории и стал «мифо-эпическим персонажем «Великого романа», как сам он назвал свою жизнь. «Бледность, латинские черты лица, прямые волосы, будто приглаженные ко лбу, – вспоминал один из французских приятелей Тухачевского по плену, – придавали ему заметное сходство с Бонапартом времен Итальянского похода» [4, р. 13].



Евгений Онегин



М.Н. Тухачевский,

Илл. М. Добужинского. 1920 г. (27 лет).



Наполеон Бонапарт, 1796 г.

Худ. А. Гро. Фрагмент картины «Наполеон на Аркольском мосту».

Да он, несомненно, и сам замечал это и демонстрировал окружающим, эпатуруя их такого рода розыгрышами, смеха ради, не только в юности (не намеренно позже дразня кое-кого, из лишенных чувства юмора, ис-

требленного идейным догматизмом, и принимавших все всерьез, чаще всего в силу своей малообразованности), «находил в своей внешности сходство с Наполеоном I... Снимался фотографией в «наполеоновских» позах, со скрещенными руками и гордым победоносным взглядом» [5, с. 190], непреднамеренно готовя почву для своей совершенно беспочвенной, но для него роковой, «наполеоновской легенды». Таким образом, оба имени, вынесенные в заголовок статьи, так или иначе, каждое по-своему, в большей или меньшей мере, принадлежат не только к реально-историческому, но и воображаемому миру. И указанное обстоятельство следует учитывать, поскольку в настоящей статье я, оперируя материалами достоверных источников, вынужден признать, что подчас сведения, в них содержащиеся, порой также могли быть порождены сознательно внушенным или спонтанно возникшим воображением общественного сознания, выраставшим из историко-культурного контекста своего времени. И это замечание, прежде всего, относится к первому из «исторических псевдонимов», обозначенных в заголовке. Поэтому и мои выводы содержат, в некоторой мере, также предположения и утверждения не обладающие, к сожалению, как мне думается, 100-процентной убедительностью (по объективным причинам). Впрочем, сошлюсь на, полагаю, безусловный научно-академический авторитет, можно сказать, классика современной исторической науки Ж. Ле Гоффа.

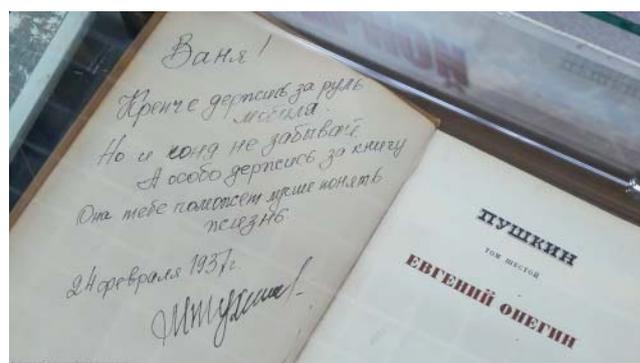
«Жизнь человека в обществе определяется не только осязаемыми реалиями, – считает он, – но и образами и представлениями. Образы, порожденные воображением, не только воплощены в иконографической и художественной продукции, они населяют универсум ментальных образов... Воображение – феномен коллективный, общественный и исторический. История без воображаемого – это история-инвалид, безжизненная история» [6, с. 10–11].

Впрочем, цель моей статьи, выявить и уточнить некоторые аспекты так называемого «дела Тухачевского», а вернее, его гибели, ранее лишь мимоходом замеченные в книгах ему посвященных. Научная новизна статьи заключается в том, что до сих пор в контексте рассмотрения обстоятельств гибели Тухачевского не подвергался специальному и целенаправленному исследованию вопрос о предпринятой им попытке самоубийства. Конечно, детали обстоятельств «заговора Тухачевского», в драматическом контексте последних лет, могут показаться представляющими досужий интерес лишь как проявление массового увлечения «конспирологическими конструкциями и реконструкциями», сюжетом для авантюрных романов и кинофильмов, однако сама гибель Тухачевского, как исторический фактор, по-прежнему сохраняет актуальность в масштабах «большой истории» не только нашей страны. В развитии данного соображения отмечу лишь тот факт, что еще в годы Великой Отечественной войны германский генштаб, официально признавал, что мотивировал свое вторжение в СССР в 1941 г., в первую очередь, именно «делом Тухачевского» [7, с. 166–167; 8, с. 74]. Может показаться несколько неожиданным, но и один из высших руководителей советскими вооруженными силами в годы Великой Отечественной войны маршал Советского Союза А.М. Василевский придерживался того же мнения [9, с. 446]. Добавлю,

лишь ради ее выразительности, оценку русского зарубежья тех лет, высказанную почти афористически Н. Берберовой: «Смерть Тухачевского дала возможность Германии ворваться в Россию» [10, с. 659]. Таким образом, «дело Тухачевского» обладает достаточными историческими основаниями, чтобы считаться, пользуясь терминами «синергетики», «точкой бифуркации, в значительной мере предопределившей и современный вектор исторического развития не только нашей страны. Во всяком случае, полагаю, актуальность тематики настоящей статьи, равно как ее цель и задачи не должны вызывать сомнений. Методология исследования в настоящей статье включает сравнительно-исторический, культурно-исторический, психо-культурный, историко-антропологический методы. Основную же часть статьи начну с факта, обусловившего формулировку ее заголовка.

### Изложение основного материала

24 февраля 1937 г. Тухачевский подарил своему долготелю личному водителю И.Ф. Кудрявцеву книгу, «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, помещенную в 6-м томе собраний сочинений поэта. Дата подарка указана в посвящении, написанном Тухачевским: «Ваня! Крепче держись за руль мобила. Но и коня не забывай. А особо держись за книгу. Она тебе поможет лучше понять жизнь. 24 февраля 1937 г. (роспись) Тухачевский» [32].



Сразу же замечу, что сама тональность посвящения весьма напоминает прощание маршала со своим давним сотрудником, с которым у него сложилась, судя по всему, весьма тесная эмоциональная дружеская связь. В то же время посвящение отчасти похоже на некое «завещание». Во всяком случае, на прощание. Думается, что книга «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, подаренная Тухачевским на прощание своему водителю, не была случайной. Похоже, что для Тухачевского это произведение Пушкина содержало глубокий смысл, или даже смыслы. Говоря о «книге», Тухачевский дарил, однако, конкретную книгу, считая, что именно «Евгений Онегин» Пушкина «поможет лучше понять жизнь». Быть может, последующие мои рассуждения покажутся ничем не подкрепленными домыслами, плодами моего воображения, однако эти «домыслы», как мне представляются, проистекают из результатов длительного и внимательного изучения личности Тухачевского, рефлексирующего в мире конкретных людей, вещей, явлений (а не отвлеченно), в предчувствии надвигающейся гибели расставляя основные итоговые акценты на своей сущности и жизнедеятельности. Потому этот «подарок-завещание» маршала был не вообще «кни-

гой», а именно «Евгением Онегиным» А.С. Пушкина.

В пушкинском «Евгении Онегине» можно найти и много строчек, которые не могли не вызывать в памяти Тухачевского ассоциации с собой, своим воспитанием. Будто о нем писал Пушкин: «Сперва мадам за ним ходила, затем месье ее сменил...», или «все мы учились понемногу, чему-нибудь и как-нибудь» и т.п. Однако, думается, более существенный смысл в том, что Тухачевский подарил своему водителю именно эту книгу, явно изъяв ее из собрания сочинений А.С. Пушкина (в своей домашней библиотеке), следует искать в другом тексте, предваряющем текст самого произведения, и выполнявшем основополагающие смысловые функции самого романа в качестве своего рода эпиграфа.

Замысел и экзистенциальный смысл «Евгения Онегина» с очевидностью, которая не могла быть незамеченной и Тухачевским, совершенно ясно были выражены Пушкиным всвоеобразной эпиграфической преамбуле романа – во фрагменте частного французского письма. «Проникнутый тщеславием, – процитирую текст этого фрагмента, словно характеристику личности самого Тухачевского, – он обладал сверх того еще особенной гордостью, которая побуждает признаваться с одинаковым равнодушием в своих как добрых, так и дурных поступках, – следствие чувства превосходства, быть может мнимого» [3, с. 6].

Заметив, что цитированный выше фрагмент, вероятно, отражал черты характеристики личности самого Тухачевского, в подтверждение высказанного мнения сошлюсь на воспоминания Л.Л. Сабанеева, близко и хорошо знавшего молодого Тухачевского. «В нем было нечто от «достоевщины», скорее от «ставрогинщины», – вспоминал он [11, с. 110]. «Ставрогинский образ», «аристократа в демократии», вдохновлявший Тухачевского в юности (или с юношеских лет), безусловно перекликался с образом пушкинского Евгения Онегина. Неспроста Ф.М. Достоевский генетическую линию психотипа Ставрогина вел от Лермонтова и Лунина, рискнул дополнить – от лермонтовского Печорина и пушкинского Онегина. В Онегине, в этом предке Ставрогина, мог узнать и почувствовать скрытую формулу своего «архетипа» и Тухачевский. К нему, думается, вполне применимы признательные откровения Н.А. Бердяева, будто его собственные, «тухачевские»: «Меня часто в молодости называли Ставрогиным и соблазн был в том, что мне это нравилось... Во мне было что-то ставрогинское... Было время, когда меня соблазняло вычитанное из «Бесов» «аристократ в революции обаятелен» [12, с. 28]. Примечательно, что Бердяев, видимо, вполне сознательно, «поправляет» и «уточняет» это высказывание одного из главных героев «Бесов» – «аристократ в революции (а не в демократии, как в тексте романа!) обаятелен». Но Бердяев, пожалуй, не специально более точно, применительно к Тухачевскому, утверждает, что «аристократ в революции обаятелен». Аристократизм – был архетипом поведения Тухачевского, его самоутверждения, социальной идентификации, а в советских условиях – не лишенной эпатажа демонстрацией, которую он с корректной дерзостью позволял себе потому что знал, как отмечала еще в годы гражданской войны, к примеру, английская пресса, «советские главари страшно дорожат присутствием в их среде Тухачевского...» [13]. Даже на судебном процессе, летом 1937-го, по отзыву

одного из членов военного трибунала, «Тухачевский старался хранить свой аристократизм и свое превосходство над другими...» [14, с. 56]. «Аристократизм» был психоментальной призмой, сквозь которую он воспринимал жизненные, социально-политические ситуации, и реагировал на них.

Как уже отмечалось выше, цитированное выше посвящение по содержанию, по смыслу и настроению похоже на прощание. Скорее всего, книга с посвящением была подарена Тухачевским в связи и перед отъездом в Сочи (не пересылал же он ее по почте или с нарочным), и Тухачевский, кажется, уже предполагал свою отставку и полагал, что расстанется со своим давним водителем и уже поэтому достаточно близким человеком. Правда, писатель Л.В. Никулин в своей книге о Тухачевском (изданной еще в 1964 г.) пересказывая краткий фрагмент воспоминаний водителя И.Ф. Кудрявцева, писал, со слов Кудрявцева, что тот окончательно попрощался с маршалом в мае 1937 г., когда Тухачевский уезжал в Куйбышев (Самару), будучи переведенным туда командующим Приволжским военным округом. Кудрявцев «спросил его (Тухачевского), – как пересказывает Никулин, – почему он так грустен в последние дни. Михаил Николаевич ответил, что про него выдумывают всякие небылицы. И тогда шофер Иван Федорович Кудрявцев решился посоветовать: – Напишите Сталину. Тухачевский ответил, что уже писал и письмо находится у Сталина. По-видимому, он просил разъяснить перемену в отношении к нему. Кудрявцев в последний раз отвез Михаила Николаевича на Казанский вокзал. На прощанье маршал вызвать его к себе, в Куйбышев, как только устроится» [15, с. 189–190]. Воспоминания Кудрявцева даются в пересказе и почти тридцать лет спустя. Кроме того, в них содержится несколько странное упоминание письма Тухачевского Сталину с просьбой разъяснить перемену в отношениях к нему, странное потому, что Тухачевский еще 13 мая побывал на приеме у Сталина и мог получить все разъяснения без письма (из Москвы в Куйбышев он уехал 19 или 20 мая). К тому же, обеспокоенность тем, «что про него выдумывают всякие небылицы», могла им достаточно остро восприниматься в январе-феврале 1937 г., а не в мае, когда его перевод в Самару будто бы оказался для него в определенной мере неожиданностью. Все это не могло быть для него неожиданностью уже с конца 1936 года. Все это позволяет предполагать, что Кудрявцев вспоминал как раз о прощании с Тухачевским в конце февраля 1937 г., а не в мае, или, что скорее всего, в его воспоминаниях тридцать лет спустя наложились одно на другое обстоятельства февраля и мая 1937 г. Думается, что Кудрявцев передает, скорее всего, морально-психологическое, можно сказать, деморализованное, состояние Тухачевского («так грустен в последние дни») февраля, а не мая 1937 г. В мае же свой перевод в Самару он, пожалуй, воспринимал уже со вполне определенной обреченностью. Вряд ли в это время, да и прежде, он мог недоумевать, почему изменилось отношение к нему и обращаться к Сталину за разъяснением. Поэтому, возвращаясь к рассуждениям о самой подаренной книге и тексту «посвящения», замечу, что в предчувствии приближающегося рокового для него итога всей его жизнедеятельности, в результате глубокого ментального самоанализа, спровоцированного его душевным и психологическим состоя-

нием в январе-феврале 1937 г., сам Тухачевский узнавал себя, свою ментальную сущность, вчитываясь в цитированные выше строчки, постигая, наконец, подлинную природу сгущающейся вокруг губительной для него политической атмосферы, в заметной степени порожденной им самим, его поведением, обусловленным, быть может, прежде всего архетипом этого поведения, который вычитывался им в цитированной ранее «эпиграфической преамбуле» к «Евгению Онегину». В связи со сказанным выше представляется вполне логичным обратиться к некоторым свидетельствам, относящимся к концу 1936 – началу 1937 гг.

В конце февраля 1937 г. в зарубежной прессе начали появляться слухи о том, что якобы Тухачевский пытался застрелиться [16]. Этим казалось объяснимо его отсутствие в публичной политической жизни в СССР: с 24 января 1937 г. он перестал появляться на политических и общественно-политических мероприятиях [16].

В. Шелленберг также утверждал, что Тухачевский был арестован «после неудачной попытки самоубийства» [17, с. 61]. Имеется даже, якобы свидетельство «очевидца» о попытке Тухачевского осуществить самоубийство. Правда, это сообщение датируется 22 мая 1937 г. и будто бы имевшее место в г. Куйбышеве во время ареста маршала. Однако эта информация сообщается без ссылки на первоисточник, да и излагается в подробностях, вызывающих сомнения в ее правдивости [18, с. 31–32]. Описанная ситуация выглядит какой-то примитивно-театральной, будто маршал рассуждал: если меня придут арестовывать, то я застрелюсь, или не придут, – то не застрелюсь. Такого рода решения не рассчитываются «на всякий случай». Тухачевский, которому была свойственна «одержимость» какой-либо идеей, «одержимость до маниакальности», не был человеком импульсивным. Он был хладнокровен, продумывал поступки даже если они были «окрашены» элементами авантюризма и риска, но вполне хладнокровно осознанными. Однако неправдоподобие свидетельства, заключается, прежде всего, в дате и в обстоятельствах. Более достоверно воспринимается сообщение в «Возрождении» от 27 февраля 1937 г.: «Сообщают, что Тухачевский пытался застрелиться после продолжительной беседы с политкомом Красной Армии Гамарником» [16]. Информация в редакцию «Возрождения» попала не позднее 26 февраля. Поэтому она могла сообщать о факте, имевшем место не позднее указанного числа. Вообще, следует заметить, что такого рода информация «из Совдепии», хотя и шла порой под рубрикой «слухов», как правило, подтверждалась вполне достоверными источниками. Не ставя перед собой цель анализировать указанное, и подобные ему, сообщение на предмет достоверности, отмечу лишь, что имеется подозрение, что у редакции «Возрождения» либо был свой «информатор» в СССР, причем в кругах, коим была доступна весьма конфиденциальная информация, но даже в большей мере кажется, что такого рода информация являлась преднамеренной «утечкой», так или иначе, осуществлявшейся или санкционированной НКВД. Скорее всего, эта «утечка информации» предполагала готовить зарубежное общественное мнение к близким политическим изменениям в СССР. Прочитав некоторые «слухи» из «Возрождения», в скором времени оказавшиеся реальностью.

29 августа 1936 г. (№ 4041): «Сталин сказал по радио воинственную речь армии, совместно с Ворошиловым и Тухачевским». Но через неделю, в следующем номере «Возрождения» (газета была еженедельной), неожиданное следующее сообщение: 5 сентября 1936 г. (№ 4042): «Толки и слухи: ...Блюхер попал в опалу... Маршалы под подозрением: «Фелькише беобахтер» получила сообщение, что положение Тухачевского становится с каждым днем все труднее и, что, якобы, его арест неминуем». Затем, в № 4046, от 3 октября 1936 г.: «Дела, толки, слухи. Маршалы. Подтверждается, что Тухачевский под подозрением». Эти «слухи» стали реальностью в декабре-январе 1936/1937 г.

Сообщение о попытке самоубийства, предпринятой Тухачевским (принимая ее как отражение реальной ситуации), означает, что маршала, через Гамарника (возможно, и по собственной инициативе последнего), подталкивали к самоубийству. Подобное же развитие ситуации позже мы видим с самоубийством Гамарника, который свел счеты с жизнью после беседы с двумя военными (иногда говорят, что одним из них был маршал Блюхер). Но застрелиться – означало признать свою вину и обвинения.

В то же время, самоубийство Тухачевского, возможно, по крайней мере, на рубеже 1936–1937 гг., устраивало бы Сталина больше, чем его арест и следствие. Во-первых, проще было, в зависимости от развития политической ситуации, обвинить маршала, так сказать «пост фактум», в «измене» и «заговоре», чему почти бесспорным и убедительным доказательством должен был служить сам акт самоубийства. С другой стороны, во-вторых, опять же, в зависимости от развития политической ситуации в несколько ином направлении, арест весьма известного военачальника, советского полковника № 1, «демона Гражданской войны» имел бы скандальный резонанс, для международной репутации СССР и Сталина, как оно, собственно говоря, потом и получилось. Поэтому, политически удобнее было бы самоубийство Тухачевского. Если такая попытка имела место, то когда?

Достоверно известно, что 31 декабря 1936 г. Тухачевский был на совещании в кремлевском кабинете Сталина (по проблемам военной авиации и, видимо, по вопросу о кандидатуре заместителя Наркома обороны по ВВС РККА) [19, с. 196]. В начале января 1937 г. Тухачевский выступал перед слушателями Академии Генерального Штаба с разъяснениями основных положений нового Полевого устава 1936 г. [20, с. 50]. Затем была военная игра (возобновление военной игры апреля 1936 г.), в которой вновь принял участие Тухачевский, «играя» за германские войска.

По свидетельству Фельдмана, «в период... процесса параллельного центра (в январе 1937 г.), между мною и Тухачевским, в его служебном кабинете был разговор о том, чем угрожает нам этот процесс и что нам делать в дальнейшем... Тухачевский обнадеживал себя тем, что на самом процессе вопрос о военной организации не стоял, хотя Радек называл его фамилию, но о его роли ничего не сказал» [21, с. 175]. Не анализируя цитату, отмечу, что, в данном случае она нужна лишь для определения времени, когда состоялся разговор Фельдмана с Тухачевским в кабинете последнего. Тухачевский, со слов Фельдмана, говорил об упоми-

нании Радеком его имени на процессе. Это имело место утром 24 января. Далее он сказал, что Радек «о его роли» ничего не сказал, т.е. отрицал какую-либо причастность Тухачевского к их делу (как это прозвучало на процессе), а это произошло на вечернем заседании суда 24 января. Следовательно, разговор Фельдмана с Тухачевским состоялся не ранее 24 января, и в этот день маршал находился еще в своем кабинете.

Однако к концу судебного процесса «Пятакова-Радека», т.е. к 30 января, когда был вынесен приговор, Тухачевский был уже в отпуске [21, с. 175; 22, с. 456], в госпитале, поскольку именно там он и узнал о расстреле Пятакова, и это, похоже, было для него неожиданностью [22, с. 456]. Фельдман же о приговоре и расстреле Пятакова, об обсуждении этого факта с Тухачевским в его кабинете, ничего не говорил в своих показаниях. Надо полагать, что Тухачевский оказался в госпитале между 25–29 января.

В то же время, в указанный выше день, 24 января 1937 г. французский посол Р. Кулондр направил приглашение Тухачевскому на прием в посольстве, назначенный на 30 января, точно зная, что маршал пребывает на службе или исходя, очевидно, из уверенности в том, что маршал находится в Москве, однако получил официальный отказ со ссылкой на то, что маршал находится в отпуске. Дата этого ответа Кулондру мне не известна, однако имеются достаточные основания полагать, что приглашение Кулондра (как все официальные документы такого рода достигают своего адресата без задержки) было доставлено 24–25 января. В связи с этим сообщением Д.К. Уотт в своей статье ссылается на донесение указанного французского посла от 10 февраля 1937 г. [23, с. 56–57], который уточнял, что Тухачевский находился (к 10 февраля), по официальному уведомлению советской стороны, в отпуске в Сочи [23, с. 52]. Трудно сказать, когда французский посол получил этот официальный ответ, но в это время Тухачевский находился еще в Москве, после 24 января – в отпуске, к 30 января – в госпитале, а 24 февраля подарил «Евгения Онегина» своему водителю Кудрявцеву. Как уже отмечалось выше, посвящение в подаренной книге, написанное маршалом имело характер «прощального завещания» и было написано, равно как и дарение самой книги, скорее всего, перед отъездом Тухачевского из Москвы, вероятно, в день отъезда. Следовательно, с большой долей вероятности, можно полагать, что из Москвы он уехал 24–25 февраля. В контексте всего сказанного выше о подаренной на прощание книги и попытке самоубийства следует обратить внимание на еще один факт, способствующий пониманию описанных выше обстоятельств, в которых оказался Тухачевский.

6 февраля 1937 г. в «Возрождении» сообщалось об аресте адъютанта маршала Якова Смутного [23, с. 57; 24]. Однако берлинская газета «Новое слово» сообщила об этом еще 31 января 1937 г. в статье под заголовком «Арестован адъютант Тухачевского» [25]. Яков Смутный (1895–1937), был сторонником Троцкого (в 1923–1927 гг.), близкий по службе к Якиру. Он был назначен адъютантом к Тухачевскому в конце 1936 г. Не исключено, что Смутного специально «подсунули» Тухачевскому в конце 1936 г., зная, что адъютант – бывший троцкист. Арестовав его как «троцкиста», проще было бы обвинить в «троцкизме» и самого Тухачевского.

Именно на это в завуалированной форме намекал Радек на судебном процессе 24 января 1937 г. Образно выражаясь, «следующий выстрел» был нацелен уже на Тухачевского: во всяком случае, он имел основания так полагать. Моральный натиск на него был слишком силен. По воспоминаниям одной из сестер Тухачевского, «зимой 1937 года, чувствуя недоброе, он сказал одной из нас: «Как я в детстве просил купить мне скрипку, а папа из-за вечного безденежья не смог сделать этого. Может быть, вышел бы из меня профессиональный скрипач» [26, с. 18]. Если действительно, Гамарник ему сообщил что-то удручающее, еще больше нравственно подавившее его, Тухачевский мог предпринять попытку свести счеты с жизнью.

В дневнике генерала фон Лампе записано: «В связи с происходящими в Москве процессами заграничная печать приводит ряд сенсационных сообщений об арестах среди красного генералитета. Несколько газет сообщили даже о самоубийстве маршала Тухачевского. Конечно, доля правды в подобных сообщениях имеется, но все они значительно преувеличены. Тухачевский самоубийством не кончил, а просто-напросто имел продолжительные беседы с Ворошиловым и Ежовым по поводу своего личного адъютанта Смутного, арестованного по распоряжению ГПУ. Смутного подозревают в сношениях с военной группой, подготовлявшей убийство Ворошилова» [27]. Я не располагаю сведениями о точной дате ареста адъютанта Тухачевского, но, скорее всего, Смутный был арестован не позднее 30 января. Практически одновременно, сообщалось и о попытке самоубийства Тухачевского. Такая связь указанных событий представляется достаточно логичной. Фон-Лампе в своем дневнике записал «в связи с происходящими в Москве процессами», что можно рассматривать как косвенное указание на время ареста адъютанта Тухачевского и его попытку самоубийства, т.е. в пределах 24–30 января 1937 г.

Вероятность предпринятой Тухачевским попытки самоубийства становится еще более убедительной, на мой взгляд, если обратиться к другим свидетельствам о нравственном самочувствии Тухачевского в январе-феврале 1937 г.

«Я хочу рассказать, т. Сталин, – обращался по этому поводу Ворошилов к присутствовавшему на заседании «вождю», – еще об одном случае. После последней военной оперативной игры у начальника Генерального штаба (Ворошилов имел в виду оперативно-стратегическую игру в декабре-январе 1936/1937 г. – Прим. С.М.) собрались все, и затем зашли ко мне начальник штаба (Егоров), Уборевич, Якир, Семен Михайлович, Тухачевский и Гамарник и докладывали мне результаты розыгрыша.

...После всех этих разговоров, – вспоминал далее Ворошилов, – Тухачевский (не знаю, где он успел выпить к этому времени) под хмельком подходит ко мне и говорит полуофициальным тоном: «Прошу вас, товарищ народный комиссар, доложить правительству, что если не будет нам дано столько-то дополнительных дивизий, столько-то механизированных бригад, столько-то артиллерийских средств, мы воевать в данных условиях не можем». Ну, товарищи знают, что я ответил. Я его призвал к порядку и указал, что я знаю и знает правительство, какие силы имеются в на-

шем распоряжении, чем может располагать противник и что *вы не имеете права диктовать мне это*. Если у вас есть своя точка зрения, если вы ответственный человек, скажите правительству, что, по вашему мнению, у нас сил недостаточно. А по-моему, дело не в силах, а в организации, в умении, *в вере в победу*, которой у вас нет. Вот была примерно моя речь» [28, с. 342–343]. Примечательно, что никто из перечисленных выше военачальников, ни Якир, ни Уборевич, ни Гамарник, будущие «подельники» Тухачевского, его не поддержали (иначе бы Ворошилов обязательно это отметил), следовательно оказали молчаливую поддержку Наркому.

Возвращаясь к рассказанному Ворошилову эпизоду – обсуждению результатов «игры» у него в кабинете – напомним, что нарком в решительной, можно сказать в весьма жесткой, почти грубой форме отверг требование Тухачевского. Последний попытался обсудить свои предложения с начальником Генштаба Егоровым. Он тут же отпраздничал к нему, чтобы убедить его и вместе с ним попытаться убедить Ворошилова.

«...Потом я был у Егорова, – вспоминал дальнейший ход событий Ворошилов. – Я нарочно приехал к Егорову. На меня все это произвело очень тяжелое впечатление. Полчаса двенадцатого ночи я приехал к Егорову и увидел там этого «маршала». Я не говорил Семену Михайловичу ни слова, но видел, как он за ним наблюдал. Видно было, что он хочет дать ему по физиономии»... До того гнусно и подло он держался» [28, с. 342–343]. Следовательно, у Егорова к этому времени уже находился Буденный. Разговор велся в присутствии и при участии Ворошилова, Тухачевского, Егорова и Буденного. По поводу сказанного Ворошиловым Буденный добавил в адрес Тухачевского: «Такой подлец!» [28, с. 342–343] Тухачевскому не удалось убедить Ворошилова и его ближайшее окружение в лице Егорова и Буденного в своих доводах. Обсуждение, очевидно, носило чрезвычайно бурный характер и едва не дошло до рукоприкладства.

Примечательно и вроде бы мимоходом брошенная, но весьма многозначительная фраза Ворошилова в его выступлении на февральско-мартовском Пленуме ЦК 1937 г., косвенно отражающая нравственную атмосферу, окутавшую Тухачевского в это время.

Объясняя политическую обстановку в комсоставе Красной Армии, Ворошилов сказал: «...Я лично, например, и мои ближайшие помощники тт. Гамарник и Егоров...» [29, с. 12]. Нельзя не заметить, что своими «ближайшими помощниками» Ворошилов демонстративно назвал 1-го замнаркома Гамарника и начальника Генштаба РККА Егорова, но не счел нужным упомянуть другого 1-го замнаркома Тухачевского. Это был «знаковый» жест: Нарком обороны уже официально не считал Тухачевского своим «ближайшим помощником», своим 1-м заместителем! В этом же ключе 28 февраля на Пленуме прозвучала реплика Л.М. Кагановича, брошенная в адрес Ворошилова со скрытым намеком на его нежелательную зависимость от Тухачевского: «...У тебя получается, если Тухачевский командует против Якира на военной игре и побивает Тухачевский» [29, с. 10]. Каганович был с Якиром в близких приятельских отношениях. Поэтому его реплика была и как бы упреком Ворошилову в том, что из-за влияния Тухачевского на наркома страдает Якир. Это могло быть косвенным от-

ражением разговоров между Кагановичем и Якиром, выражавшем свое недовольство Тухачевским в ходе апрельской штабной игры 1936 г. Примечательно, что сложившаяся ситуация отразилась и в журнале «Часовой» в конце февраля 1937 г. «Гамарник – это фактический руководитель Красной Армии... Ворошилов совершенно подчинен влиянию Гамарника. ...Он просто теряется в разрешении ряда вопросов. Этим объясняется то, что он всецело под влиянием Гамарника и своего начальника штаба Егорова. ...Тухачевский в данное время особой роли не играет. ...Сейчас он не в чести. ...» [30].

Возможно, однако, что Тухачевский вообще не уезжал на отдых в Сочи – это была лишь официальная «отговорка». Судя по содержанию и настроению цитированных выше строчек, оставленных Тухачевским в книге, подаренной им своему водителю, как я уже отметил выше, он простился с человеком, близким ему по службе в течении многих лет. И фраза Ворошилова в его выступлении на февральско-мартовском Пленуме ЦК ВКП(б) 1937 г., в которой нарком назвал в числе своих ближайших помощников Гамарника и Егорова, но не упомянул Тухачевского, он уже не считал последнего своим 1-м заместителем. Все это можно рассматривать в качестве очевидных признаков его отставки. И это было вполне логично: Радек фактически сообщил о связях Тухачевского с Троцким, а его адъютант-троцкист был арестован. Мог ли такой человек оставаться ближайшим помощником наркома? И это осознавал Тухачевский, не сомневаясь, что его отставка, если и не состоялась уже, то состоится в ближайшее время. Логике последующих событий в его жизни он уже отчетливо представлял. Сгусток всех этих событий вполне мог толкнуть Тухачевского к самоубийству.

Однако, пожалуй, не столь существенным является вопрос о достоверности или степени достоверности слухов о предпринятой Тухачевским попытке самоубийства. Вообще, как выше было уже замечено, такого рода действие со стороны Тухачевского, казалось бы, противоречило его характеру, хотя самоубийство как выход из сложившейся в это время политической ситуации, казался уже привычным: Томский, Ломинадзе, Гамарник, Орджоникидзе и др. посчитали такой выход предпочтительным. А они тоже были людьми с сильными характерами, революционерами со стажем, к тому же искренне убежденными в коммунистических идеалах. Важным было распространить слухи о том, что Тухачевский пытался покончить самоубийством, особенно для зарубежья. Попытка самоубийства должна была служить косвенным доказательством признания им вины, доказательством его антисоветского, антисталинского заговора, признанием им самим его ведущего участия в подготовке государственного переворота. Эти слухи должны были готовить общественное мнение в Европе, да и в СССР, к принятию в ближайшем будущем информации о репрессивных действиях против Тухачевского. На основании всех приведенных выше сведений источников, полагаю, что попытка самоубийства была предпринята Тухачевским, скорее всего, 24 января 1937 г. Достаточно веским, хотя и косвенным, доводом в пользу самого факта может служить и то, что, Тухачевский, обладавший прекрасным физическим здоровьем никогда не лечился в госпитале, поэтому его

пребывание в нем могло быть следствием каких-то чрезвычайных в его жизни обстоятельств. И эти обстоятельства оказались настолько серьезной причиной, что он, будучи кандидатом в члены ЦК ВКП(б) не принял участия в февральско-мартовском Пленуме ЦК ВКП(б)

### Заключение

В свете достаточно основательного предположения об имевшей место попытке Тухачевского свести счеты с жизнью, чтобы не переживать ситуацию, в которой он оказался в мае-июне 1937 г., позволяют, на мой взгляд, лучше понять, почему маршал вел себя столь пассивно весной 1937 г., не оказывая никакого видимого сопротивления надвигающейся на него трагедии, с аристократическим равнодушием соглашаясь со всеми предъявленными ему обвинениями на самом «генеральском процессе» в июне 1937 г. [31, с. 37–72, 153–155] Напомню, одно из характерных ка-

честв личности Тухачевского, отмеченное еще в начале 20-х гг. И.А. Ильиным: «фаталистичен». Думается, что после неудачной попытки самоубийства, внутренне Тухачевский уже принял роковую неизбежность. Он был фаталистом и ...аристократом (поведенческий архетип, предопределявший его поступки и его выбор на протяжении всей его жизни), «аристократом в демократии», «аристократом в революции», «Ставрогиним», выросшим из «Онегина». «Тухачевский – подобен римскому гладиатору», как-то сравнил своего приятеля его однополчанин подпоручик Н.Н. Толстой: «Ave, Caesar, morituri salutant!» Будто он (как и его «обреченные на смерть» товарищи) уже готовился к своему последнему слову на суде, формально признавая, но фактически опровергая, все предъявленные ему обвинения. Ему, уже находившемуся «по ту сторону смерти» (перефразируя выражение, вычитанное им у Ф. Ницше «по ту сторону добра и зла»), было уже все равно.

### Библиографический список

1. «Слава Цезарю, обреченные на смерть приветствуют тебя!» (Лат.). Традиционное приветствие гладиаторов, обращенное к римскому императору, при их выходе на арену Колизея.
2. Пушкин А.С. Письма. Т. 1. М., Захаров, 2006. 704 с.
3. Пушкин А.С. Евгений Онегин // Пушкин А.С. Собрание сочинений, том пятый. М., Вагриус, 2005. 461 с.
4. *Ferzacque P.* Le chef de l'armée Rouge – Mikail Toukatchewski. Paris, Bibliothèque-Charpentier, 1928. 189 p.
5. Сабанеев Л.Л. Воспоминания о России. М.: КЛАССИКА-XXI, 2004. 268 с.
6. Ле Гофф Ж. Средневековый мир воображаемого. М., Издательская группа «Прогресс», 2001. 440 с.
7. Генеральный штаб вермахта: оценка Советского Союза. Предложения по вопросам восточной политики. (Трофейные документы) // Военно-исторический архив. 2003. № 5.
8. Якушевский А.С. Особенности подготовки вермахта к нападению на СССР // Военно-исторический журнал. 1989. № 5.
9. Симонов К.М. Глазами человека моего поколения (Беседы с Маршалом Советского Союза А.М. Василевским). М., Агентство печати Новости, 1988. 480 с.
10. Берберова Н. Курсив Мой. М., АСТ АСТРЕЛЬ, 2010. 765 с.
11. Опишня И. Тухачевский и Скоблин. Из истории одного предательства // Возрождение. № 39, март. Париж, 1955.
12. Бердяев Н.А. Самопознание. М., Мысль, 1991. 220 с.
13. ГАРФ. Ф. 5853. Оп. 1. Д. 2(6). Л. 724.
14. Справка о проверке обвинений, предъявленных в 1937 году судебными и партийными органами тт. Тухачевскому, Якиру, Уборевичу и другим военным деятелям, в измене родине, терроре и военном заговоре. // Военные архивы России. Выпуск 1. М., 1993.
15. Никулин Л. Тухачевский. М., Военное издательство Министерства обороны СССР, 1964. 200 с.
16. Возрождение. 1937 г., 27 февраля.
17. Шелленберг В. Мемуары. Минск, Родиола-плюс, 1998. 480.
18. Лесков В. Сталин и заговор Тухачевского. М., Вече, 2003. 480 с.
19. На приеме у Сталина. Тетради (журналы) записей лиц, принятых И.В. Сталиным (1924–1953 гг.). М., Новый хронограф, 2010. – 784 с.
20. Иссерсон Г. Развитие теории советского оперативного искусства в 30-е годы. // Военно-исторический журнал. 1965, № 3.
21. Протокол допроса Б.М. Фельдмана 19 мая 1937 г. // Лубянка. Сталин и Главное управление госбезопасности НКВД 1937 – 1938. Документы. М., Россия XX век, 2004. 736 с.
22. Кантор Ю.З. Война и мир Михаила Тухачевского. СПб., Нестор, 2008. 596 с.
23. Уотт Д.К. Кто против кого устроил заговор? // Вопросы истории. 1989. № 6.
24. Возрождение. 1937 г., 6 февраля.
25. Новое слово, № 5. Берлин, 31 января 1937 г.
26. Арватова-Тухачевская Е.Н., О.Н. Тухачевская. Он любил жизнь // Маршал Тухачевский. Воспоминания друзей и соратников. М., Военное издательство Министерства обороны СССР, 1965.
27. ГАРФ. Ф. 5358. Оп. 1. Д. 61. Л. 125
28. Военный совет при Народном комиссаре обороны СССР 1-4 июня 1937 г. Документы и материалы. М.; РОССПЭН, 2008. – 624 с.
29. Материалы февральско-мартовского пленума ЦК ВКП(б) 1937 года. // Вопросы истории. 1994. № 8.
30. Часовой. № 185. 20 февраля 1937 г. С. 13-14.
31. Стенограмма судебного заседания специального судебного присутствия Верховного суда Союза ССР от 11 июня 1937 года по делу Тухачевского М.Н., Якира И.Э., Уборевича И.П., Корка А.И., Эйдемана Р.П. Фельдмана Б.М., Примакова В.М., Путны В.К. по обвинению в преступлениях, предусмотренных ст.ст. 58/14, 58/8 и 58/12 УК РСФСР. М., б.и., 1937. 171 с. [https://istmat.org/files/uploads/59108/rgaspi\\_17.171.392\\_process\\_tuhachevskogo.pdf](https://istmat.org/files/uploads/59108/rgaspi_17.171.392_process_tuhachevskogo.pdf)
32. [i-korotchenko.livejournal.com/1035487.html](http://i-korotchenko.livejournal.com/1035487.html) - 1937-й, за три месяца до расстрела. Последний автограф маршала Советского Союза Михаила Тухачевского.

## References

1. «Glory to Caesar, tho sedoomed to deathgreet you!» (Latin). The traditional greeting of gladiators addressed to the Roman Emperor when they enter the arena of the Colosseum.
  2. *Pushkin A.S.* Letters. Vol. 1. M., Zakharov, 2006. 704 p.
  3. *Pushkin A.S.* Evgeny Onegin //Pushkin A.S. Collected works, volume five. M., Vagrius, 2005. 461 p.
  4. *Fervacque P.* Le chef de l'armée Rouge – Mikail Toukatchewski. Paris, Bibliothèque-Charpentier, 1928. 189 p.
  5. *Sabaneev L.L.* Memories of Russia. M. : CLASSICS-XXI, 2004. 268 p.
  6. *Le Goff J.* The medieval world of the imaginary. M., Progress Publishing Group, 2001. – 440 p.
  7. 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.
  8. *Yakushevsky A.S.* Features of the Wehrmacht's preparation for the attack on the USSR //Military History magazine. 1989. № 5.
  9. *Simonov K.M.* Through the eyes of a man of my generation (Conversations with Marshal of the Soviet Union A.M. Vasilevsky). M., Novosti Press Agency, 1988. 480 p.
  10. *Berberova N.* My italics. M., AST ASTREL, 2010. 765 p.
  11. *Describe I.* Tukhachevsky and Skoblin. From the story of a betrayal //Revival. No. 39, March. Paris, 1955.
  12. *Berdyayev N.A.* Self-knowledge. M., Mysl, 1991. 220 p.
  13. GARF. F. 5853. Op. 1. D. 2(6). L. 724.
  14. Certificate of verification of charges brought in 1937 by judicial and party bodies of the tt. To Tukhachevsky, Yakir, Uborevich and other military figures, of treason, terror and military conspiracy. //The military arts of Russia. Issue 1. M., 1993.
  15. *Nikulin L.* Tukhachevsky. M., Military Publishing House of the Ministry of Defense of the USSR, 1964. 200 p.
  16. Rebirth. 1937, February 27th.
  17. *Schellenberg V.* Memoirs. Minsk, Rodiola-plus, 1998. 480.
  18. *Leskov V.* Stalin and the Tukhachevsky conspiracy. M., Veche, 2003. 480 p.
  19. At a reception at Stalin's. Notebooks (journals) of records of persons accepted by I.V. Stalin (1924–1953). M., Novy Chronograph, 2010. 784 p.
  20. *Isserson G.* The development of the theory of Soviet operational art in the 30s. //Military Historical Journal. 1965, No. 3.
  21. The protocol of B.M. Feldman's interrogation on May 19, 1937 // Lubyanka. Stalin and the Main Directorate of State Security of the NKVD 1937 – 1938. Documents. M., Russia XX century, 2004. 736 p.
  22. *Kantor Y.Z.* Mikhail Tukhachevsky's War and Peace. St. Petersburg, Nestor, 2008. 596 p.
  23. *Watt D.K.* Who conspired against whom? //Questions of history. 1989. № 6.
  24. Rebirth. – 1937, February 6.
  25. New Word, No. 5. Berlin, January 31, 1937
  26. *Arvatova-Tukhachevskaya E.N., O.N. Tukhachevskaya.* He loved life. //Marshal Tukhachevsky. Memoirs of friends and associates. M., Military publication of the Ministry of Defense of the USSR, 1965.
  27. GARF. F. 5358. Op. 1. D. 61. L. 125
  28. Military Council under the People's Commissar of Defense of the USSR June 1-4, 1937. Documents and materials. M.; ROSSPAN, 2008. 624 p.
  29. Materials of the February-March plenum of the Central Committee of the CPSU(b) in 1937. //Questions of history. 1994. No. 8.
  30. Hour. No. 185. February 20, 1937, pp. 13-14.
  31. Transcript of the court session of the special judicial presence of the Supreme Court of the USSR dated June 11, 1937 in the case of Tukhachevsky M.N., Yakir I.E., Uborevich I.P., Kork A.I., Eideman R.P. Feldman B.M., Primakov V.M., Putna V.K. on charges of crimes under Articles 58/14, 58/8 and 58/12 of the Criminal Code of the RSFSR. M., : B.I., 1937. 171 p. [https://istmat.u org/files/uploads/59108/rgaspi\\_17.171.392\\_process\\_tuhachevskogo.pdf](https://istmat.u org/files/uploads/59108/rgaspi_17.171.392_process_tuhachevskogo.pdf)
  32. i-korotchenko.livejournal.com «1035487.html - 1937, in three months before the shooting. The last autograph of Marshal of the Soviet Union Mikhail Tukhachevsky.
-

УДК 001.32(470)

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-54-58

**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

**MIRONOVA TATIANA PETROVNA**

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Romance philology, Orel State University, Orel, Russia  
E-mail: tpmironova@yandex.ru

## ФРАНЦУЗСКИЕ УЧЕНЫЕ НА ПРАЗДНОВАНИИ 200-ЛЕТИЯ АКАДЕМИИ НАУК СССР

### FRENCH SCIENTISTS AT THE CELEBRATION OF THE 200TH ANNIVERSARY OF THE ACADEMY OF SCIENCES OF THE SOVIET UNION

*Статья посвящена участию французских ученых в 200-летнем юбилее Академии наук СССР в сентябре 1925 г. Автор характеризует научные контакты как важный инструмент для восстановления и выстраивания внешнеполитического диалога между государствами.*

*Ключевые слова:* СССР, Франция, 200-летие Академии наук СССР, 1925 год, юбилейные торжества, программа, французские ученые, советско-французские научные связи.

*The article considers the participation of French scientists in the 200th anniversary of the USSR Academy of Sciences in September 1925. The author characterizes scientific contacts as an important tool for restoring and building a foreign policy dialogue between the states.*

*Keywords:* the USSR, France, the 200th anniversary of the Academy of sciences of the USSR, 1925, jubilee celebrations, program, French scientists, Soviet-French scientific relations.

#### Введение

В 2024 г. Российская академия наук отмечает свой 300-летний юбилей. Как и 100 лет назад высшее научное учреждение нашей страны проводит эту историческую дату в непростых условиях глобального кризиса международных отношений. По инициативе США и стран Европы сокращается сотрудничество с российскими государственными научными центрами и образовательными учреждениями, программы академического обмена сворачиваются, исследователям из России отказывают в публикации статей в международных журналах. Санкции коснулись не только научных организаций и проектов, но и многих российских ученых лично.

*Актуальность исследования.* Международное гуманитарное сотрудничество, включающее в себя и научные контакты, является составной и неотъемлемой частью политико-дипломатических отношений между государствами и может оказывать серьезное влияние на процесс их развития. В связи с этим возрастает необходимость обращения к истории научного сотрудничества России с ведущими европейскими державами, переосмысления опыта международных научных связей, их традиций и форм. Изучение обозначенной темы позволяет также расширить наши знания о развитии советско-французских научных контактов в 1920-е годы, до сих пор неисследованных в полном объеме.

*Цель исследования* – воссоздать картину пребывания французских ученых на праздновании 200-летнего юбилея Академии наук СССР в 1925 г. и показать общественно-политическое значение данного события.

Статья написана на основе следующих *методов*: историко-системный, историко-сравнительный и нарративный.

#### Изложение основного материала

До 1917 г. между Россией и Францией существовали тесные научные связи. Октябрьская революция, Гражданская война, военная интервенция, смена политического устройства России, отсутствие дипломатических отношений фактически на несколько лет прервали контакты двух стран в сфере науки.

Советское правительство не раз подчеркивало готовность к восстановлению дружественных связей с Францией, в т.ч. и в области научного сотрудничества. Однако тенденция к развитию более тесных и регулярных научных контактов между двумя государствами наметилась только после дипломатического признания СССР Францией в октябре 1924 г.

Важнейшим событием, способствовавшим восстановлению и развитию советско-французской научной коммуникации, были торжества по случаю 200-летия Российской академии наук (РАН) / Академии наук СССР (АН СССР) в сентябре 1925 г. К 1925 г. в числе почетных членов и членов-корреспондентов АН СССР состояли такие выдающиеся французские ученые, как М. Склодовская-Кюри, Л. Пастер, П. Ланжевен, Э. Шаванн, М. Бергло, П. Пенлеве, Ж. Адамар, П. Аппель, Э. Пикар и др.

Первые шаги по приглашению французских ученых на празднование 200-летия РАН были предприняты еще в 1922 г. Акад. А.Н. Крылову, который был давно знаком с президентом Французской академии наук М. Бертоном и ее секретарем Э. Пикаром, было поручено передать французскому научному сообществу от имени РАН приглашение на юбилей. В связи с этим в январе 1922 г. он выступил на общем собрании Французской академии. В своей речи А.Н. Крылов отметил благотворное влияние,

которое французская наука оказала и продолжает оказывать на развитие русской науки. Он подчеркнул, что Французская академия послужила Петру I, после того как в 1717 г. он посетил ее заседание, образцом для основания Санкт-Петербургской академии наук в 1725 г., которая и просит свою «alma mater» почтить ее через своих представителей в торжественный день ее 200-летия. Речь советского ученого была встречена с одобрением, напечатана во многих французских газетах, и даже наиболее враждебные из них воздержались от ее критики [4, с. 253, 254]. Осенью 1924 г. А.Н. Крылов вместе с вице-президентом РАН акад. В.А. Стекловым вторично встретился с французскими учеными и передал им приглашение на юбилейные торжества.

Празднование юбилея АН СССР предоставило ученым двух стран реальную возможность восстановить старые и завязать новые научные контакты. В преддверии своего юбилея АН СССР направила во Францию 43 персональных приглашения и 36 приглашений различным научным и учебным организациям. Однако председатель Совета министров Франции П. Пенлеве и министр просвещения, сенатор А. де Монзи ответили отказом на личное приглашение Академии [8]. Большинство французских ученых, в т.ч. иностранные члены и члены-корреспонденты РАН (например, М. Склодовская-Кюри), также предпочли не участвовать в торжествах. Это можно объяснить, прежде всего, отсутствием симпатии у французских ученых, в большинстве своем политически нейтральных, к советскому политическому строю, а также их зависимостью от политической ситуации в стране. Громкая кампания в прессе и умелая пропаганда русской политической эмиграции, позиции которой во Франции были достаточно сильны, сделали свое дело, отпугнув от поездки в СССР многих представителей французского научного мира. Юбилей АН СССР в глазах французских ученых был превращен исключительно в политическое шоу, а советские академики с немецкими фамилиями – непременный секретарь Академии С.Ф. Ольденбург и секретарь Отделения физико-математических наук А.Е. Ферсман – были представлены германофилами и большевиками [14].

Комментируя массовые отказы деятелей французской науки от поездки в СССР, управляющий делами СНК СССР Н.П. Горбунов в своей статье, посвященной предстоящему юбилею Академии, писал: «Французская академия наук, возглавляющая французскую науку, не посылает своих представителей на торжества, потому что наша Академия во главе с ее непременным секретарем якобы “продалась большевикам”» [9].

Необходимо отметить также, что некоторые французские ученые отсутствовали на торжествах по вине самой советской Академии, которая направила им приглашения слишком поздно и тем самым лишила возможности приезда. Например, знаменитый медик А. Артманн получил приглашение в тот день, когда необходимо было уже выезжать [17, л. 7].

Тем не менее АН СССР получила к своему юбилею приветствия от Французской академии наук, Коллеж де Франс, Наполеоновского общества, а также от известных ученых А. Олара, П. Буайе и др. [1, с. 200]. В приветствии Французской академии отмечалось: «Выражая сожаление, что существующая обстановка мешает послать нам делегацию на торжество вашей Академии

наук, мы желаем выразить вам чувство горячей симпатии и научного братства. Уже два века ваша Академия наук занимает в развитии культуры и в истории человечества место, которым она вправе гордиться. Мы с радостью говорим об этом во всеуслышание. Знаменитые ученые украшали вашу Академию раньше, украшают ее и теперь, и мы счастливы, что многие из них еще и теперь числятся нашими сочленами, так же, как и члены нашей Академии вашими» [7].

Всего в юбилейных торжествах приняли участие 130 иностранных делегата и сопровождающих их лиц. Из Франции «рискнули» приехать только четыре представителя французской науки: филологи С. Леви, П. Пеллио, А. Лирондель, а также математик Ж. Шапелон. В большинстве своем приехавшие в СССР французские ученые были связаны давними, завязанными еще до революции, профессиональными и дружескими узами с деятелями советской науки.

С. Леви (1863–1935) – известный французский востоковед-индолог, профессор Коллеж де Франс, иностранный член-корреспондент РАН (1918 г.) – был личным другом непременного секретаря АН СССР, индолога С.Ф. Ольденбурга. Они познакомились в 1887 г., еще в пору их молодости, в Париже, куда начинающий ученый Ольденбург был направлен Министерством народного просвещения для научной работы. С тех пор Ольденбург и Леви дружили «семьями». Французский ученый также неоднократно приезжал в Россию с научными целями. Именно через Леви Ольденбург поддерживал связь со своим сыном – историком, участником Белого движения С.С. Ольденбургом, проживавшим с семьей во Франции [15; 16, с.128].

Другой французский участник юбилейных торжеств П. Пеллио (1878–1945) – крупнейший французский ориенталист, специалист по истории Китая, профессор Коллеж де Франс, член Академии надписей и изящной словесности, иностранный член-корреспондент РАН (1922 г.). Впервые он посетил Россию в 1906 г., когда занимался подготовкой своей научной экспедиции в Центральную Азию. Он был лично знаком и переписывался с ведущими советскими востоковедами. Особенно теплые дружеские отношения и общие научные интересы связывали ученого с китаеведом, чл.-кор. В.М. Алексеевым.

Третий участник юбилейной сессии – один из основоположников русистики во Франции, профессор Лилльского университета А. Лирондель (1879–1952) – в России был хорошо известен как автор книги «Шекспир в русской литературе», а также монографии о поэте А. Толстом. Этот приезд в Россию был для французского ученого далеко не первым, Россия была ему хорошо знакома. До революции он почти два года (1897–1899) работал в качестве гувернера детей министра юстиции царского правительства Н.В. Муравьева. В свои последующие приезды в Россию (1907 г., 1911 г.) А. Лирондель работал в Петербургской публичной библиотеке, где собирал материалы для своих научных исследований [18, р. 258; 20, р.109].

Что касается четвертого французского гостя, то стоит отметить, что выдающийся математик, профессор Лилльского университета и университета в Торонто, будущий президент Французского математического общества Ж. Шапелон (1884–1973) симпатизировал идеям

коммунизма и социализма и придерживался «левых» взглядов.

200-летний юбилей АН СССР проходил с «имперским» размахом. Помимо демонстрации достижений советской науки и культуры, программа «всенародного праздника науки» была призвана показать гостям преимуществ социалистического общественного устройства и всестороннюю поддержку ученых со стороны новой власти.

Праздничные мероприятия проходили в Ленинграде и Москве с 5 по 14 сентября 1925 г. Французские делегаты начали съезжаться в Ленинград за несколько дней до начала торжеств. Ж. Шапелон прибыл в Ленинград 2 сентября. 3 сентября на Варшавском вокзале неперменный секретарь Академии наук С.Ф. Ольденбург с женой лично встречали С. Леви, П. Пеллио и А. Лиронделя [5]. Начались празднества днем 5 сентября с официального приема в главном здании АН СССР Президиумом Академии прибывших на юбилей делегаций. Поздравительные адреса, приветствия и подарки принимали президент Академии А.П. Карпинский, вице-президент В.А. Стеклов и неперменный секретарь С.Ф. Ольденбург. Вечером того же дня в Академии наук был устроен прием в честь зарубежных участников юбилейной сессии. На нем присутствовали иностранные послы и консулы, в т.ч. представитель посольства Франции, деятели науки, литературы и искусства. Президент Академии А.П. Карпинский произнес на французском языке небольшую приветственную речь, которую завершил такими словами: «Возвратясь после юбилея в свои страны, вы привезете с собой точные данные о нашей академии и рассеете тот туман, который скрывает нашу работу, полную преданности науке» [10]. На следующий день на торжественном заседании в честь юбилея в Государственной филармонии, а затем на банкете в Мраморном зале Русского музея С. Леви и П. Пеллио выступили с речами. С. Леви приветствовал АН СССР от имени французского правительства и французских ученых, высказав при этом удивление, что в списке адресов Академии отсутствует приветствие от французского правительства и, что представитель, специально назначенный Министерством просвещения Франции для участия в торжествах, не прибыл вовремя в Ленинград [1, с.200].

Помимо участия в многочисленных юбилейных заседаниях (в И МГУ, Большом театре, Ленгубисполкоме и т.д.) французские гости получили возможность ознакомиться с деятельностью советских академических учреждений, встретиться с учеными, побывать на фабриках и заводах, в т.ч. Трехгорной мануфактуре. Ж. Шапелон с другими участниками юбилея посетил Грузинскую ССР [2, 11, 12].

Для зарубежных делегатов была подготовлена большая культурная программа. Французские ученые побывали во МХАТе на постановке трагедии А.К. Толстого «Царь Федор Иоаннович», на концерте в Большом театре, в Третьяковской галерее, музеях Московского Кремля, Государственной библиотеке СССР имени В.И. Ленина, Музее фарфора и др. [5].

На прощальном банкете, устроенном правительством и Моссоветом, С. Леви произнес речь, в которой поблагодарил за радушный прием и отличную организацию пребывания иностранных гостей. Он отметил:

«Мы здесь живем уже несколько дней и переезжаем с одного праздника на другой, с одного спектакля на другой, с одного банкета на другой. Все это организовано так превосходно, что кажется мы переживаем тысячу и одну ночь» [11].

По окончании торжеств С. Леви и П. Пеллио остались на десять дней в Ленинграде для научной работы в Эрмитаже, Азиатском музее, Институте восточных языков и других учреждениях АН СССР. П. Пеллио прочел также две лекции по китаеведению. В прениях по его докладам выступали известные советские ученые-востоковеды: академики Ф.И. Щербатской, С.Ф. Ольденбург, Н.Я. Марр, чл.-кор. В.М. Алексеев и др. Накануне отъезда С. Леви и П. Пеллио во Францию было устроено их чествование, в котором приняли участие многие советские ученые [3, 13].

Из дневника супруги неперменного секретаря АН СССР С.Ф. Ольденбурга видно, что в дни проведения юбилея советский ученый часто общался у себя дома в Ленинграде, в неформальной обстановке, с иностранными гостями. «Вечером у нас за чаем были преимущественно французы, восточники. Из невесточников был Mr. Ligandelle», – писала Е.Г. Ольденбург. Несмотря на то, что зарубежным делегациям предоставлялись для проживания лучшие советские гостиницы, во время пребывания в Ленинграде С. Леви размещался у С.Ф. Ольденбурга, а П. Пеллио останавливался у В.М. Алексеева [5].

Возвратившись на родину, французские ученые рассказали о действительном положении дел в советской науке. Ж. Шапелон поделился своими впечатлениями на страницах центрального органа Французской коммунистической партии – газеты «L'Humanité», где он признался в «глубокой симпатии к делу русской революции». «Русский коммунизм, в тесном контакте с реальностью, вынужденный совершать созидательное дело, мне показался несколько отличным от того, каким я представлял себе его в Париже», – писал он [19].

По инициативе С. Леви и П. Пеллио в Сорбонне 24 ноября 1925 г. состоялось собрание, которое положило начало созданию общества научного сближения между Францией и СССР. В дальнейшем деятельность данного общества будет иметь важное значение для организации регулярных советско-французских научных контактов.

### Выводы

И советские, и французские ученые тяжело переживали насильственную изоляцию, в которую их ввергли война, интервенция и блокада Советской России. Ученые справедливо видели в ней помеху для нормального развития науки, которая не может существовать, а тем более двигаться вперед без обмена опытом и результатами научных исследований. «В изолированной от всего остального мира стране нет и не может быть различной науки, так как отдельные части науки, отдельные кусочки общей мозаичной картины, называемой наукой, отрабатываются в разных странах, и опыт изоляции страны после войны показывает, что такая изоляция очень губительна», – отмечал акад. П.П. Лазарев, один из активных участников советско-французского научного сотрудничества [6, с. 459].

Празднование 200-летнего юбилея АН СССР стало первым после Первой мировой войны масштабным

мероприятием на пути к сближению СССР и Франции в области науки. Высокий авторитет и ценные профессиональные качества советских ученых способствовали восстановлению и развитию прерванного научного диалога. В большинстве своем научные контакты в этот период основывались на завязанных ранее, главным образом до революции, личных связях ученых.

Приезд деятелей французской науки в советскую страну имел не только научно-профессиональное, но и большое общественно-политическое значение. По воз-

вращении на родину ученые стали активно выступать за сотрудничество с Советской Россией. Пропаганда достижений советской науки способствовала росту интереса французских научных кругов к СССР. Все это, несомненно, оказывало положительное влияние на политический климат и способствовало прорыву дипломатической изоляции советского правительства и улучшению взаимоотношений между СССР и Францией.

### Библиографический список

1. *Ивановская А.А.* У истоков советско-французских научно-технических связей // Вопросы истории. 1976. № 1. С. 196–203.
2. Известия. 1925. 5–15 сент.
3. Известия. 1925. 21 сент.
4. *Крылов А.Н.* Мои воспоминания. – Л.: Судостроение, 1979.
5. «Мы не нищие...»: к истории 200-летнего юбилея Российской Академии наук (из дневника Е.Г. Ольденбург) / Публ. М.Ю. Сорокиной // Источник. 1999. № 6. С. 28–41.
6. Написано в подвалах ОГПУ: П.П. Лазарев. Моё политическое кредо / Публ. Г.А. Савиной // Вестник Российской академии наук. 1995. № 5. С. 452–460.
7. «Настала, кажется, пора воплощать в жизнь... слова о первенствующем значении науки для преуспевания народной жизни». Документы о праздновании 200-летия Российской академии наук в 1925 г. / Публ. С.А. Лимановой // Отечественные архивы. 2024. № 2. С. 81. – URL: <https://rusarchives.ru/publikacii/otechestvennye-arhivy/9079/dokumenty-o-prazdnovanii-200-let-rossiyskoy-akademii-nauk-1925> (дата обращения: 17.05.2024).
8. Правда. 1925. 21–25 авг.
9. Правда. 1925. 5 сент.
10. Правда. 1925. 6 сент.
11. Правда. 1925. 15 сент.
12. Правда. 1925. 8, 9, 24 сент.
13. Правда. 1925. 17, 18 сент., 3 окт.
14. *Сорокина М.Ю.* Открытая сцена, или Двухсотлетний юбилей Академии наук // На переломе: Отечественная наука в конце XIX–XX вв. Вып. 3. – СПб.: Нестор-История, 2005. С. 206–235.
15. *Сорокина М.Ю.* «Аймек Гуарузим» – Fondation Rozenthal // Евреи России – иммигранты Франции. – М.; Париж; Иерусалим: Гешарим; Мосты культуры, 2000. С. 35–68.
16. *Тункина И.В.* Сергей Федорович Ольденбург (1863–1934) // Отцы-основатели РАИМК: их жизненный путь и вклад в науку: Коллективная монография / науч. ред.-сост. В.А. Горончаровский. – СПб.: ИИМК РАН, 2022. С. 126–141.
17. ГАРФ. Ф. А-482. Оп. 35. Д. 162.
18. *Condette J.-F.* Lirondelle André [note biographique] // Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940. Tome II. Dictionnaire biographique. – Paris: Institut national de recherche pédagogique, 2006.
19. L'Humanité. 1926. 3, 4 avril.
20. Mazon A. André Lirondelle (1879-1952) // Revue des études slaves. Vol. 29. № 1-4 (1952). Pp. 108–112.

### References

1. *Ivanovskaya A.A.* At the origin of Soviet-French scientific and technical links // Voprosy Istorii. 1976. № 1. Pp. 196–203.
2. Izvestia. 1925. September, 5-15.
3. Izvestia. 1925. September, 21.
4. Krylov A.N. My memoirs. – Leningrad: Sudostroenie, 1979.
5. “We are not beggars ...”: to the history of the 200th anniversary of the Russian Academy of Sciences (from the diary of E.G. Oldenburg) / Publication by M.Yu. Sorokina // Istochnik. 1999. № 6. Pp. 28–41.
6. Written in the basements of OGPU: P.P. Lazarev. My political credo / Publication by G.A. Savina // Herald of the Russian Academy of Sciences. 1995. № 5. Pp. 452–460.
7. “It seems that the time has come to bring to life ... the words about the primacy of science for the prosperity of people’s life”. Documents on the celebration of the 200th anniversary of the Russian Academy of Sciences in 1925 / Publication by S.A. Limanova // Domestic archives. 2024. № 2. P. 81. – URL: <https://rusarchives.ru/publikacii/otechestvennye-arhivy/9079/dokumenty-o-prazdnovanii-200-let-rossiyskoy-akademii-nauk-1925> (accessed: 17.05.2024).
8. Pravda. 1925. August, 21-25.
9. Pravda. 1925. September, 5.
10. Pravda. 1925. September, 6.
11. Pravda. 1925. September, 15.
12. Pravda. 1925. September, 8, 9, 24.
13. Pravda. 1925. September, 17, 18, October, 3.
14. *Sorokina M.Yu.* Open stage, or the Bicentennial anniversary of the Academy of Sciences // At the turning point: Domestic science at the end of the XIX–XX centuries. Issue 3. – St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2005. С. 206–235.
15. *Sorokina M.Yu.* “Aimek Guaruzim” – Fondation Rozenthal // Jews of Russia – immigrants of France. – М.; Paris; Jerusalem: Gesharim; Bridges of Culture, 2000. Pp. 35–68.
16. *Tunkina I.V.* Sergey Fedorovich Oldenburg (1863–1934) // The founding fathers of the RAIMK: their life path and contribution to science: A collective monograph / scientific ed.-comp. V.A. Goroncharovsky. – St. Petersburg: IIMK RAN, 2022. Pp. 126–141.

17. State Archive of the Russian Federation. F. A-482. Op. 35. D. 162.
  18. *Condette J.-F.* Lirondelle André [note biographique] // Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940. Tome II. Dictionnaire biographique. – Paris: Institut national de recherche pédagogique, 2006.
  19. *L'Humanité*. 1926. April, 3, 4.
  20. *Mazon A.* André Lirondelle (1879-1952) // *Revue des études slaves*. Vol. 29. № 1-4 (1952). Pp. 108–112.
- 
-

**МИРОШНИКОВ АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ**

доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории зарубежных стран и востоковедения Воронежского государственного университета, г. Воронеж, Россия  
Email: av\_miroshnikov@mail.ru

**MIROSHNIKOV ALEXANDER VIKTOROVICH**

Doctor of Science (Hist), Professor, Head of Department of Foreign States History and Oriental Studies. Voronezh State University, Voronezh, Russia  
Email: av\_miroshnikov@mail.ru

**ИРЛАНДСКАЯ УНИЯ 1800 ГОДА. ПРИЧИНЫ УСТАНОВЛЕНИЯ И ЗНАЧЕНИЕ**

**IRELAND'S UNION 1800. REASONS FOR ESTABLISHMENT AND SIGNIFICANCE**

*В статье проводится анализ социально-экономического и политического состояния Ирландии с момента проведения Конституционной революции 1782 года и до установления Унии между Великобританией и Ирландией. Исследование проведено на фоне анализа трансформации ирландского национализма из протестантского в общенациональный, без учёта религиозных противоречий. Воссоздание ирландского парламента одновременно ставило задачу его демократизации. Неудачи реформаторских попыток привели к становлению революционных методов решения вопроса национальной независимости. Одной из гарантий неповторения восстания 1798 года Британия видела в установлении Унии с Ирландией. Уния предполагала ликвидацию дублинского парламента и введение ирландских депутатов в Вестминстер. Ожесточённая борьба между сторонниками и противниками Унии завершилась победой первых. Уния окончательно ликвидировала автономию Ирландии, превратив её в составную часть Королевства.*

*Ключевые слова:* Ирландия, Конституционная революция, восстание 1798, юнионисты, Питт Младший, Уния.

*The article analyzes the socio-economic and political state of Ireland from the time of the Constitutional Revolution of 1782 until the establishment of the Union between Great Britain and Ireland. The study was conducted against the backdrop of an analysis of the transformation of Irish Nationalism from Protestant to National, without taking into account religious contradictions. The restoration of the Irish parliament simultaneously set the task of its democratization. The failures of reform attempts led to the development of revolutionary methods for resolving the issue of National independence. Britain saw one of the guarantees of non-repetition of the 1798 uprising in the establishment of Union with Ireland. The Union involved the abolition of the Dublin parliament and the introduction of Irish deputies to Westminster. The fierce struggle between supporters and opponents of the Union ended in victory for the former. The Union finally eliminated the autonomy of Ireland, turning it into an integral part of the Kingdom.*

*Keywords:* Ireland, Constitutional Revolution, Rebellion of 1798, Unionists, Pitt the Younger, Union.

**Введение**

Актуальность исследования заключается в изучении становления и развития ирландского национализма, возникшего в протестантской ольстерской части населения и приобретшего довольно скоро общенациональное содержание. Вместе с тем, в этот период наблюдается формирование реформаторского и революционного способа достижения независимости Ирландии. В то же время, Британия при введении Унии с Ирландией показала формы неокOLONиализма, характерного для конца XVIII – начала XIX века. *Цель и задачи.* Целью исследования явилось выявление, как содержания и форм национализма в Ирландии, так и определение известной гибкости британских правящих круг в модернизации решения ирландского вопроса. *Новизна.* Заключается в анализе всего комплекса причин, приведших к утверждению Унии 1800 года. Исследована политическая и социо-психологическая доминанта Кабинета У. Питта Младшего в борьбе с противниками Унии. Выявлены закономерности изменения отношения к Унии со стороны католического населения Ирландии. *Методы исследования.* Основными используемыми методами стали

историко-генетический метод, позволивший проследить развитие национализма, преемственность и противоречивость идей в нём, и историко-типологический метод, давший возможность выявить внутреннюю логику расхождений в целях националистов. Также применялись метод социального анализа и историко-психологический анализ, просопографический метод.

**Изложение основного материала**

В последние два десятилетия 18 века Ирландия переживала важные события своей истории.

Весьма актуальным оставался вопрос о политическом положении и управлении островом. Ирландские дела решались в Вестминстере и влиять на них ирландцы не могли

Положение подчинённости не устраивало определённую часть протестантского населения, поскольку далеко не всегда интересы местной элиты в экономическом и политическом отношении корреспондировали с установками Великобритании. Это недовольство протестантского меньшинства острова привело к стремлению парламентской «партии патриотов» во главе с

Г. Граттаном и Фладом борются за достижение законодательной автономии.

В ходе Конституционной революции 1782 г. ирландский парламент, как независимая легислатура, был восстановлен [21; 27].

На принятие Великобританией такого решения повлияло соединение внутрианглийских и международных событий, общее состояние в мире, особенно неуклонное ухудшение английских позиций в ходе американской Войны за независимость [15; 17, р. 127–159].

Возникшие в 1778 г. отряды ирландских Волонтеров, хотя и аргументировали свою деятельность потребностью защитить остров от возможного вторжения французского десанта, католического союзника США, все больше политизировались, требуя проведения реформы парламента и достижения автономии ирландского законодательного органа.

Но если форма государственного устройства Ирландии в результате Конституционной революции претерпела кардинальные изменения, то его содержание, основанное на консервации господства протестантов, сохранилось. Католики по-прежнему оказывались за рубежами избирательных и политических прав. Окончательно оформилась система «протестантского государства». Хотя ирландская легислатура стала самостоятельной, функции британской исполнительной власти, в лице лорда-лейтенанта продолжали оставаться весьма высокими. Официально единственным объединяющим звеном между Ирландией и Британией была Корона, но поскольку пост лорда-лейтенанта входил в систему английской Кабинета, то фактически политика британской исполнительной власти в Ирландии напрямую зависела от правящей английской партии, вигов или тори.

Ирландские Волонтеры из числа средних слоёв протестантского общества требовали демократизировать систему парламентского представительства [20; 42, р. 237–238], наталкивались на твёрдое нежелание верхов протестантов не допустить католиков в законодательный орган страны и на упорство в сохранении его аристократического наполнения. Правда, в 1793 г. ирландский парламент предоставил католикам активное избирательное право, что, с одной стороны, свидетельствовало о смягчении дискриминационного режима, но, с другой, – означало, что католикам отводилась примитивная роль бессловесного электората, управляемого протестантами. Католический акт Хобарта, принятый ирландским парламентом по инициативе Джона Хобарта, давал возможность так называемым 40-шиллинговым фригольдерам, т.е. арендаторам, вносившим 40 шиллингов арендной годовой платы, избирать депутатов. Согласно этому акту католики могли служить в армии, находиться в составе присяжных большого жюри, получили право адвокатской практики. Но они не могли участвовать в местном управлении городов (towncorporation) [24]. Полное экономическое подчинение арендаторов своему лендлорду, отсутствие законов, запрещавших сгон крестьян с земли хозяина, – все говорило о том, что на такой основе политическое давление на новоиспечённых избирателей со стороны лендлорда – кандидата в коммонеры было естественным явлением. По-прежнему главной препоной для католиков, мешавшей занять депутатское кресло, оставалась клятва

верности англиканской Короне, обязательная для всех коммонеров и государственных служащих. Та клятва, которую католик главе иной конфессии просто не имел права дать.

Вместе с тем, противоречия внутри ирландского общества, вызванные стремлением политически активных средних слоёв из состава протестантского общества и оформленных в движение Волонтеров, провести реформу парламента наталкивались на сопротивление со стороны элиты.

Хотя города, Дублин и Белфаст в особенности, являлись истинными центрами возникновения и развития национализма, ирландская провинция издавна демонстрировала примеры активного сопротивления крестьянства экономическому, социальному и религиозному угнетению. Ирландию сотрясали движения различных крестьянских обществ, так называемых «Бойз» («парней») – «Уайтбойз», «Стилбойз», «Оукбойз» [14].

Воздействие Великой Французской революции на Ирландию проявилось в переходе значительной части Волонтеров на позиции революционного решения национального вопроса, основанного на достижении полной независимости страны от Британии. В 1791 г. демократические слои протестантского общества создали организацию «Объединённые ирландцы», поставившую своей целью уравнивание представителей всех конфессий в политических правах, проведение реформы парламента в направлении расширения корпуса избирателей и коммонеров. Главную роль в этом процессе сыграл Тиобалд Уолф Тоун, мировоззренческие позиции которого, не в последнюю очередь под влиянием французских событий, резко трансформировались от реформаторского конституционализма в сторону революционного решения национального вопроса.

Благодаря деятельности Уолфа Тоуна и организации «Объединённых ирландцев» задача завоевания национальной свободы получила конкретное воплощение в подготовке и проведении восстания 1798 г., направленного против английской власти, и заложила основы новой линии, революционного направления, в ирландском национализме. Восстание было жестоко подавлено Британией [18; 32; 40]. Крах попытки «Объединённых ирландцев» установить республиканскую независимую Ирландию обезглавил революционное националистическое направление в Ирландии и привёл к кардинальным переменам в системе английского управления.

Было бы неверным полагать, будто идею соединения Англии и Ирландии в одно государство породило лишь восстание 1798 г. Политические мотивы, безусловно, сыграли свою роль, но задолго до мятежа мысль о модернизации отношений двух стран всецело завладела умом британского премьера Уильяма Питта Младшего. Являясь сторонником «свободной торговли», Питт 7 февраля 1785 г. предложил ирландцам включить Ирландию в орбиту единой тарифной политики метрополии, создав фактическую систему фритреда в рамках империи [28]. Иными словами, ирландские коммонеры должны были открыть границы для проникновения британских товаров и ликвидировать те таможенные пошлины, что были установлены «граттановским парламентом».

Проводимая же с 1782 г. ирландским парламентом политика способствовала росту национальной экономи-

ки. Общественное мнение, как и итоги голосования 12 августа в палате общин ирландского парламента, показали, что проект Питта не устраивает страну [5].

Премьер скоро потерял всякий интерес к своему плану, и все более склонялся к идее объединения Ирландии и Англии, дававшего гарантии политической стабильности и открытости в экономике. Сама мысль о политическом союзе двух стран имела давнюю историю. В период регентского кризиса проблема воссоединения законодательных властей двух стран стояла на повестке дня [26].

Восстание 1798 г. лишь ускорило решимость премьера в этом направлении. В течение нескольких недель лета 1798 г., пока шло восстание «Объединённых ирландцев», Питт работал над проектом Унии. Он считал, решая одновременно и задачу подавления восстания, что в будущем спокойствие Британии придали бы ирландские депутаты, заседавшие среди своих английских и шотландских коллег в Вестминстере. Едва ли не первое обоснование возможности соединения двух парламентов появилось в памфлете Р. Джебба «Ответ на брошюру, озаглавленную «Аргументы за и против Союза», напечатанном в Дублине [23].

Брошюра, которую анализировал Джебб, была подготовлена Эдвардом Куком, одним из высших государственных чиновников. Это была не единственная реакция на работу Кука, проявившая диаметрально противоположные взгляды со стороны преподобного Тэффа и П. Радда [39; 36].

Началась война памфлетов. Некоторые авторы, ссылаясь на невыгодность экономического и политического характера, которая проглядывалась в случае ликвидации самостоятельного парламента Ирландии, активно призывали не допустить слияния двух легислатур. Велл восклицал в названии своего памфлета «Никакого союза! Обращение к ирландцам» [43].

Среди же видных сторонников Унии следует отметить выдающегося экономиста Адама Смита. Он писал: «Ирландия извлечёт выгоду, кроме свободы торговли, другие преимущества более важны, те, что более чем возместят любое возрастание налогов, которое сопровождает унию... Без унии с Великобританией жители Ирландии не смогут считать себя одним народом на долгие века» [33, p. 44].

Пропагандистская работа, направленная как в поддержку Унии, так и проделанная её противниками, составляла важную часть общественно-политической жизни Британии и Ирландии [30].

Несмотря на твёрдое решение премьера действовать в намеченном направлении, ему требовалась серьёзная система доказательств преимущества Унии для Ирландии. В целом они сводились к следующему. Уния позволит координировать усилия в случае критической ситуации; Ирландия станет притягательным местом для британских инвестиций, что должно привести к повышению жизненного уровня ирландцев. Апеллируя к протестантам Ирландии, Питт подчёркивал, что они из меньшинства в Ирландии превратятся в большинство в Соединённом Королевстве, следовательно, даже предоставление политических прав католикам не будет для них опасным. Наконец, события 1798 г. иллюстрировали не только революционные порывы ирландского общества, но и выявили серьёзные действия со стороны

враждебной Франции. Поэтому, сохранение стабильности Ирландии и Англии можно обеспечить лишь при помощи союза двух стран.

Все же, зная негативное отношение протестантов к проекту Унии, не желавших терять свои исключительные позиции в стране, Питт обратился за помощью к католикам. Он полагал необходимым одновременное проведение Унии и католической эмансипации, предоставлявшей представителям этой конфессии политические права. Тактически это был сильный ход главы Кабинета. Питт получил поддержку от видных политиков – лорда-лейтенанта Ирландии Корнуоллиса и министра по делам Ирландии Каслри. Двойному решению премьера воспротивился ярый юнионист Джон Фицгиббон, граф Клэр: «Я, безусловно, желаю, чтобы Англия установила союз с ирландской нацией, вместо того, чтобы осуществлять его с партией (речь идёт о конфессиональных различиях – А.М.) в Ирландии» [7, p. 271]. Подобное размежевание среди сторонников Питта проявится во время борьбы вокруг проекта Унии, и это понятно, ибо если для британских министров католическая эмансипация была политическим манёвром, то для ирландских протестантов она являлась вопросом жизни и смерти [6, p. 17].

Отрицание Унии ирландскими коммонерами было не единственной реакцией на проект. Массы не поддерживали его потому, что не были уверены в том, что Лондон для них будет лучше, чем Дублин. Сельское же население в значительной мере было охвачено аграрными мятежами, сменившими восстание 1798 г. и не задумывалось о политических играх. Тем не менее, надежды британских политиков были связаны с тем, что католический клир, привлечённый посулами эмансипации, окажет Унии всяческую поддержку и повлияет на провинцию. Вопрос об Унии расчленил ирландское общество, которое не отличалось единством и ранее [9, p. 31]. Противоречивость отношений к Унии предполагала трудный путь её обсуждения в ирландском парламенте.

Источники передают атмосферу, царившую среди политической элиты Ирландии накануне первых дебатов по биллю в палате общин. Страна находится в брожении, «...успеху в современном вдохновении и философии мы должны быть благодарны этому главному предателю мистеру Граттану и его последователям, французским атеистам и бесноватым «Объединённым ирландцам», – писал 26 декабря 1798 г. крупный землевладелец из гр. Мэйо Джон Поллак в адрес Главного секретаря (министра) по делам Ирландии лорда Хобарта [3, No 41]. Необходимо срочно принимать Унию. Аналогичные мысли находим в письме коммонера Р. Джонсона маркизу Даунширу [3, No 42]. Маркиз был известен как противник эмансипации; спустя три дня, 8 января 1799 г. Джонсон вновь обращал внимание на активность католиков и их опасные надежды на эмансипацию [3, No 43]. В том, что Уния призвана уберечь Ирландию от потрясений восстаниями свидетельствует послание Томаса Конолли – богатейшего и влиятельнейшего коммонера страны, шокированного, как и многие другие джентльмены, восстанием 1798 г. В адрес виконта Каслри 5 января 1799 г. Было направлено сообщение Конолли [3, No 44]. Отношение к «Объединённым ирландцам» ещё до начала их выступления было сре-

ди депутатов преимущественно отрицательным. Лишь немногие из них обнаружили понимание. Джон Каррэн напомнил коллегам-коммонерам: «... Вы не можете игнорировать огромный конфликт между прерогативой и привилегией, который потрясал страну в последние пятнадцать лет. Когда я говорю «привилегия», вы не можете предполагать, что я имею в виду привилегии палаты общин; я имею в виду привилегии народа» [35, р. 353].

Вероятно, ассоциация «Объединённых ирландцев» с народными массами была свойственна не только Каррэну, но кроме вытекающего отсюда чувства отрицания у большинства ничего не вызывала. В конечном итоге, людей с мыслями как у Конолли было больше, чем сторонников Каррэна.

22 января 1799 г. коммонеры Ирландии обсуждали билль об Унии. «Наша дискуссия продолжалась 20 часов... Язык оппозиции был исключительно яростный... Завтра мы будем сопротивляться любым изменениям в проекте и ждём Ваших последующих инструкций, Ваша Светлость», – докладывал министр Каслри министру внутренних дел герцогу Портленду 23 января 1799 года [3, No 45].

Лидеры антиюнионистской оппозиции стремились закрепить успех первого дня обсуждения и надеялись ниспровергнуть нынешнюю администрацию; в борьбе с ними не следует упускать из виду значения общественного мнения, считал маркиз Корнуоллис, адресуясь герцогу Портленду 25 января того же года [3, No 46].

В ожесточённой борьбе перевес оказался на стороне юнионистов – 106 голосов против 105. Победа была достигнута благодаря усилиям ирландского «архитектора» Унии графа Клэра [25].

Вторичное голосование, проведённое через два дня, дало иную картину. Список голосования («Красный и чёрный лист», где красными были противники Унии, а черными – юнионисты – А.М.) состоит из 112 «красных» и 109 «чёрных». Возглавлял группу «Большинство против Унии» Джон Фостер, спикер палаты с 1785 г. [38, р. 23].

Среди антиюнионистов насчитывалось весьма значительное число богатых землевладельцев, получавших со своих владений почти 4000 ф.ст. ежегодно; они не были заинтересованы в экономической слиянии с Англией [3, No 47].

Мы уже отмечали, что сторонники Питта неоднозначно расценивали увязку вопроса об Унии с эмансипацией, но и внутри оппозиции не было единства. Два подхода разделяли противников Унии. Первые, ведомые Фостером и Ч.Дж. Парнеллом, крупным земельным лордом, были лояльны правительству, но противились проекту Питта. Надёжность Фостера не вызывала сомнений, но принятие Унии, он полагал, невозможно теперь для Ирландии в силу экономических причин. Свобода торговли, поддерживаемая Питтом, не приемлема для острова и демонстрирует полное непонимание Англией ирландской экономики, сельского хозяйства и торговли. Поэтому, даже будучи сторонником правительства, Фостер не мог поддержать Унию, о чём он уведомлял в письме эрлу Кэмдену 3 августа 1799 г. [3, No 52]. Во главе другого направления стоял эмансипатор Понсонби, стремившийся только к равенству религий [3, No 48].

Мотивы, которые определяли движение оппози-

ции, равно как и её мозаичность, были порождением разных концепций, отрицавших принятие Унии. Верхние и средние слои протестантов рассматривали её как основу эмансипации католиков и утрату своего «господства». По их мнению, только свой, дублинский, парламент в состоянии сохранить статус-кво. Вестминстер, насыщенный разными партиями, далёкий от интересов Ирландии, такую задачу решать не может. Дублинские жители опасались, что, потеряв статус столицы, их город деградирует по всем показателям. Оппозиция в графствах полагала, и не без оснований, что их экономика не выдержит конкуренции; не желали провинциальные магнаты и потери своих избирательных привилегий. Небольшая группа интеллектуалов, подобно Г. Граттану, не имевших личных экономических резонов к сопротивлению, аргументировали своё отрицание Унии тем, что как суверенная нация, ирландцы обязаны хранить свой парламент, защищать права и привилегии. Этот «колониальный национализм» был знаком известной самоидентификации ирландской протестантской элиты.

Отмеченные воззрения опирались на схему проекта Унии, которая в политическом плане действительно предполагала уменьшение ирландского представительства в Вестминстере по сравнению с количеством коммонеров в дублинском парламенте, а в экономическом предусматривала создание единого экономического союза и общей торговой сферы в рамках Британских островов.

Общественное мнение Ирландии в течение 1798–1799 гг. продолжало активно дебатировать проблему Унии. Достаточно отметить, что в столице выходила газета с символическим названием «Конституция, или антиюнионистская вечерняя почта» (The Constitution, or, the Anti-union evening post). Идею сохранения самостоятельности поддерживали памфлеты «Другак Ирландии». (An address to the people of Ireland, against an union: in which, a pamphlet entitled Arguments for and against that measure, is considered. With considerable alterations and additions. By a friend to Ireland. Dublin, 1799).

Другие материалы доказывали необходимость соединения с Британией – «Конституционные возражения к управлению Ирландией при помощи отдельной легислатуры...» Т. МакКенны (M<sup>r</sup> Kenna T. (Constitutional objections to the government of Ireland by a separate legislature, in a letter to John Hamilton. Dublin, 1799), анонимная публикация «Философа» «Настоятельная потребность объединённой унии между Великобританией и Ирландией, доказанной ситуацией в обоих королевствах...» (Necessity Of An Incorporate Union Between Great Britain And Ireland Proved From The Situation Of Both Kingdoms With A Sketch Of The Principles Upon Which It Ought To Be Formed. By a philosopher. London, 1799).

Население Британии и Ирландии достаточно подробно было осведомлено о деталях парламентской жизни. Кроме того, что пресса доносила информацию о перипетиях политических дебатов, существовала традиция печатания отдельных выступлений партийных лидеров и коммонеров, государственных руководителей по тем или иным вопросам. В этом смысле следует отметить, что ирландцы имели представление о проекте Питта, связанного как с проблемой Унии, так и с эман-

сипацией католиков [41].

Фиаско в парламенте заставило британское руководство искать иные способы воздействия на ирландцев. Одним из них стало обещание правительства предоставить новые титулы, пэрство и прочие привилегии ирландским депутатам. В этом «наградном листе», написанном замминистром Э. Куком, фигурировало 43 персоны, из которых тридцати девяти предназначались различные должности [3, No 51].

Лондон брал обязательство компенсировать материальные издержки тем землевладельцам, которые фактически составляли корпус депутатов в баро, представляли «гнилые» и «карманные местечки», а также т.н. патронам. Напомним, что в Ирландии, как и в Великобритании, исполнительная власть благодаря практике покровительства была тогда сильнее законодательной и осуществляла своё манипулирование депутатами через патронов. Англия не обманула надежды этих людей - после принятия Унии вопрос о компенсации был решён Вестминстером [11; 12; 13]. Питт также обещал направить на остров дополнительные отряды английской армии, которые будут защищать протестантов.

Постепенно состав оппозиции в палате уменьшался, этому способствовали и подкупы, и увеличение британских войск на острове, и противоречия среди самих оппонентов Питта, но в январские дни 1800 г. сопротивление биллю нарастало за пределами парламента. Стойкие лидеры оппозиции обращались с письмами к видным представителям общественности в графствах. В них предлагалось направлять в парламент петиции против Унии. Проект петиции был подписан и Даунширом, сторонником правительства и символом правого крыла антиюнионистов-протестантов, и У.Б. Понсонби – противником правительства и адептом эмансипации, и лордом Чарлмонтом, который ещё в 1780-х гг. предлагал Питту установить отношения «любви и терпимости» между двумя странами. Весь мыслимый спектр антиюнионизма был представлен в петиции от 20 января 1800 года [3, No 53].

Кампания сбора подписей стала достаточно мощным козырем в руках оппозиции. Не являясь обязательными для палаты общин с точки зрения закона, с морально-психологической эти документы имели бы большое значение, при условии, если палата была готова оперировать «голосом народа». Подпись под петицией имели право поставить «зарегистрированные фригольдеры», те ирландцы, чьё владение оценивалось в 40 шилл. ежегодного чистого дохода и входившие в электорат, а также «незарегистрированные», экономически отвечавшие тем же условиям, но не представленные в корпусе избирателей. Страница подписей графства Лаут свидетельствует об этом [3, No 55].

Текст варьировался на местах, но суть его была одина. Вот, что писали в парламент в феврале 1800 г. фригольдеры графства Уэстмит: «... ваши петиционеры, как люди, горячо привязанные к конституции своей страны, к её процветанию, независимости и связи с Великобританией, смиренно умоляют вас продолжить сопротивление этой мере, которая, они убеждены, была бы фатальна для всех» [3, No 54]. Характерно, что антиюнионисты опирались на фригольдеров, в то время как сторонники Унии уповали при сборе подписей больше не на количество, а на респектабельность петиционе-

ров; их списки включали в себя представителей дворянства, джентльменов, священников.

Статистика даёт интересную картину по итогам сбора подписей против Унии («Лист подписей против Унии, представленный в Парламент графствами, баро и другими районами на 1 марта 1800 г.») Всего было собрано 106247 голосов. Первые места уверенно занимали графства Ольстера – в Дауне при шести тысячах зарегистрированных избирателях петицию подписали 17699 человек. Далее следовали – Донегол (2500 избирателей) – 12644 подписи; Монаган (1200 избирателей) – 10000 подписей; Тайрон (3000 избирателей) – 9089 подписей; в Арме при количестве избирателей в 2400 человек было собрано 7037 подписей. Только затем шли графства, расположенные вне провинции Ольстера – Мит (1200 избирателей) – 5966 подписей; Типперери (1600 избирателей) и 3940 подписей [3, No 57].

Эти данные наглядно свидетельствуют об ольстерском протестантском характере антиюнионистского массового движения [37].

Победа билля была одержана благодаря поддержке либо нейтральности католиков. Поскольку самостоятельный ирландский парламент не провёл эмансипацию, их надежды на её реализацию возлагались теперь на объединённый Вестминстер [3, No 60].

Как оказалось, потенциал юнионистов Британии и Ирландии оказался выше их соперников. Итогом политики Питта было то, что он снял прежние экономические предложения ирландцам, уверил британских скептиков в преимуществах Унии для Англии, а ирландских оппонентов прельстил выгодами для их страны. На судьбе Унии сказались и те обстоятельства, что к началу 19 в. в Ирландии умер дух 1782 г. и прошла атмосфера ценностей Конституционной революции, а массовый революционный запал 1798 г. уже закончился; в целом население было индифферентно к судьбам парламента.

6 и 17 февраля 1800 г. в двух чтениях билля в палате общин юнионисты получили большинство в 43 и 46 голосов [1; 2].

21 мая ирландский парламент окончательно утвердил проект Унии, в июне билль прошёл одобрение в Вестминстере. 1 августа Джордж III подписал ирландский Акт об Унии, а 2 августа ирландский парламент собрался в последний раз [19]. Закончилась почти 500-летняя история ирландского парламентаризма.

С первого дня нового года Уния вступала в силу [22]. На карте мира появилось новое государство, Соединённое Королевство Великобритании и Ирландии.

Акт об Унии во многом повторял положения союза Англии и Шотландии. Документ состоял из 8 статей [4]. Первые четыре касались политической основы альянса. Ирландия направляла в верхнюю палату Вестминстера четырёх духовных лордов, подверженных ротации, и 28 светских, избранных пожизненно пэрами Ирландии. В нижнюю палату входило 100 коммонеров, по два от каждого графства, по два от Дублина и Корка, по одному от 31 другого города и баро и один от Дублинского университета. Статья пятая объединяла протестантские церкви Англии и Ирландии в т.н. Государственную Церковь. Статья шестая фиксировала единство королевских привилегий и вводила свободную торговлю в обеих частях Королевства. Седьмая статья регулировала

финансовые отношения, в восьмой говорилось о единстве судопроизводства и права.

Ликвидация автономии приводила автоматически к упрочению позиций исполнительной власти в этой части государства. Хотя механизм её функционирования был отработан ещё в период действия «граттановского парламента», новое положение требовало корректив. Уния внесла изменения в методику управления [31, p. 5–12].

Во время дискуссий по биллю об Унии были высказаны соображения о том, если Ирландия будет составной частью Королевства, тогда нужно ликвидировать сепаратную исполнительную власть в Дублине, в противном случае Акт окажется подделкой. В ответ на это Филип Йорк, эрл Хардуик – первый вице-король Ирландии со времени введения Унии, полагал, что такая отдельная власть должна существовать, поскольку только она учитывает специфику страны [8, p. 153–164].

Иерархия управления Ирландией строилась по следующей схеме. Верхнюю строчку занимал министр по делам Ирландии. Главой местной власти был лорд-лейтенант, или вице-король Ирландии, а далее шли лорд-канцлер и другие должности в правительстве. Полномочия вице-короля распространялись на осуществление британского контроля над островом, он определял параметры ирландской исполнительной власти, следил за тем, кого избирали на службу Короне в Ирландии. Вице-король имел контакты с Короной, премьером, министром внутренних дел и Кабинетом [8, p. 24–26, 27–29].

Администрация Ирландии дополняла власть лорд-лейтенанта и уравновешивала её. Для поддержания порядка и власти, защиты страны от врагов Ирландия содержала армию и милицию. Система законов, как правило, была комбинацией британских прецедентов и ирландских нерегулярных правил. Механизм принятия закона опирался на работу судей, «вытащенных» из мелких лендлордов, богатых протестантских адвокатов, части священников из Государственной Церкви, а позднее на редких «ответственных» католиков [8, p. 119].

Вице-король нуждался в упрочении своего авторитета и в поддержке общественности. Он жаловал деньги, субсидировал частные фонды, проводил аудиенции и устраивал приёмы, давал интервью, стремился выполнять важную социальную функцию. Значительная роль отводилась инвестированию «своей прессы» [8, p. 96–98, 104–105]. Важным инструментом у вице-короля было контролирование системы покровительства [8]. Подобная модель управления всегда опиралась на конкретную политику правящей партии метрополии в той же мере, как получала реальное воплощение в зависимости от личности самого лорда-лейтенанта.

Невзирая на эти особенности, Уния при помощи одной из функций, возложенных на неё, должна была стабилизировать ирландскую ситуацию, и власть на острове рьяно добивалась этого, тем более что с введением закона в жизнь мгновенного успокоения не настало.

Последствия Акта об Унии для Ирландии начали сказываться буквально во всем. Потеря парламентской автономии значила, что отныне все дела Ирландии будут в руках Вестминстера. Напомним, что в основе английской и ирландской избирательной системы ле-

жал высокий имущественный ценз. Ч. Даффи писал: «...В Ирландии любой класс общества, за исключением высших гражданских чиновников и епископата, были беднее, чем соответствующие классы в любой стране Европы» [16, p.5].

Конечно, элементарные правила демократии не позволяли Британии в начале 19 в. обходиться без представительства ирландских депутатов при рассмотрении ирландских дел, да и сама Уния по форме требовала этого. Другое дело, что механизм формирования депутатского корпуса в палате общин был отработан в заданном режиме, имея в виду и электорат и требования, предъявляемые кандидатам в коммонеры. Надеждам католиков на эмансипацию не суждено было реализоваться, ибо Питту не удалось сломить сопротивление консервативных политиков и короля Джордж III. В результате этих противоречий Питт 3 февраля 1801 г. демонстративно покинул пост премьер-министра [34]. Всё также среди ирландских депутатов Вестминстера могли быть только протестанты, хотя электорат страны состоял, как отмечалось выше, и из католического населения. Чаще всего это были арендаторы, которые подвергались массивному давлению своих протестантских лендлордов. Так же, как и в Англии, в Ирландии сохранились «гнилые местечки», дававшие ещё больший приоритет на выборах земельным аристократам.

#### Выводы

Таким образом, первоначальное движение против Унии было преимущественно протестантским, порождённым боязнью потери своего господства. Логичным стало его окончание в виду сохранения дискриминационной антикатолической системы. Католики, вне зависимости от их социального и имущественного положения были не только лишены права быть избранными в парламент, но не могли являться судьями, полковниками в армии и капитанами на флоте, не могли быть министрами. Д. Чарт отмечал, что принципы консолидации католиков и одновременно основы все большего отхода их от протестантов были заложены в самой структуре Унии [10]. Уния консервировала систему, которая ударила по интересам подавляющего большинства ирландской нации. Стоит ли удивляться перемене, когда протестанты заняли активные позиции юнионистов, борцов против «папского парламента», а католики составили антиюнионистский фронт.

Порочность Унии не подвергалась сомнению современниками, но и спустя десятилетия она в глазах ирландского католического общества продолжала оставаться столь же неприемлемой [29, p. 27–31].

Безусловно, политические аспекты объединения резко изменили положение Ирландии и явно не в лучшую для страны сторону. Неоднозначными стали и экономические последствия Унии – с одной стороны, Ирландия была введена в единую экономическую систему Королевства, с другой, – ей все более отводилась роль сырьевого придатка Британии и поставщика дешёвой рабочей силы.

С течением времени стало ясно, что решать вопрос об устранении Унии не представляется возможным. Все ли католики Ирландии были объединены в большей степени, чем находились на разных позициях? Растерянность, царившая среди сторонников восстаний

после 1798 г., напряжённая борьба в рамках парламентских дискуссий по биллю об Унии, недавняя апелляция Британии к католикам и уверения Кабинета в скорей-

шем проведении эмансипации делали насильственный путь достижения независимости нереальным на рубеже веков.

### Библиографический список (References)

1. A report of the debate in the House of Commons of Ireland on Wednesday and Thursday, the 15th and 16th of January, 1800: on an amendment to the address moved by Sir Laurence Parsons on the subject of an Union. Dublin, 1800. 252 p.
2. A report of the debate in the House of Commons of Ireland, on Wednesday and Thursday, the 5th and 6th of February, 1800: on delivering a message from His Majesty on an Union. Dublin, 1800. 142 p.
3. Act of Union. Education Facsimiles. Nos. 41-60. n.p., n.d. 21 p.
4. An Act for the Union of Great Britain and Ireland, 2 July 1800 (40 Geo. III, c. 67)//English Historical Documents/Ed. A. Aspinall, E. Smith. London, 1959. Vol. XI. PP. 197-203.
5. An Impartial sketch of the debate in the House of Commons of Ireland, on a motion made on Friday, August 12, 1785, by the Rt. Hon. Thomas Orde, secretary to the Rt. Hon. Charles Manners, Duke of Rutland, Lord Lieutenant, for leave to bring in a Bill for Effectuating the Intercourse and Commerce Between Great Britain and Ireland ... Dublin, 1785. 285 p.
6. Bartlett Th. The Rise and Fall of the Protestant Nation, 1690-1800//Éire-Ireland. Vol. XXVI. Summer 1991. No 2. PP. 7-18.
7. Beckett J.C. The Making of Modern Ireland 1603-1923. London, 1966. 496 p.
8. Brynn E. Crown and Castle: British rule in Ireland 1800-1830. Dublin, Toronto, 1978. 172 p.
9. Calkin H.L. For and Against an Union//Éire-Ireland. Vol. XIII. Winter 1978. No 4. PP. 22-33.
10. Chart D.A. Ireland from the Union to Catholic Emancipation. London, 1910. 257 p.
11. Commissioners of compensation under the compensation act of Ireland. Further proceedings of the commissioners under the union compensation act of Ireland: boroughs et cetera. Dublin, 1805. 52 p.
12. Commissioners of compensation under the union compensation act of Ireland. III, c 34, by all persons claiming compensation, in consequence of their offices being discontinued or diminished in value by the union: and of the evidence laid before the said commissioners in support of such claims. Dublin, 1805. 56 p.
13. Commissioners of compensation under the union compensation act of Ireland. Further proceedings of the commissioners under the union compensation act of Ireland: offices. Dublin, 1805; 48 p.
14. Donnelly J.S., Jr. Agrarian Violence and Secret Societies in Ireland. Oxford, 1993. 302 p.
15. Doyle D. N. Ireland, Irishmen and Revolutionary America, 1760-1820. Dublin, Cork, 1981. 187 p.
16. Duffy Ch.G. Young Ireland. A fragment of Irish History, 1840-1845. Dublin, 1884. Vol. I. 293 p.
17. Edwards O. D. The Impact of the American Revolution in Ireland//The Impact of the American Revolution Abroad/Ed. R.R. Palmer. Washington, 1976. 215 p.
18. Elliott M. Partners in Revolution: The United Irishmen and France. New Haven, 1982. 193 p.
19. Fisher J.R. The end of the Irish Parliament. London. 1911. 315 p.
20. Gunning J.P. The Volunteers and the Irish Parliament. With notices of current events. Dublin, 1903. 140 p.
21. Gwynn S.L. Henry Grattan and His Times. Westport (Conn), 1971. 221 p.
22. Ingram T.D. A history of the Legislative Union of Great Britain and Ireland. London, 1887. 231 p.
23. Jebb R., Esq. A reply to a pamphlet: entitled, Arguments for and against an Union. Dublin, 1798. 67 p.
24. Jupp P. Irish parliamentary elections and the influence of the catholic vote, 1801-20//Historical Journal. X. 1967. PP. 163-196.
25. Kavanaugh A.C. John Fitzgibbon, Earl of Clare: Protestant Reaction and English Authority in Late 18th Century Ireland. A Study of Personality and Politics. Dublin, 1997. 496 p.
26. Kelly J. Prelude to Union: Anglo-Irish Politics in the 1780s. Studies in Irish History. 3rd Series. CorkUP, 1992. 276 p.
27. Kelly J. Henry Grattan. Life and Times Series. Dundalk, 1993. 54 p.
28. Kelly P. British and Irish Politics in 1785//English Hist. Review. Vol. XC. July 1975. No 356. PP. 536-563
29. Martin R.M. Ireland before and after the Union with Great Britain. London, 1848. 424 p.
30. McCormack W.J. Pamphlet Debate on the Union between Great Britain and Ireland 1797-1800. Dublin, 1996. 116 p.
31. McDowell R.D. The Irish Administration, 1801-1914. Westport, Conn. 1976. xi, 328 p.
32. Musgrave, Sir Richard. Memoirs of the Irish Rebellion of 1798/Ed. St.W. Myers, D.E. McKnight. Fort Wayne (Ind), 1995. 982 p.
33. Ó Gráda C. Ireland. A new Economic History 1780-1939. Oxford, 1995. 552 p.
34. O'Brien G. Anglo-Irish Politics in the Age of Grattan and Pitt. Dublin, 1987. 256 p.
35. Oration of British Orators. New York, 1900. Vol. I. 453 p.
36. Rudd P. An answer to the pamphlet, entitled Arguments for and against an union, &c. &c. In a letter addressed to Edward Cooke, Esq., secretary at war. Dublin, 1799. 35 p.
37. Senior H. Orangeism in Ireland and Britain, 1795-1836. London, Toronto, 1966. 324 p.
38. Speech of the Right Honorable John Foster, speaker of the House of Commons of Ireland, delivered in Committee of the whole house on Thursday the 11th day of April, 1799. Dublin, 1800. 37 p.
39. Taaffe D., Rev. The Probability, Causes, and Consequences of an Union Between Great Britain and Ireland, Discussed:: With Strictures on an Anonymous Pamphlet, in Favour of the Measure, Supposed to be Written by a Gentleman High in Office, 1798; Dublin, 1798. 48 p.
40. The Decade of the United Irishmen. Contemporary Accounts, 1791-1801/Ed. J. Killen. Dublin, 1998. 220 p.
41. Speech of the Right Honourable William Pitt, in the House of Commons, Thursday, January 31, 1799. On offering to the House the resolutions which he proposed as the basis of an union between Great Britain and Ireland. London. 1799. 39 p.
42. The United Irishmen plan of Parliamentary Reform//Irish Historical Documents, 1172-1922/Ed. by E. Curtis, R.B. McDowell. London, 1943. 331 p.
43. Weld M. No Union!: being an appeal to Irishmen. Dublin, 1798. 31 p.

**НАЗАРЕНКО ЕВГЕНИЙ ЮРЬЕВИЧ**

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Воронежский областной краеведческий музей, г. Воронеж, Россия  
E-mail: enazarenko.vrn@mail.ru

**NAZARENKO EVGENII YURIEVICH**

Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher, Voronezh Regional Museum of Local Lore, Voronezh, Russia  
E-mail: enazarenko.vrn@mail.ru

**ОТ ПРОТИВОСТОЯНИЯ К СОТРУДНИЧЕСТВУ: ИСТОРИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ  
СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ И ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ В НОЯБРЕ 1917 – ИЮЛЕ 1918 ГГ. В ВОРОНЕЖЕ**

**FROM CONFRONTATION TO COOPERATION: THE HISTORY OF MUTUAL RELATIONS BETWEEN  
THE SOVIET AUTHORITIES AND CIVIL SERVANTS IN NOVEMBER 1917 – JULY 1918. IN VORONEZH**

*В статье проанализированы взаимоотношения большевиков и представителей социальной группы чиновников. На примерах нескольких чиновничьих корпораций (банковских служащих, юристов – сотрудников правоохранительных и судебных органов, работников аппарата городской думы) показан схожий характер их мотиваций, а также общий подход по отношению к ним со стороны новой большевистской власти. Первые месяцы существования советской власти показали несостоятельность марксистско-ленинских представлений о том, что в новом, пролетарском государстве, сложный и разветвленный государственный аппарат, состоящий из профессионально обученных чиновников, окажется лишним. Большевики были вынуждены принуждать представителей бюрократии работать на себя. К середине 1918 г. можно говорить о завершении строительства новой системы власти и подчинении бюрократов, которые, поняв безрезультатность своей борьбы, были вынуждены смириться с необходимостью работы на новый режим.*

*Ключевые слова:* большевики, Воронежская городская рабочая дружина, чиновники, бюрократия, Государственный банк, банковская дружина, юридический отдел Воронежского исполкома, коммунальное хозяйство, Воронежская городская дума.

*The article analyzes the relationship between the Bolsheviks and representatives of the social group of officials. The examples of several bureaucratic corporations (bank clerks, lawyers - employees of law enforcement and judicial agencies, employees of the City Duma) show the similar nature of their motivations, as well as the general approach to them on the part of the new Bolshevik authorities. The first months of Soviet rule showed the untenability of the Marxist-Leninist notion that a complex and extensive state apparatus consisting of professionally trained officials would be superfluous in the new proletarian state. The Bolsheviks had to force the bureaucracy to work for themselves. By mid-1918, we can speak of the completion of the new system of power and the subduing of the bureaucrats, who, having realized the futility of their struggle, were forced to accept the necessity of working for the new regime.*

*Keywords:* Bolsheviks, Voronezh City Workers' Brigade, officials, bureaucracy, State Bank, bank brigade, legal department of the Voronezh Executive Committee, communal services, Voronezh City Council.

**Введение**

Актуальность исследования обусловлена исключительной важностью вопроса о взаимоотношениях советской власти и чиновничьего аппарата в первые месяцы после захвата большевиками власти. Большевики пришли к власти вооруженным путем и первоначально контролировали ее исключительно благодаря силе оружия. При этом социальная страта служащих (государственных, муниципальных и корпоративных) была враждебно настроена по отношению к новой власти. В то же время, эти люди, обладавшие ценными навыками, были необходимы большевикам для того, чтобы обеспечивать нормальную работу государственных институтов. Следовательно, целью новых властей было заставить госслужащих работать на себя. Полная драматический поворотов история взаимоотношений чиновничества и молодой советской власти видится нам находящейся в тени некоторых других исследовательских сюжетов, что кажется несправедливым, поскольку вопросы, свя-

занные с функционированием системы управления, относятся к числу важнейших и актуальнейших.

Цель исследования – раскрыть характер взаимоотношений молодой советской власти, и, с другой стороны, социальной страты государственных, муниципальных и корпоративных служащих.

Новизна исследования заключается в том, что это первая работа, посвященная теме взаимодействий большевиков и чиновничьего аппарата в Воронеже на начальном этапе существования советской власти. Впервые в историографии показана эволюция этих взаимоотношений, методы, при помощи которых действовали большевики, одновременно пытавшиеся усмирить чиновников и заставить их работать на себя, и способы, которые использовали их оппоненты для противостояния новым хозяевам города Воронежа и Российского государства в целом.

В настоящей работе применялись принципы историзма и объективности, использовались историко-социологический, историко-типологический,

микроисторический методы, а также совокупность методов критики исторических источников.

### Изложение основного материала

30 октября 1917 г., через пять дней после Октябрьского переворота в Петрограде, большевики и союзные им левые эсеры захватили власть в Воронеже. Как и в столице, перемена власти в Воронеже произошла не в результате легальной процедуры, а путем вооруженного переворота. Отметим, что шансов прийти к власти демократическим путем у большевиков не было, поскольку они не пользовались поддержкой большинства жителей Воронежа. Об этом свидетельствуют результаты состоявшихся 11 ноября выборов в Учредительное собрание, на которых кадеты получили голоса 54 % воронежских избирателей, эсеры – 11,5 %, а большевики – только 11 % [7, с. 246–247].

При этом очевидно, что в солдатской и пролетарской среде поддержка большевиков была значительно выше, чем в других слоях воронежского общества. После Октябрьского переворота позиции РСДРП(б) в этих социальных группах только упрочились. В результате состоявшихся 8 декабря 1917 г. перевыборов в воронежский Совет в новый состав этого органа вошли 52 большевика, 23 левых эсера, 4 правых эсера и 16 беспартийных [5, с. 139].

Однако рабочие составляли не более 10% населения города, а солдаты Воронежского гарнизона и вовсе были немногочисленной, хотя и сплоченной, идейной и хорошо вооруженной группой. Прочие социальные strаты в целом недружественно восприняли приход большевиков к власти. Период с ноября 1917 по май 1918 г. в Воронеже характеризовался острым противостоянием большевиков и их противников. Можно констатировать, что с 12 ноября (30 октября) 1917 г. в Воронеже сложилось двоевластие: Военно-революционный комитет (ВРК), а с декабря 1917 г. – исполком Совета, противостояли органам местного самоуправления – городской думе и управе. В избранной в июле 1917 г. городской думе Воронежа было всего три большевика, а большинство мест (47 из 89) занимали гласные, избранные от объединенного социалистического блока (эсеры, меньшевики и проч.). Воронежским городским головой с июля 1917 г. был правый эсер Н.Г. Андреев [15, с. 65–66].

После большевистского переворота городская дума сделалась основным центром сопротивления новым властям. 31 октября (13 ноября) 1917 г., дума обратилась к жителям Воронежа с призывом саботировать постановления ВРК [5, с. 159]. Позднее, 18 ноября (1 декабря) 1917 г. была принята резолюция, согласно которой дума объявлялась «единственным правомочным органом власти» [9, с. 147].

В последние месяцы 1917 г. городская дума пользовалась поддержкой внушительной части воронежского общества, не желавшей признавать большевистскую власть. В ноябре 1917 г. о своей солидарности с органом местного самоуправления высказались члены Воронежского союза интеллигенции [9, с. 145], а также Союза инженеров и техников, призвавшего население города «протестовать против самочинно-присвоенного большевиками права говорить и действовать от имени всего народа» [9, с. 145]. Наиболее влиятельной организацией, выступившей против большевистского прав-

ления, стало объединение представителей правлений воронежских профсоюзов (т.н. «Союзом союзов»), которое 2 (15) ноября 1917 г. «выразило протест против ... безумной авантюры большевиков» [14, с. 62], а 16 (29) ноября призвало население не подчиняться ВРК, в случае давления прибегая к забастовочной активности.

Социальным слоем, активно сопротивлявшимся советской власти, были государственные и муниципальные служащие. Советский историк И.Г. Воронков даже назвал «Союз союзов» организацией «привилегированной верхушки воронежских чиновников» [5, с. 159]. Воронков и современный исследователь Н.А. Заяц полагают, что против советской власти восстали в основном верхние и средние слои бюрократического аппарата, тогда как нижние чины выступали в роли ситуативных союзников большевиков [6]. В качестве примера исследователи привели поведение служащих аппарата местного самоуправления, подчинившихся городской думе. В ноябре 1917 г. в связи с задержками в выплате жалования они объявили забастовку своему руководству, и даже приняли решение вступить в соглашение с ВРК [5, с. 63]. Городской думе с большим трудом и не сразу удалось погасить этот конфликт [6, с. 276]. Этот случай дал Н.А. Заяцу основания утверждать, что осенью 1917 г. «союзниками большевиков становилась оказавшаяся социально фрустрированной прослойка низших служащих» – «чиновничий пролетариат» [6, с. 323].

Этот термин представляется нам спорным. Большевики, будучи марксистами, считали все чиновничество, а не только его верхушечный слой, классом чуждой группой, призванной легитимировать господствующее положение буржуазии [12, с. 396]. В.И. Ленин писал, что бюрократия «представляет из себя чисто и исключительно буржуазное учреждение» [11, с. 440]. Поэтому разговоры о существовании «чиновничьего пролетариата» теоретически несостоятельны. Этот тезис не подтверждается и изучением воронежского материала – даже низшие звенья чиновничьей машины настороженно относились к большевикам, а попытки отдельных групп низших служащих использовать ВРК и Советы в своих интересах были редкими и спорадическими.

Крайне напряженные отношения сложились у большевиков со служащими воронежского отделения Государственного банка. Взгляд новых властей города на банковскую систему определялся марксистской трудовой теорией стоимости, согласно которой буржуазия присваивает себе результаты труда рабочих, конвертируя их в прибыль, – и поэтому пролетарская власть, в свою очередь, имеет основания экспроприировать излишки денежных средств у тех, кто ими владеет (в частности, у вкладчиков банков). Это понимание вступало в острое противоречие с этикой банковских служащих.

Слухи о том, что ВРК обложил банки денежной контрибуцией, распространились вскоре после большевистского переворота, и ВРК даже был вынужден их опровергать [9, с. 145]. Однако вскоре Советы, втянутые в Гражданскую войну и отчаянно нуждавшиеся в средствах, все же решились экспроприировать часть денег, хранившихся в Государственном банке. 1 (14) декабря 1917 г. [5, с. 160] председатель воронежского ВРК А.С. Моисеев провел переговоры с управляющим банка, а затем с городским головой Н.Г. Андреевым, кото-

рые предсказуемо оказались безрезультатными. После этого было принято решение действовать силовым путем. А.С. Моисеев призвал к себе М.А. Чернышева, руководителя воронежской рабочей дружины – парамилитарного соединения, состоявшего из пролетариев воронежских предприятий [1, л. 78–79].

Дальнейший ход событий подробно изложен в воспоминаниях М.А. Чернышева. По его словам, банковские служащие открыто демонстрировали свою неприязнь по отношению к дружинникам: «Все встали на дыбы против нас ... и шумели нам, что все они ни за что не будут работать с этими разбойниками, большевистскими узурпаторами» [1, л. 80]. Желая их утратить, М.А. Чернышев приказал выставить в операционном зале пулемет. Угрозы вооруженной расправы действовали, и Моисееву была выдана нужная сумма денег (по всей видимости, 150 тыс. рублей [1, л. 80]). Стихийный митинг, собравшийся по следам этих событий у стен банка, был разогнан – дружинники «вытащили из банка пулемет и несколькими очередями поверх толпы рассеяли ее» [1, л. 81].

Прямым следствием этих событий была забастовка служащих Госбанка, начавшаяся 4 (17) декабря 1917 г. В ней участвовали и «низкооплачиваемые категории служащих» [16, с.101] – таким образом, предложенная Н.А. Заяцем модель «чиновничьего пролетариата» не подтверждается. Забастовка, однако, продолжалась всего три дня. Она завершилась после того, как 6 (19) декабря ВРК издал постановление, согласно которому служащие банков, не приступившие к работе со следующего дня, будут подвергнуты суровым взысканиям (вплоть до увольнения с работы и выселения из казенных квартир [5, с.162]).

Согласно воспоминаниям М.А. Чернышева, спустя 5-10 дней после первой экспроприации денег была создана новая боевая единица, специально предназначенная для охраны Госбанка – т.н. банковская дружина [1, л. 86]. Ядро этого соединения составляли бывшие члены гимназического марксистского кружка. Численность отряда составляла 20-25 человек. Систематически наращивая силовое воздействие, большевики получили необходимый им доступ к финансам, заставив банковских служащих работать в их интересах.

Схожие процессы происходили в политике большевистской власти по отношению к судебной и правоохранительной системам. Конфликт большевиков с членами судейской корпорации был предопределен их ценностными различиями. По словам социолога П. Бурдьё, легалистская идеология юристов связана с их представлениями о выражении в праве «всеобщих и вечных ценностей, трансцендентных по отношению к частным интересам» [3, с. 108]. Большевики же, в соответствии с марксистской теорией, полагали, что т.н. «правосудие» лишь регистрирует «существующую мораль, расстановку сил или, точнее говоря, интерес господствующих групп» [3, с. 108]. Они считали, что в новых условиях учреждения юстиции должны служить интересам рабочего класса. Предполагалось, что пролетариат может осуществлять «правосудие», не прибегая к помощи юристов. Этот тезис был особенно актуален для первых месяцев советской власти, когда советская судебная и правоохранительная системы еще не сложились, и в деле установления «революционного поряд-

ка» большевики были вынуждены опираться на помощь парамилитарных структур, крупнейшей из которых в Воронеже была вышеупомянутая рабочая дружина во главе с М.А. Чернышевым.

В 1919 г. А.Я. Морозов, следователь, работавший в отделе юстиции Воронежского губисполкома, написал доклад, в котором содержался компромат на боевую дружину и его руководителей. В этом тексте, впервые опубликованном в 2006 г., говорилось о том, что в первые месяцы после большевистского переворота дружина фактически сделалась внесудебным органом расправы. Согласно утверждениям Морозова, дружинники брали людей под стражу, пытали их в подвале Дома народных организаций, и без суда и следствия расстреливали во дворе того же здания, наводя ужас на мирных воронежских обывателей [13, с. 9].

М.А. Чернышев был знаком с текстом записки Морозова. В своих воспоминаниях он совсем не отрицал того, о чем свидетельствовал Морозов, однако утверждал, что все лица, расстрелянные дружинниками, были «врагами революции», в отношении которых они имели право «чинить суд рабочих скорый и правый [орфография и пунктуация авторская – Е.Н.]» [1, л. 89]. Чернышев считал описанные в докладе деяния не произволом, а способом наведения революционного порядка. За докладом же Морозова, как утверждал мемуарист, стояла группа «контрреволюционно настроенных юристов» [1, л. 89].

На этом примере мы можем видеть столкновение легалистского и классового взглядов на правосудие. Казалось бы, советская власть, в соответствии со своими идеологическими установками, должна была безоговорочно поддерживать носителей классового подхода. Однако реальность была сложнее. А.Я. Морозов, которого Чернышев именовал «царским сатрапом» [1, л. 156], с 1918 г. был сотрудником юридического отдела воронежского губисполкома. Этот человек и ряд других юристов с дореволюционным стажем были приняты большевиками на службу, поскольку те нуждались в их помощи. Очевидно, большевистские лидеры тяготились «революционным правосудием» (или, скорее, произволом), которое осуществляли бойцы рабочей дружины. О стремлении большевиков ограничить деятельность дружинников подобием законных рамок свидетельствует постановление ВРК от 5 (18) ноября 1917 г., согласно которому обыски и аресты должны производиться только по ордерам, подписанным начальником охраны И.А. Чуевым [9, с. 138]. Это постановление не имело последствий, и дружинникам, как и прежде, был доверен уголовный розыск, а также передана часть судебных функций. Очевидно, что это была вынужденная и временная мера. Советские руководители ясно осознавали, что для поддержания порядка нужны полноценно функционирующие судебная и правоохранительная системы. Для создания таких структур и их дальнейшей работы было необходимо содействие юридической корпорации, которая поначалу не желала сотрудничать с советской властью. Стратегия большевиков заключалась в том, чтобы заставить законников делать это.

Дальнейшие шаги, предпринятые советской властью, четко укладывались в эту стратегию. 22 декабря 1917 г. был создан юридический отдел при исполкоме Совета. Вплоть до 15 января 1918 г. члены суда саботиро-

вали деятельность этого учреждения, оставаясь на своих рабочих местах и покинув их только перед угрозой применения силы. В феврале (согласно М.А. Чернышеву [1, л.89]) или в марте-апреле (по мнению советского исследователя Соболева [16, с.128]) 1918 г. были созданы народные суды, подчиненные юридическому отделу. Подавляющую часть его сотрудников составили судебские работники с дореволюционным стажем, которые, оказавшись перед угрозой потери средств к существованию, вынуждены были пойти на службу советской власти. При этом, даже работая в официальном советском учреждении, эти специалисты оставались носителями характерной для них профессиональной этики, что и проявилось в докладе А.Я. Морозова. Под воздействием этих процессов политический вес рабочей дружины весной 1918 г. стал снижаться, а в июле того же года она была распущена.

Еще одной профессиональной группой служащих, находившихся в конфронтации с советской властью, были работники коммунального хозяйства, подчинявшиеся городской думе. Несмотря на то, что к началу весны 1918 г. политические институты большевистской власти в Воронеже серьезно укрепились, в городе продолжала существовать система «двоевластия». Несмотря на то, что уже в январе 1918 г. большевистские лидеры высказывали уверенность в том, что могут силовым путем разогнать городскую думу, они мирились с ее существованием до мая. Причиной этого, вероятно, были неспокойные события, обрушившиеся на Воронеж в марте и апреле 1918 г. – угроза немецкой оккупации и захват города на несколько дней анархистами.

Как вспоминал И.И. Плотников (в эпоху революций – служащий городской думы и убежденный сторонник большевиков), в период ноября 1917 – мая 1918 гг. среди работников воронежского коммунального хозяйства был ярко выражен антагонизм между занятыми физическим трудом рабочими (электромонтеры, водопроводчики, ассенизаторы и проч.) и теми, кого мемуарист презрительно именовал «писучей братией» [2, л. 3]. Если первые, как вспоминал Плотников, безоговорочно поддерживали советскую власть, то среди муниципальных служащих с явным неудовольствием воспринимали и большевиков, и просоветские симпатии рабочих. И.И. Плотников свидетельствовал, что сотрудники аппарата воронежского самоуправления даже предлагали разделить созданный в 1917 г. Союз рабочих и служащих городской думы на две автономных организации – работников физического и умственного труда соответственно, однако из-за сопротивления пролетариата раздел не состоялся. В это же время (конец 1917 – начало 1918 гг.) была создана новая общественная структура – коллегия из трех лиц, служивших в системе коммунального хозяйства. Как утверждал Плотников, все трое были «чужды советской власти», а их имен он сознательно не упоминал, поскольку «ветер борьбы смел их с пути» [2, л. 4].

Городская дума была разогнана 11 мая 1918 г. в соответствии с постановлением исполкома воронежского Совета. Вместо городской думы коммунальное хозяйство оказалось в ведении муниципального отдела воронежского исполкома. В тот же день, 11 мая, было издано и широко распространено объявление муниципального отдела, в котором гласные городской думы обвинялись в том, что ведут дела «исходя не из интересов трудящихся, а из интересов тех мелкобуржуазных классов», представителями которых являлись [8, л.1], а также в том, что ввергли городское хозяйство в «страшный хаос и запущенность» [8, л.1].

Несмотря на то, что советская пропаганда описывала городскую думу как неэффективный орган управления, работники ее аппарата, за неимением других квалифицированных кадров, почти сразу были приняты на работу в муниципальный отдел. Как утверждал И.И. Плотников, даже находясь на советской службе, чиновники продолжали сопротивление – они создали группу, «которая требовала все распоряжения коллегии предварительно давать им, группе, на просмотр, и, если эти материалы приемлемы, то они будут проводиться в жизнь, а в противном случае их выполнять не будут» [2, л.6]. Их оппозиционная деятельность прекратилась, по утверждению автора воспоминаний, только после формирования городского совета 23 июля 1918 г.

### Выводы

Таким образом, противостояние большевиков и чиновничьего аппарата в целом иссякло к середине 1918 г. Следует обратить внимание на то, что в работе «Государство и революция», написанной в преддверии Октябрьского переворота, В.И. Ленин утверждал, что «рабочие, завоевав политическую власть, разобьют старый бюрократический аппарат, сломают его до основания ... заменят его новым, состоящим из тех же рабочих...» [10, с. 86], а роль нового аппарата сведется «к... простейшим операциям регистрации, записи, проверки» [10, с. 89]. Однако, вопреки планам своего лидера, после прихода к власти большевикам пришлось не разгонять чиновничий аппарат, а, напротив, заставлять служащих работать на себя. На вопрос о том, почему революционные власти в этом вопросе отступили от своих идеологических постулатов, следует отвечать, имея ввиду оптику немецкого социолога Макса Вебера. По мнению Вебера, рациональная система управления, элементами которой являются специально обученные бюрократы, незаменима в индустриальных обществах, где преобладают массовые и рутинные процессы, и нужно поддерживать бесперебойное функционирование управляемого объекта [4]. Большевики, ориентированные на рационализированную систему хозяйствования, были вынуждены терпеть людей, к которым относились с нескрываемой и взаимной враждебностью.

### Библиографический список

1. Архив ВОКМ. Д.3.
2. Архив ВОКМ. Д.495.
3. *Бурдые П.* Социальное пространство: поля и практики. СПб.: Алетейя, 2005.
4. *Вебер М.* Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии: В 4-х т. Том 1. Социология. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2016.
5. *Воронков И.Г.* Воронежские большевики в борьбе за победу Октябрьской социалистической революции. Воронеж:

Воронежское областное книгоиздательство, 1952.

6. *Заяц Н.А.* Кризис государственного управления и организация новых властных структур Воронежской губернии в 1914-1918 гг. Дисс... канд. ист. наук. Воронеж, 2017.

7. *Зверков Е.А.* Общественное движение в Воронежской губернии в 1917 году. Дисс... канд. ист. наук. Воронеж, 2018.

8. Коллекция ВОКМ. Д. 3321-24.

9. *Лавыгин Б.М.* 1917-й год в Воронежской губернии (Хроника). Воронеж: Истпартотдел Воронежского губкома ВКП(б), 1928.

10. *Ленин В.И.* Государство и революция / В.И. Ленин. Полное собрание сочинений. 2-е изд. Т.33. М.: Издательство политической литературы, 1969.

11. *Ленин В.И.* Экономическое содержание народничества и критика его в книге Г. Струве (Отражение марксизма в буржуазной литературе) / В.И. Ленин. Полное собрание сочинений. 2-е изд. Т. 1. М.: Издательство политической литературы, 1955.

12. *Маркс К.* К критике гегелевской философии права. М.: Госполитиздат, 1955.

13. *Морозов А.Я.* Доклад по делу о Воронежской рабочей боевой дружине заведующему Воронежским Губернским Отделом Юстиции // Два архивных документа. М.: Спутник+, 2006.

14. Октябрьская революция и гражданская война в Воронежской губернии / под. общ. редакцией И.П. Тарадина. Воронеж: Воронежская коммуна, б.г.

15. *Попов П.А.* Городское самоуправление Воронежа 1870-1918. Воронеж: Кварта, 2006.

16. *Соболев П.Н.* Подготовка социалистической революции и установление Советской власти в Воронежской губернии. Воронеж: Воронежское книжное издательство, 1955.

### References

1. Archive VOKM. D.3.

2. Archive VOKM. D.495.

3. *Bourdieu P.* Social Space: Fields and Practices. S.-Petersburg: Aleteia, 2005.

4. *Weber M.* Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology. In 4 vols. Vol. 1. Sociology. Moscow, Publishing House of the Higher School of Economics, 2016.

5. *Voronkov I.G.* Voronezh Bolsheviks in the struggle for the victory of the October Socialist Revolution. Voronezh: Voronezh regional book publishing house, 1952.

6. *Zayats N.A.* The crisis of public administration and the organization of new power structures of Voronezh province in 1914-1918. Dissertation... cand. hist. nauk. Voronezh, 2017.

7. *Zverkov E.A.* Public movement in Voronezh province in 1917. Dissertation... cand. hist. nauk. Voronezh, 2018.

8. VOKM collection. D.3321-24.

9. *Lavygin B.M.* The year 1917 in Voronezh Province (Chronicle). Voronezh: Istpartotdel Voronezh guberniya of the All-Union Communist Party of Bolsheviks, 1928.

10. *Lenin V.I.* State and Revolution / V.I. Lenin. Complete Works. 2nd ed. T.33. Moscow: Publishing House of Political Literature, 1969.

11. *Lenin V.I.* The economic content of Narodnichestvo and its criticism in the book by G. Struve (Reflection of Marxism in bourgeois literature) / V.I. Lenin. Complete Works. 2nd ed. Vol. 1. Moscow: Publishing House of Political Literature, 1955.

12. *Marx K.* A Contribution to the Critique of Hegel's Philosophy of Right. Moscow: Gospolitizdat, 1955.

13. *Morozov A.Ya.* Report on the case of the Voronezh labor militant group to the head of the Voronezh Provincial Department of Justice // Two archival documents. Moscow: Sputnik+, 2006.

14. October Revolution and Civil War in Voronezh Province / edited by I.P. Taradin. Voronezh: Voronezh Commune, no year.

15. *Popov P.A.* City Self-Government of Voronezh 1870-1918. Voronezh: Kvarata, 2006.

16. *Sobolev P.N.* Preparation of the socialist revolution and the establishment of Soviet power in Voronezh province. Voronezh: Voronezh Book Publishing House, 1955.

**САВИНОВ ВИКТОР ЮРЬЕВИЧ**

аспирант кафедры истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия  
E-mail: savinovviju@mail.ru

**SAVINOV VIKTOR YURIEVICH**

Postgraduate Student Department of History of Russia of Orel State University, Orel, Russia  
E-mail: savinovviju@mail.ru

## РЕЛИГИОЗНЫЙ АСПЕКТ СЛУЖБЫ В ПЕТРОВСКОЙ БРИГАДЕ ПЕРЕД ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНОЙ (1910–1914 гг.)

### THE RELIGIOUS ASPECT OF SERVICE IN THE PETROVSKY BRIGADE BEFORE THE FIRST WORLD WAR (1910–1914)

*В данной работе изучается религиозная сторона службы в наиболее почетных и прославленных полках Лейб-Гвардии Российской империи – Преображенском и Семеновском, объединенных в Петровскую бригаду. На основе мемуаров, монографий и архивных источников представляются отношения гвардейцев к вере в годы Первой мировой войны.*

*Ключевые слова:* Петровская бригада, Первая мировая война, Преображенский полк, Семеновский полк, православие, храмы, Лейб-гвардия.

*This work examines the religious side of service in the most honorable and famous regiments of the Life Guards of the Russian Empire – Preobrazhensky and Semenovskiy, united in the Petrovskiy brigade. Based on memoirs, monographs and archival sources, the attitudes of the Guards to the faith during the First World War are presented.*

*Keywords:* Petrovskiy Brigade, World War I, Preobrazhensky regiment, Semenovskiy regiment, Orthodoxy, churches.

#### Введение

*Актуальность.* На сегодняшний день не существует специализированных исследований, посвященных вопросам вероисповедания в лейб-гвардии. Сложившуюся в историографическом поле ситуацию можно объяснить следующим фактом. Согласно всеобщей переписи населения 1897 года, значительное большинство граждан Российской империи исповедовало православие – 69 % населения (87 123 604 чел.) [8, с. 248]. В Петербургской губернии из 2 112 033 человек 1728 147 исповедовали православие [7, с. 12]. Кроме того, хотя в гвардии вопрос вероисповедания и не был ключевым при приеме на службу, оставался крайне важным, и остается таковым для современных исследователей, позволяя более подробно и всесторонне изучить состояние гвардии в начале XX в.

*Постановка проблемы.* Невозможно отрицать значение религии для армии, поскольку при столкновении с противником и непосредственной угрозе жизни зачастую военнотруженики обращаются к вере. Кроме того, священнослужители также участвовали в боях, поддерживая дух солдат. В контексте Первой мировой войны нельзя не вспомнить отношение генерала А.А. Брусилова к участию священников в боях 1915 года: «В тех жутких контрастах среди солдатских гимнастерок мелькали черные фигуры – полковые батюшки, подоткнув рясы, в грубых сапогах шли с воинами, ободряя робких простым евангельским словом и поведением... Они навсегда остались там, на полях Галиции, не разлучившись с паствой» [12, с. 125]. Это обусловлено также повышенным стрессом, выбросом адреналина в кровь.

Лейб-гвардия всегда была лидером армии. Первые солдаты Российской империи, наиболее преданные и стойкие, всегда стоявшие на защите Отечества. И среди них всегда особняком стояла Петровская бригада – объединение первых полков гвардии, Преображенского и Семеновского, основанных в 80-х гг. XVII в., когда еще несовершеннолетний Петр Великий в селе Преображенском (и затем Семеновском) создал «потешные» полки, ставшие основой будущей Лейб-гвардии [1, с. 5].

Наиболее интересным в данном контексте предстает вопрос веры элиты армии и империи в их последнюю войну – Первую мировую (1914–1918 гг.). Тем более что период службы Петровской бригады ограничен 1918 г., когда полки были расформированы в связи с политическими событиями. Однако для наиболее полного исследования необходимо рассмотреть данные за предыдущие годы, в связи с чем период исследования ограничивается 1910–1918 гг.

*Научная новизна и актуальность.* Поскольку на сегодняшний день данной стороне жизни элитных полков российской гвардии не посвящено специализированных исследований, данная работа обладает научной новизной. Актуальность, помимо этого, обусловлена растущим интересом исследователей к истории России в период Первой мировой войны в связи с 110-летием ее начала летом текущего года.

*Цель и задачи исследования.* Целью исследования является изучение роли религии в повседневности Петровской бригады, для чего необходимо выполнить следующие задачи:

– рассмотреть юридический аспект религиозной сферы жизни Российской империи по Своду законов 1906 года;

- изучить и проанализировать историю полковых церквей Петровской бригады в XVIII–XX вв.;
- исследовать по сохранившимся документам соотношение исповедующих различные верования офицеров и нижних чинов отдельно в период 1910–1912 гг.;
- представить архивные сведения относительно конфессий офицеров Петровской бригады перед Первой мировой войной.

*Историография вопроса.* Вопросам религиозной жизни гвардии в указанный исторический период специализированных исследований не посвящено. Однако ключевые для исследования источники можно разделить на два вида: мемуарные и монографические. Так, среди мемуарных можно выделить воспоминания офицеров Петровской бригады С.А. Торнау, Ю.В. Зубова, Ю.В. Макарова. Среди монографий наибольшее значение имеют работы авторов XIX века – П.О. Бобровского и Н.И. Карцова, являвшихся летописцами Преображенского и Семеновского полка соответственно.

### Изложение основного материала

Перед началом исследования отметим важный юридический аспект, для чего обратимся к главе седьмой «О Вере» Свода Законов Российской империи от 23 апреля 1906 года, статьям 62–68 [11, с. 5–6].

Государственной религией признавалась «вера христианская православного кафолического восточного исповедания». Соответственно, император мог быть только православным; во всех важнейших событиях страны участвовали православные священники; право распространения своего учения официально разрешалось только православным. Кроме того, существовала строгая градация религий: господствующая, терпимые, гонимые.

К терпимым религиям относились христиане иных конфессий, признанных в стране (евангелистско-лютеранская, римско-католическая, армяно-католическая, армяно-григорианская, евангелистско-реформаторская). Также – нехристианские (ислам, иудаизм, буддизм и язычество) и некоторые секты (герингутеры, меннониты, баптисты, аугсбургские общины).

К гонимым религиям относились те секты, которые откололись от православия. Это федосеевцы, странники, скопцы, хлысты. Духоборы после 1898 года были исключены из данного списка.

Поскольку православие являлось господствующей религией, следует кратко отметить историю церквей Петровской бригады, т.е. Преображенского и Семеновского полка.

Самой первой полковой церковью Петровской бригады была походная палатка с возведенным посреди полотняного навеса престолом. Несмотря на отсутствие сведений о ее существовании ранее 1722 года, наиболее предпочтительной версией является ее возведение в селе Преображенском еще ранее. Такая скиния просуществовала до 1741 года, когда вследствие пожара, уже обветшавшая, была уничтожена. Возведением новой церкви занимался сержант Лейб-гвардии Преображенского полка Иван Елисеевич Третьяков [2, с. 369]. История этой церкви является крайне интересной.

В 1747 году Иван Елисеевич выкупил у села Семеновского (родина одноименного полка) старую де-

ревянную церковь, стоявшую на территории бывшего полкового двора, своей артелью разобрал ее и поставил на том же месте, где была полотняная скиния. Все это было совершено за его собственные средства. 19 июля того же года храм на Преображенском поле был освящен в честь святых апостолов Петра и Павла.

Через 16 лет прихожане собрали средства на строительство каменного храма, освещение которого было проведено в 1768 году.

Другой важнейший храм для Преображенского полка – Спасо-Преображенский собор в Санкт-Петербурге, заложенный императрицей Елизаветой Петровной в благодарность гвардейцам за поддержку при свержении Иоанна VI Антоновича. Храм был построен на месте съезжей избы и казарм гренадер. 9 июня 1743 года состоялось торжественное освящение закладного камня Спасо-Преображенского собора [2, с. 370]. Однако архитектор М.Г. Земцов вскоре скончался, и проект делал итальянец Пьетро Трезини. Освящение собора состоялось 16 августа 1754 года.

Указом императора Павла I собор был признан «собором всей гвардии», тем самым став главным полковым храмом всей гвардии. Но храм просуществовал лишь до 20 августа 1825 года, когда сгорел в результате пожара. Но спустя четыре года, 5 августа 1829 года, Спасо-Преображенский собор сумели восстановить (но иконы Колокольниковой и Растрелли погибли). В последующие десятилетия, несмотря на все внутри- и внешнеполитические события, храм выстоял [2, с. 375]. Однако судьба первого храма полка была трагичнее.

18 июля 1964 года, несмотря на протесты местных жителей, храм был взорван. Нельзя не отметить определенный трагический символизм: снос первого храма первого полка армии был произведен ровно через 46 лет после гибели последнего императора, семье которого преобразенцы служили много столетий [2, с. 390].

Семеновский полк, считавшийся вторым полком армии, также имел свой собор. Еще в селе Семеновском существовала церковь, также построенная еще в XVII в., в юность Петра Великого, но пришедшая в негодность в 1725 году. Уже через 7 лет был построен новый собор, Введения во храм Пресвятой Богородицы. Однако со временем он стал терять свое значение в связи с переходом Семеновского полка в Санкт-Петербург, но оставался значимым для поколений офицеров и солдат. Уничтожен в советские годы.

В Петербурге у Семеновского полка был Введенский собор [8, с. 374–384]. Основанный 22 августа 1837 года, он был построен в византийском стиле по проекту К.А. Тона. Освящение собора прошло 21 ноября 1842 года. Но храм не пережил атеистический период жизни страны.

Несмотря на имевшийся статус памятника архитектуры, в 1933 году храм был взорван. Попытки воссоздания собора ни к чему не привели, в связи с чем на месте его существования установлена памятная стела.

Из изученного материала следует вывод, что православие играло важную роль в жизни нижних чинов и офицеров Петровской бригады, хотя в данном контексте особенно интересным предстает тот факт, что свою церковь Преображенский полк получил только ближе к концу Северной войны, а непосредственно храм был возведен уже в правление Елизаветы Петровны.

Семеновский полк свою церковь возвел еще позже, однако в связи с тем, что И.Е. Третьяков разбирал старую деревянную церковь на территории полкового двора, можно сделать вывод, что храм Семеновского полка существовал и ранее.

Далее рассмотрим более подробно вопрос соотношения религиозных конфессий в Российской императорской армии перед началом Первой мировой войны. Сохранившиеся архивные сведения позволяют подробнее рассмотреть вопрос их принадлежности по религиозному признаку, но здесь нужно вывести несколько замечаний.

Гвардия, а особенно Петровская бригада, были элитой армии, ее передовыми и парадными частями, олицетворяющими общее состояние армии при различных парадах и праздничных мероприятиях.

Кроме того, поскольку гвардейские части Петровской бригады размещались в Петербурге, то в первую очередь будем рассматривать данный военный округ.

В 1910 году по штату [3, с. 4–5] в столичной гвардии служили 1339 генералов и офицеров, 224 чиновника и представителя духовенства, 36 404 нижних чина. Всего же в Петербургском военном округе служило 132 014 человек [3, с. 24–25], следовательно, гвардейские части составляли приблизительно 28% от общего числа военнотружущих.

По списку же 1336 генералов и офицеров, 37 596 нижних чина. Процентное соотношение идентичное – 28%.

Тем не менее, сохранились сведения о существовании конфессий в гвардии. Так, относительно офицерского состава данные следующие [3, с. 148–149]:

- Православных – 87,9 % (2491 чел.);
- Католиков – 4,9 % (140 чел.);
- Протестантов – 6 % (170 чел.);
- Армяно-Григориан – 0,3 % (9 чел.);
- Буддистов – 0,1 % (2 чел.);
- Мусульман – 0,2% (4 чел.);
- Прочих вероисповеданий – 0,6% (19 чел.).

Таким образом, превалирующее большинство офицерского состава столичной пехоты (из 2835 – 1339 служили в гвардии) исповедовало православие. Меньше всего было буддистов – два человека из всего шестнадцати, служивших в том году в российской армии.

Среди нижних чинов статистика следующая [3, с. 230–231]:

- Православных – 84 % (80 564 чел.);
- Католиков – 9,98 % (9 574 чел.);
- Протестантов – 2 % (2 003 чел.);
- Армяно-Григориан – 0,009 % (9 чел.);
- Иудеев – 3,1 % (2972 чел.);
- Караимов – 0,16 % (162 чел.);
- Мусульман – 0,52 % (502 чел.);
- Язычников и прочих вероисповеданий – 0,05 % (55 чел.).

Следовательно, нельзя подвергнуть сомнению тот факт, что большинство нижних чинов пехоты (из 95 841 чел.) исповедовало православие. Меньше всего армяно-григориан – всего 9 человек.

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод, что более 80% военнотружущих Петербургского военного округа (треть из которых состояла из гвар-

дейцев, в первую очередь из Петровской бригады) исповедовали православие. Меньше всего исповедовало буддизм и ислам.

Для изучения религиозного аспекта требуется исследование динамики, в связи с чем обратимся к сведениям следующего, 1911 года.

Состав офицерских чинов пехоты Петербургского военного округа на данный год включал в себя 2 741 генералов и офицеров, 84 348 нижних чинов. По штатному составу гвардейцев [4, с. 2–3] должно быть 1215 представителей офицерского состава (44 % офицеров округа), 33 568 нижних чинов (40 %). Однако по списочном составу нижних чинов [4, с. 30–31] больше за счет рядовых (унтер-офицеров при этом меньше) – 34 107 человек.

В 1911 году список религий шире, и в офицерском корпусе включает в себя [4, с. 148–149]:

- Православных «и единоверцев» – 87,8 % (2 408 чел.)
- Старообрядцев – 0,14 % (4 чел.)
- Католиков – 5,1 % (140 чел.)
- Протестантов – 4,96 % (136 чел.)
- Армяно-Григориан – 0,29 % (8 чел.)
- Мусульман – 0,07 % (2 чел.)
- Караимов – 0,18 % (5 чел.)
- Прочих вероисповеданий – 1,38 % (38 чел.)

Таким образом, можно отметить появление старообрядцев и караимов среди офицеров столичной пехоты. Связано это в первую очередь с окончанием преследования исповедующих старообрядчество. Те не менее, меньше всего магометан (т.е. мусульман) всего два человека.

Среди нижних чинов ситуация следующая [4, с. 268–269]:

- Православных «и единоверцев» – 78 % (65 809 чел.)
- Католиков – 14,5% (12 272 чел.)
- Протестантов – 2,63 % (2 222 чел.)
- Армяно-Григориан – 0,09 % (83 чел.)
- Иудеев – 3,83 % (3 238 чел.)
- Караимов – 0,02 % (22 чел.)
- Мусульман – 0,37 % (317 чел.)
- Прочих вероисповеданий – 0,39 % (335 чел.)

Исходя из данных сведений можно сделать вывод, что православие остается самой большой конфессией в столичной пехоте, однако ее процент снизился. Выросло количество католиков, протестантов, армяно-григориан, иудеев. Количество мусульман и караимов резко уменьшилось.

Делая вывод по динамике в 1910–1911 гг. нельзя не отметить, что хотя православие и остается практически доминирующей религией, заметна тенденция по увеличению христиан католической и протестантской церкви, а также армяно-григориан и иудеев.

В следующем 1912 году столичная пехота включал в себя 1 230 генералов и офицеров, 33 592 нижних чинов гвардии [5, с. 2–3]. Всего же – 5 014 офицеров и 129 273 нижних чинов. По списочному составу – 4 878 офицеров, 127 844 рядовых и унтер-офицеров [5, с. 30–31]. Среди них офицеров пехоты – 2845 человек. Из них [5, с. 205]:

- Православных «и единоверцев» – 90 % (2 564 чел.)

- Старообрядцев – 0,1 % (3 чел.)
- Католиков – 3,62 % (103 чел.)
- Протестантов – 4,32 % (123 чел.)
- Армяно-Григориан – 0,31 % (9 чел.)
- Мусульман – 0,07 % (2 чел.)
- Караимов – 0,035 % (1 чел.)
- Прочих вероисповеданий – 1,4 % (40 чел.)

Таким образом, среди офицерского состава абсолютное большинство составляли православные. Меньше всего караимов, мусульман и старообрядцев.

Сравним с нижними чинами. Таковых на 1912 год в столичной пехоте было 83 134 чел. [5, с. 237]:

- Православных «и единоверцев» – 78,46 % (65 231 чел.)
- Католиков – 14,72 % (12 245 чел.)
- Протестантов – 2,43 % (2 023 чел.)
- Армяно-Григориан – 0,04 % (34 чел.)
- Иудеев – 3,7 % (3 081 чел.)
- Караимов – 0,001 % (1 чел.)
- Мусульман – 0,24 % (200 чел.)
- Прочих вероисповеданий – 0,38 % (319 чел.)

Из приведенных данных можно сделать вывод, что, несмотря на значительное количество православных, их уже меньше в процентном соотношении по сравнению с предыдущими годами. Меньше всего также караимов.

Рассмотрим за период 1910–1912 гг. более подробно самую значительную конфессию – православие.

Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что за три года количество православных офицеров в итоге увеличилось, хотя и поддерживалось на приблизительно одинаковом уровне. Тем не менее, в 1911 году в принципе было меньше офицеров согласно списку и штату, следовательно такое снижение связано не столько с внутренними, сколько с внешними обстоятельствами.

Таким образом, количество православных планомерно, хоть и не резко, но уменьшается каждый год. При этом становится больше католиков и протестантов, вероятнее всего из-за внешних политических факторов.

По итогам изучения сведений о 1910–1912 гг. необходимо сделать следующие выводы.

1. Православие в данный период является религией практически абсолютного большинства для военнослужащих столичного военного округа, однако в динамике видно уменьшение православных. Взамен увеличивается количество католиков и протестантов.

2. Меньше всего в Петербурге представлены караимы, буддисты и старообрядцы.

3. Среди офицерского корпуса не были представлены иудеи.

Далее рассмотрим религиозный аспект службы непосредственно перед Первой мировой войной на примере Преображенского полка [10, с. 12–18 об.].

К 1 января 1914 года сохранялось то соотношение, позволяющее утверждать, что православие было господствующей религией. Так, из 13 полковников Лейб-гвардии Преображенского полка исповедовали отличные религии Эдуард Рудольфович Займе (евангелическо-лютеранская), Павел Эдуардович Тилло (реформаторская), Константин Николаевич Литке (евангелическо-лютеранская). Из 9 капитанов – Константин Сергеевич Аргутинский-Долгоруков (армяно-григорианская), Федор Иванович Штакельберг (евангелическо-лютеранская). Из 11 штабс-капитанов –

Юлий Федорович Паппе (лютеранского), Владимир Васильевич Гаугер (лютеранского). Из 23 поручиков – Густав Карлович Крогерус (лютеранского), Вернер Михайлович Галлер (евангелическо-лютеранская). Из 17 подпоручиков – Сигизмунд Васильевич Малецкий (римско-католическая).

Таким образом, можно отметить что среди офицеров первого полка армии были исключительно христиане различных течений, наибольшее из которых – евангелическо-лютеранское. Меньше всего армяно-григориан – только капитан К.С. Аргутинский-Долгоруков, ветеран русско-японской войны.

Рассмотрим теперь второй полк Петровской бригады – лейб-гвардии Семеновский [9, с. 2 - 30 об.].

На 10 января 1914 года из 14 полковников к иным конфессиям себя относили Годгард Годгардович фон Тимрот 1-й (лютеранская), Яков Яковлевич фон Сиверс 1-й (евангелическо-лютеранская). Из 13 капитанов – барон Александр Николаевич Гревениц (евангелическо-лютеранская), Лев Годгардович фон Тимрот 2-й (евангелическо-лютеранская), Алексей Александрович Рихтер (евангелическо-лютеранская), Александр Федорович Штейн (реформаторская), Федор Яковлевич фон Сиверс 2-й (лютеранская). Из 17 штабс-капитанов – Георгий Георгиевич Сюннерберг (евангелическо-лютеранская), Евгений Константинович фон Шарнгорст (лютеранская), Алексей Александрович фон Лампе (евангелическо-лютеранская), Раймунд Фома Владиславович Бржозовский (католическая). Из 17 поручиков – Эдуард Рудольфович фон Унгерн Штернберг (евангелическо-лютеранская), Ганс Христофорович фон Миквиц (евангелическо-лютеранская). Из 22 подпоручиков – Евгений Владимирович Эльвенгрэн (евангелическо-лютеранская), Олаф Алексеевич Тигерстедт (евангелическо-лютеранская), Алексей Владимирович фон Фольборг (евангелическо-лютеранская), Сигизмунд Казимирович Лобачевский (римско-католическая).

Следовательно, в Семеновском полку также служили офицерами исключительно христиане, большинство из которых также принадлежали к евангелическо-лютеранской церкви.

### Выводы

По итогам исследований можно сделать следующие выводы.

1. По Своду Законов Российской империи господствующей религией признавалось православие, «терпимыми» – христианские конфессии и некоторые нехристианские;

2. История полковых церквей отсчитывается с XVIII века, причем первая церковь Преображенского полка являлась походным шатром, а в истории храма Семеновского полка остаются нерешенные на момент исследования вопросы, как минимум, времени ее основания;

3. В 1910–1912 гг. в российской императорской армии, столичном военном округе и непосредственно столице (где и служила Петровская бригада) наибольшее количество православных, меньше всего караимов и буддистов, причем в динамике можно проследить увеличение иных христианских конфессий (в первую очередь евангелическо-лютеранской и римско-католической) в

некоторый ущерб православию;

4. Перед началом Первой мировой войны, на январь 1914 года, большинство офицеров Петровской бригады являются православными, а также принадлежат к

евангелическо-лютеранской (причем таковых больше в Семеновском полку) и римско-католической конфессиям. Меньше всего армяно-григориан – только капитан Преображенского полка К.С. Аргутинский-Долгоруков.

### Библиографический список

1. *Бобровский П.О.* Потешные и начало Преображенского полка / П.О. Бобровский. Санкт-Петербург : Типография главного управления уделов, 1899.
2. *Валькович А.М.* Преображение: история лейб-гвардии Преображенского полка и его храмов / А.М. Валькович. Москва: студия дизайна Михаила Шульмана, 2016.
3. Военно-статистический ежегодник Армии за 1910 г. Санкт-Петербург : Военная Типография (в здании Главного Штаба), 1911.
4. Военно-статистический ежегодник Армии за 1911 г. Санкт-Петербург : Военная Типография Императрицы Екатерины Великой (в здании Главного Штаба), 1913.
5. Военно-статистический ежегодник Армии за 1912 г. Санкт-Петербург : Военная Типография Императрицы Екатерины Великой (в здании Главного Штаба), 1914.
6. *Карцов П.П.* История лейб-гвардии Семеновского полка 1683–1854 гг. / П.П. Карцов. Санкт-Петербург : Тип. Штаба Военно-Учебных Заведений. С. 374–384.
7. Краткие общие сведения по империи. Распределение населения обоего пола по главнейшим сословиям, вероисповеданиям, родному языку и некоторым занятиям (под ред. Н.А. Тройницкого). Санкт-Петербург : Паровая типо-лит. Н.Л. Ныркина. 1905.
8. Общий свод по Империи результатов разработки данных первой всеобщей переписи населения, произведенной 28 января 1897 года. Санкт-Петербург : Паровая типо-лит. Н.Л. Ныркина. 1905.
9. РГВИА. Ф. 408. Оп. 1. Д. 934. Л. 2-30.
10. РГВИА. Ф. 408. Оп. 1. Д. 18111. Л. 12-18 об.
11. Российская империя. Законы. Свод законов Российской империи. Издание 1906 года.
12. *Яковлев Н.Н.* 1 августа 1914 года / Н.Н. Яковлев. Москва: Изд-во «Эксмо». 2003.

### References

1. *Bobrovsky P.O.* Funny and the beginning of the Preobrazhensky regiment / P.O. Bobrovsky. St. Petersburg : Printing House of the main directorate of the estates, 1899.
2. *Valkovich A.M.* Preobrazhenie: the history of the Life Guards of the Preobrazhensky Regiment and its temples / A.M. Valkovich. Moscow: Mikhail Shulman Design Studio, 2016.
3. Military Statistical Yearbook of the Army for 1910 St. Petersburg : Military Printing House (in the building of the General Staff), 1911.
4. Military Statistical Yearbook of the Army for 1911 St. Petersburg : The Military Printing House of Empress Catherine the Great (in the building of the General Staff), 1913.
5. Military statistical yearbook of the Army for 1912 St. Petersburg : Military Printing House of Empress Catherine the Great (in the building of the General Staff), 1914.
6. *Kartsov P.P.* History of the Life Guards of the Semenovskiy Regiment 1683–1854 / P.P. Kartsov. Saint Petersburg : Type. The Headquarters Of Military Educational Institutions. Pp. 374–384.
7. Brief general information on the empire. The distribution of the population of both sexes by the main estates, religions, native language and some occupations (edited by N.A. Troynitsky). St. Petersburg : N.L. Nyrkin Steam Printing House. 1905.
8. The general summary of the Empire of the results of the development of data from the first general population census, conducted on January 28, 1897. St. Petersburg : N.L. Nyrkin Steam Printing House. 1905.
9. RGVA. F. 408. Op. 1. D. 934. L. 2-30.
10. RGVA. F. 408. Op. 1. D. 18111. L. 12-18 vol.
11. The Russian Empire. Laws. The Code of Laws of the Russian Empire. The 1906 edition.
12. *Yakovlev N.N.* August 1, 1914 / N.N. Yakovlev. Moscow: Eksmo Publishing House. 2003.

УДК 325.3 (620:410) «1869/1898»

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-76-81

**ХАРЬКОВСКИЙ РУСЛАН ГЕННАДИЕВИЧ**

кандидат исторических наук, директор Института управления и государственной службы ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», г. Луганск, Россия  
E-mail: www.ruslan@mail.ru

**HARKOVSKIY RUSLAN GENNADIEVICH**

Candidate of Historical Sciences, Director of the Institute of Management and Public Service V. Dahl Luhansk State University, Luhansk, Russia  
E-mail: www.ruslan@mail.ru

## СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КОЛОНИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ В ЕГИПТЕ: ОТ ОТКРЫТИЯ СУЭЦКОГО КАНАЛА К ФАШОДСКОМУ КРИЗИСУ (1869–1898)

### FORMATION AND DEVELOPMENT OF BRITISH COLONIAL POLICY IN EGYPT FROM THE OPENING OF SUEZ CANAL TO THE FASHODA CRISIS (1869–1898)

*Статья посвящена вопросу формирования колониальной политики Великобритании в Египте в период 1869–1898 гг. В работе рассмотрены предпосылки усиления колониального интереса ведущих европейских государств к Египту во второй половине XIX в. Оценивается влияние открытия Суэцкого канала как одного из факторов повышенного внимания могущественных держав Европы к Египту. Проанализирована политика Великобритании в отношении Египта до восстания Ораби-паши и после оккупации данного региона британскими войсками. Выделены основные причины резкого поворота Великобритании от политики экономического доминирования в Египте к непосредственному вооруженному вмешательству и долговременному удержанию региона силовым путем. Исследованы действия иных государств, имевших колониальные интересы в Египте, и взаимоотношения Великобритании с ними. Обоснована важность Судана, как региона, имевшего неразрывную взаимосвязь с египетским вопросом, а также выделены причины эскалации англо-французского противостояния в Фашоде.*

*Ключевые слова:* Великобритания, Египет, Фашодский кризис, восстание Ораби-паши, Суэцкий канал, колониальная политика.

*The article is devoted to the formation of British colonial policy in Egypt in the period 1869–1898. The paper examines the prerequisites for the strengthening of the colonial interest of the leading European states in Egypt in the second half of the XIX century. The impact of the opening of the Suez Canal is assessed as one of the factors of the increased attention of the powerful powers of Europe to Egypt. The article analyzes the policy of Great Britain towards Egypt before the uprising of Orabi Pasha and after the occupation of the region by British troops. The main reasons for the sharp turn of the UK from the policy of economic dominance in Egypt to direct armed intervention and long-term retention of the region by force are highlighted. The actions of other states that had colonial interests in Egypt and the relationship of Great Britain with them are considered. The importance of Sudan as a region that had an inextricable relationship with the Egyptian issue is substantiated, and the reasons for the escalation of the Anglo-French confrontation in Fashoda are highlighted.*

*Keywords:* Great Britain, Northeast Africa, Egypt, Fashoda crisis, Orabi Pasha uprising, Suez Canal, colonial policy.

#### Введение

Активная колониальная политика европейских государств в Африке, получившая наибольший размах во второй половине XIX в. привела к тому, что многие государства африканского континента практически на столетие перешли в подчинение метрополий. Большая часть стран Африки получила свою независимость лишь в XX в., что значительно сказалось как на уровне их современного развития, так и на политическом ориентировании данных государств. Египет не стал исключением из этого правила, обретя свободу от британского господства лишь 28 февраля 1922 года. Нахождение определенное время на стыке противоположных политических интересов Великобритании и Франции, а также разразившаяся национально-освободительная борьба египетского народа против иностранного господства не только оказали огромное влияние на менталитет населения и перспективы политического и экономического сотрудничества Египта с другими госу-

дарствами в современном мире, но и показали реальную сторону европейского колониализма.

*Актуальность темы.* Исследование проблемы становления и развития колониальной политики Великобритании во второй половине XIX в. позволяет дать ответы на многие актуальные вопросы современности, в частности, определить степень и характер иностранного влияния на экономическое и политическое положение Египта, что в свою очередь дает возможность гораздо лучше понять мотивы формирования политики Египта на сегодняшний день. Кроме того, рассмотрение развития колониальной политики Великобритании в Египте явно демонстрирует саму сущность европейского колониализма, последствия которого многие государства ощущают на себе даже в настоящее время. Анализ предпосылок и причин британской колониальной экспансии, а также характеристика способов и методов её осуществления, позволяет изучить, какими средствами привыкли руководствоваться в Лондоне при отстаива-

нии своих интересов.

На наш взгляд, значение выбранной темы объясняется недостаточной степенью разработанности, что несомненно является недоработкой отечественных ученых с учетом актуальности поставленной проблемы. Многие исследования, посвященные колониальной политике Великобритании или же европейскому колониализму в целом, редко демонстрируют причины и методы определенных действий метрополий в отношении колоний, аргументируя их лишь экономическими интересами, что порой является не совсем верным. В то же время, следует обратить внимание на комплексные работы таких современных российских авторов как: А.А. Айвазян и Е.В. Морозов, диссертационные исследования которых посвящены Египетскому вопросу и влиянию колониализма на развитие англо-французских отношений. Кроме того, можно отметить ряд научных статей, касающихся рассматриваемой темы, таких отечественных исследователей как: А.М. Абидулин, Е.Н. Моисеева, С.Н. Турк, А.Х. Хизриев и др. [14; 17; 11; 19; 20].

*Цель исследования* – проанализировать становление и развитие колониальной политики Великобритании в Египте в период 1869-1898 гг. Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи: выделить основные причины и предпосылки повышенного интереса ведущих европейских государств к Египту; охарактеризовать британскую политику до восстания Ораби-паша и после оккупации Египта британскими войсками; рассмотреть отношение других государств, имевших колониальные интересы в Египте, в частности – Франции, к действиям Великобритании.

*Научная новизна исследования* заключается в том, что в работе проанализирован процесс эволюции политики Великобритании в отношении Египта в период 1869–1898 гг., которая за это время перешла от методов экономического и политического влияния к открытому военному вмешательству и в конечном счете – формированию зоны британского господства в Северо-Восточной Африке.

*Методологическая база* исследования основывается на принципах историзма, объективности системности. При написании работы использовались следующие общие методы: анализ, синтез, обобщение. Из исторических методов были применены историко-политический и историко-системный методы.

### **Изложение основного материала**

Во второй половине XIX в. европейские государства столкнулись с ограниченностью в территориях и людских ресурсах, что могло привести к нежелательному замедлению темпов экономического роста [15, с. 96]. По этой причине, наиболее влиятельные европейские предприниматели обратили свои взоры на африканский континент как на ещё неосвоенную «золотую» жилу, которая сулила значительную прибыль.

Египет привлек особое внимание европейских колониалистов, ввиду ряда факторов: во-первых, Египет являлся важным перевалочным пунктом между Средиземным и Красным морями, в связи с чем, Великобритании было очень выгодно контролировать территорию, которая могла значительно ускорить её путь к своей наиболее прибыльной колонии – Индии

[20, с. 20]. Во-вторых, в связи с развитием торговли и, соответственно, необходимостью улучшения логистики, в европейском обществе стали возрождаться идеи строительства Суэцкого канала, призванного облегчить экономическое взаимодействие между удаленными друг от друга территориями. В-третьих, в первой половине XIX в. Египет значительно окреп как государство благодаря реформам, проведенным Мухаммедом Али, что было очень негативно воспринято правящими кругами Великобритании и Франции, ведь дав Египту возможность свободно развиваться и далее они рисковали потерять возможность проведения активной колониальной экспансии в данном регионе.

Несмотря на возросший интерес к египетскому региону, в начале второй половины XIX в. ни одно европейское государство не предпринимало активных попыток по завладению Египтом. Однако, в 1869 г. ситуация резко изменилась. Инициированный французским дипломатом и предпринимателем Ф. Лессепсом проект по строительству Суэцкого канала был наконец-то завершен [11, с. 14], что заставило обратить внимание на Египет не только Францию и Великобританию, но и другие европейские государства. По мнению Бернара Лугана открытие Суэцкого канала, значительно изменившего существовавшие торговые маршруты, постепенно приходящая в упадок Порты и финансовый кризис в Египте создали благоприятную почву для европейской экспансии в данном регионе [6, с. 112], чем не преминули воспользоваться французы и англичане.

О подчинении Египта вооруженным путем, речь на тот момент не шла, так как европейским государствам, в особенности – Франции, было выгодно рассматривать Суэцкий канал как коммерческий проект, из которого можно извлечь прибыль, не провоцируя при этом конфликт с Портой. Но в Великобритании подобному усилению французов в Египте не были рады, ведь строительство Суэцкого канала в первую очередь было выгодно именно англичанам, давно грезившим о коротком пути в Индию. По этой причине, воспользовавшись экономическим кризисом в Египте, премьер-министр Великобритании Б. Дизраэли, заручившись поддержкой королевы Виктории и британской финансовой элиты, выкупил для Англии 44 % акций Компании Суэцкого канала у египетского хедива за 4 млн. фунтов стерлингов [8, р. 47].

При этом продажа египетским хедивом акций Великобритании никак не спасала страну от постоянно растущего долга, что привело к созданию в 1876 г. Кассы египетского государственного долга, которая включала в себя по одному представителю от каждого из государств-кредиторов и должна была помочь Египту рассчитаться со своими долгами перед европейскими кредиторами. Однако, создание Кассы было выгодно не самому Египту, а преимущественно Франции и Великобритании, которые де факто поставили Египет в полную экономическую зависимость от себя, не прибегая при этом к политическому давлению и вооруженному захвату, который однозначно спровоцировал бы конфликт с Портой.

Назначенные в Кассу египетского долга британский и французский представители должны были полностью контролировать финансовую систему Египта, в то время как египетский министр финансов всецело находил-

ся бы под их влиянием [14, с. 60-61]. Оба государства были довольны подобным исходом [7, р. 131], ведь им не нужно было брать на себя лишнюю ответственность и проводить затратную военную кампанию, чтобы взять Египет под полный финансовый контроль, который обеспечивал Франции и Великобритании устойчивое положение в регионе. Министр иностранных дел Франции Ш. де Фрейсине отмечал, что подобная экономическая зависимость Египта от Франции позволяет последней укрепить общее влияние в этом государстве [1, т. 3, док. 134], из чего следует, что сформировавшееся положение кондоминиума вполне удовлетворяло французские интересы.

Тем не менее, действия Великобритании и Франции не были так хорошо восприняты в самом Египте, народ которого после создания Кассы египетского государственного долга окончательно убедился в том, что европейские державы пытаются полностью лишить их независимости. На этой почве в 1881 году произошло восстание Ораби-паши, приведшее к началу англо-египетской войны, исход которой ознаменовал превращение Египта в полноценную британскую колонию [19, с. 351].

Следует отметить, что среди представителей британского правительства существовали разногласия по поводу того, каким образом необходимо ответить на восстание Ораби-паши. При этом в Лондоне ясно осознавали, что «оккупация вызовет протест как в самом Египте, так и в Турции» [1, т. 4, док. 242], не говоря уже о других государствах, которые будут возражать против усиления позиций Великобритании в столь важном регионе. В качестве доказательства того, что англичане изначально не планировали единоличную оккупацию Египта, можно привести содержание письма премьер-министра Великобритании У. Гладстона министру иностранных дел лорду Гренвиллу, в котором премьер-министр прямо говорит, что не уверен в готовности Великобритании предпринимать какие-либо решительные действия в отношении Египта как в сотрудничестве с Францией, так и без неё [1, т. 4, док. 250].

Тем не менее, ситуация изменилась с появлением угрозы со стороны Порты, которая вознамерилась восстановить свою власть над Египтом. С учетом того, что Турция всё ещё формально сохраняла права на эту территорию, подчинение султаном Египта могло привести к полной потере Францией и Великобританией своих позиций в данном регионе.

После успешного взятия страны под контроль британских войск, активного протеста со стороны других государств не последовало, потому что как отмечали на тот момент российские дипломаты, в правительстве главной соперницы Великобритании в Египте – Франции, «были довольны» тем, что не были втянуты в вооруженный конфликт и вопрос был решен без экономических потерь с их стороны [12]. Однако, подобное отношение строилось лишь на том, что в Париже были уверены: оккупация Египта – явление временное, а потому не следует беспокоиться об уменьшении французского влияния в данном регионе. Подобной же точки зрения придерживался и Гладстон, который изначально намеревался лишь разрешить конфликт, но не прибегать к долговременной оккупации Египта.

Тем не менее, Великобритания слишком много по-

тратила, чтобы оккупировать территорию Египта, и потеря региона стала бы провалом британской внешней политики. Не встретив сильного сопротивления со стороны других европейских государств и в том числе Порты, в Форин-офисе приняли предлагаемый лордом Кромером путь реформ, вместо немедленной эвакуации войск из Египта. С планом реформ Великобритании выступила в 1883 году, убедив другие государства в необходимости их проведения, а также в том, что оккупация будет носить временный характер. Англия смогла добиться нейтралитета даже от Франции, пообещавшей не предпринимать попыток занять данный регион [1, т. 5, док. 286].

Но, несмотря на все обещания британские войска оставались на территории Египта. С каждым днём это вызывало всё возрастающее недовольство среди других государств и в частности – Франции, которая имела свои интересы в Египте и не могла так просто принять установление на этой территории британского господства. Великобритания, в свою очередь, вынуждена была постоянно оправдываться и отрицать свои оккупационные действия, прикрывая их необходимостью завершения реформ и установления в Египте порядка, чтобы не спровоцировать конфликт с Францией или же другими европейскими государствами пока положение Великобритании в Египте оставалось непрочным. По этой причине все слухи о том, что англичане хотят задержаться в данном регионе упорно отрицались высокопоставленными деятелями Великобритании [18, с. 273–276].

Последующие события показали, что все заявления Великобритании после 1883 года о том, что английские войска лишь временно оккупируют Египет и после восстановления порядка в стране будут выведены, были не более чем ложью. При правительстве Гладстона ещё были шансы на то, что англичане уйдут после подавления восстания Ораби-паши, однако, начав проведение реформ в Египте, Великобритания уже не могла отказаться от данного региона.

В 1884 году в британских правящих кругах существовало три точки зрения на дальнейшее развитие колониальной политики в Африке. Согласно мнению министра иностранных дел Гренвилла, Великобритании не стоило «укреплять свои позиции на каждой судходной реке по всему миру» [3, vol. 287, col. 184], в то время как Лорд Дерби – министр по делам колоний, настаивал на том, что правительство Великобритании должно решить, как оно будет защищать торговлю в регионе, тем самым призывая к более активным действиям [4, с. 336]. Третья же точка зрения была представлена небольшой группой радикалов (Дж. Морли, Дж. Коуэн, У. Лоусон, Г. Лабушер) и предполагала ограничение колониальных захватов и сохранение лишь стратегических пунктов на территориях, которые представляли для Великобритании экономический интерес. Превосходство английских морских сил должно было выступить гарантией того, что другие государства не попытаются как-либо оспорить британские владения [9, 11. II. 1885; 10, 12. IV. 1885].

Следует отметить, что большинство представителей британской элиты одобряло колониальную экспансию, и даже противники активного колониализма порой отмечали определенную пользу от захвата новых земель

[5, 29.12.1888]. В связи с этим, Великобритания активизировала свои действия в Западной Африке, что привело к новому столкновению английских и французских интересов [13].

В то же время, дальнейшая политика Великобритании в отношении Египта продолжала без особых изменений идти по намеченному пути реформ вплоть до 1898 года. Система «завалуированного протектората» работала безотказно, и Великобритания полностью контролировала как внутреннюю, так и внешнюю политику Египта, однако, в начале 1890-х гг. Англии пришлось столкнуться с новой проблемой, связанной с суданским регионом [16, с. 56–57].

Судан долгое время оставался вне поля зрения ведущих европейских держав, т.к. не представлял в их глазах особой ценности, но после исследования, проведенного в регионе Верхнего Нила французским инженером Виктором Промом в 1893 году, выяснилось, что, завладев Суданом, можно построить дамбу, с помощью которой государство, контролирующее данный регион, получит мощный рычаг для непосредственного влияния на водное снабжение Египта.

Выводы, полученные французским инженером во время исследования, были очень ценны тем, что в корне меняли восприятие Египетского вопроса. В частности, если ранее Франция не имела возможности как-то повлиять на положение Великобритании в Египте, то сейчас у неё появился реальный шанс ослабить могущество англичан в данном регионе.

Для Великобритании открытие Виктора Прома стало не менее важным, ведь это означало, что английское могущество в Египте может быть подорвано в случае установления французского контроля над Суданом. С момента проведения исследования стало понятно, что Египетский вопрос более не может быть решен, не затронув суданский регион.

В 1898 году британская армия столкнулась с французским отрядом в Фашоде. Так как вступать в вооруженный конфликт не входило в интересы ни одной из сторон, Франция и Великобритания попытались урегулировать вопрос мирным путем. Однако, в Лондоне отказывались идти на уступки и давать Франции возможность закрепиться на занятых позициях.

Великобритания потратила слишком много ресурсов, чтобы укрепить своё положение в Египте и не могла позволить Франции усилить своё влияние. Для Британской короны инцидент в Фашоде стал вопросом чести и имперского престижа, поэтому англичане упорно отказывались менять свою позицию, считая Египет и Судан исключительно собственной сферой влияния. Кроме того, по мнению ряда влиятельных британских деятелей, в частности вице-короля Индии лорда Керзона, уступить Фашоду Франции значило бы для Великобритании доставить себе в будущем огромные неприятности, в связи с чем, Лондон убедительно делал вид, что готов пойти даже на военный конфликт ради сохранения своего доминирующего положения в Египте и Судане [2, с. 229].

Угроза эскалации конфликта, находившийся в меньшинстве французский отряд Маршана и неготовность Франции к войне с Великобританией вынудили Париж принять решение об отступлении из Фашоды. Англичане, в свою очередь, организовали совместный с

Египтом кондоминиум над суданским регионом, в очередной раз закрепив за собой доминирующее положение в Северо-Восточной Африке.

Таким образом, можно подвести следующий итог: интерес к Египту у многих ведущих европейских государств начал проявляться с начала второй половины XIX в., что было обосновано преимущественно экономическими факторами. Территория Египта при этом также обладала стратегическим значением, т.к. могла использоваться для значительного сокращения пути в Индию, а потому была весьма выгодна в первую очередь Великобритании.

После завершения строительства Суэцкого канала Египет приковал к себе всеобщее внимание. С этого момента и началось активное становление и развитие британской колониальной политики в Северо-Восточной Африке.

В период с 1869 по 1882 гг. Великобритания рассматривала Египет исключительно в качестве коммерческого проекта. Вложившись в покупку акций Суэцкого канала, а также дав займы денег египетскому правителю, Великобритания приобрела огромное влияние в Египте, не прибегая к прямому военному вмешательству. Сформировавшийся англо-французский кондоминиум в Кассе египетского государственного долга вполне устраивал как Францию, так и Великобританию, в связи с чем, долгое время после восстания Ораби-паши ни одно из этих государств не предпринимало решительных действий для стабилизации ситуации в Египте.

Британская оккупация Египта в 1882 г., на наш взгляд, не имела под собой долгого и тщательного планирования и была вызвана скорее стечением обстоятельств, нежели колониальными амбициями Англии. Восстание Ораби-паши поставило под угрозу не только влияние Лондона в данном регионе, но и положение французов в Египте. Разница лишь в том, что англичане оказались более решительными, приступив к проведению военной кампании.

Тем не менее, несмотря на первоначальную цель британского правительства У. Гладстона подавить восстание в Египте и вернуться к привычному англо-французскому доминированию в регионе, экономические затраты на проведение кампании были слишком высоки, чтобы после этого оставить территорию Египта. Кроме того, подавление восстания имело и политическое значение. Революция в Египте носила ярко выраженный национальный характер и была направлена против европейского и, в частности, британского давления на государство, в связи с чем, не гарантировав стабильность в регионе единожды, Великобритания могла бы столкнуться с гораздо большими проблемами в будущем, поэтому в конечном счете британская оккупация была продолжена.

С момента введения в данный регион войск Великобритании началось полноценное превращение Египта в английскую колонию, путем реформирования внешней и внутренней политики государства. С этих пор британская политика в отношении Египта совершила коренной поворот от исключительно экономического доминирования, к полной колонизации Египта. Великобритании было экономически невыгодно оставлять регион, в который она вложила массу средств и

усилий. Кроме того, допустить увеличение французского влияния в Египте после того, как на Кэ д'Орсе не только не решились подавить восстание Ораби-паши, но и изначально поддержали Великобританию в её действиях, чтобы избежать больших экономических затрат со своей стороны; в Лондоне просто не могли.

Фашодский кризис 1898 г. явно показал, что Великобритания не намерена делить власть в Египте ни с кем, т.к. последние несколько лет шла к тому, чтобы занять доминирующее положение в регионе.

С учетом всего вышесказанного, можно отметить, что в период с 1869 по 1898 гг. британская колониальная политика в Египте прошла путь от исключительно экономического вмешательства до полномасштабной колонизации, что было вызвано не только экономическими причинами, но и стратегической важностью географического расположения Египта, а также рядом практически спонтанных событий, приведших к тому, что Великобритания более не могла отказаться от Египта.

### Библиографический список

1. Documents diplomatiques français (1871–1914). Paris, 1929–1959. Série 1. Vol. 3, 4, 5.
2. *Garvin J.L.* The Life of Joseph Chamberlain. Vol. III. London: Macmillan, 1934. 632 p.
3. Hansard's Parliamentary Debates. 3 series. London, 1884. Vol. 287. Col. 184.
4. Great Brittan Parliament. British Parliamentary Papers. Colonies. Africa. – Shannon: Irish Univ. Press, 1971. –Vol. 51. Papers Concerning West Africa. 1875–1899. 484 p.
5. Justice. 1888, 29 Dec.
6. *Lugan B.* Histoire de l'Afrique: des origines à nos jours. Paris: Elipses, 2009. 1245 p.
7. *Power Th. F.* Jules Ferry and the Renaissance of French Imperialism. New York: King's Crown Press, 1944. 222 p.
8. *Roberts L.* Egypt as a Factor in European Power Politics, 1875–1878 // Power, Public Opinion, and Diplomacy. Durham: Duke University Press, 1959. 421 p.
9. The Times. 1885, 11 Feb.
10. Truth. 1885, 12 Apr.
11. *Абидулин А.М., Моисеева Е.Н.* «Aperire terram gentibus»: индустриализм и идея создания Суэцкого канала / А.М. Абидулин, Е.Н. Моисеева // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019. № 8 (185). С. 8–15.
12. АВПРИ. Канцелярия МИД, ф. 133, оп. 470, д. 72. Л. 328.
13. АВПРИ. Отчет МИДа России. 1894 г., 1895 г. оп. 475.
14. *Айвазян А.А.* Египетский вопрос в международных отношениях в конце XIX - начале XX вв.: диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.03 / Айвазян А.А.; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова]. Москва, 2014. 306 с.
15. *Андреев А. М., Кельчевская Н. Р.* Борьба за минерально-сырьевые ресурсы Африки: история и современное состояние / Андреев А. М., Кельчевская Н. Р. // Вестник МГИМО Университета. 2011. № 3. С. 96–101.
16. *Кашанян Д.Р.* Египет как английская колония / Д.Р. Кашанян // Colloquium-journal. 2019. № 22 (46). С. 56–57.
17. *Морозов Е.В.* Колониальный фактор в формировании англо-французской Антанты: конец XIX – начало XX вв.: диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.15 / Морозов Е.В.; [Место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т]. Санкт-Петербург, 2008. 286 с.
18. *Ротштейн Ф.А.* Захват и закабаление Египта [Текст] / Предисл. А. Ф. Миллера. 2-е изд. Москва: Изд-во вост. лит., 1959. 367 с.
19. *Турк С.Н., Кияшко М.И.* Египет в колониальной политике Великобритании / С.Н. Турк, М.И. Кияшко // Эпоха науки. – 2020. № 24. С. 351–353.
20. *Хизриев А. Х.* Египет в политике великих держав в 50 нач. 80-х гг. XIX в. / Хизриев А. Х. // Омский научный вестник. – 2007. № 5 (59). С. 20–24.

### References

1. French diplomatic documents (1871–1914). Paris, 1929–1959. Series 1. Vol. 3, 4, 5.
2. *Garvin J.L.* The Life of Joseph Chamberlain. Vol. III. London: Macmillan, 1934. 632 p.
3. Hansard's Parliamentary Debates. 3 series. London, 1884. Vol. 287. Col. 184.
4. Great Brittan Parliament. British Parliamentary Papers. Colonies. Africa. Shannon: Irish Univ. Press, 1971. Vol. 51. Papers Concerning West Africa. 1875–1899. 484 p.
5. Justice. 1888, 29 Dec.
6. *Lugan B.* History of Africa: from the origins to the present day. Paris: Elipses, 2009. 1245 p.
7. *Power Th. F.* Jules Ferry and the Renaissance of French Imperialism. – New York: King's Crown Press, 1944. 222 p.
8. *Roberts L.* Egypt as a Factor in European Power Politics, 1875–1878 // Power, Public Opinion, and Diplomacy. Durham: Duke University Press, 1959. – 421 p.
9. The Times. 1885, 11 Feb.
10. Truth. 1885, 12 Apr.
11. *Abidulin A.M., Moiseeva E.N.* «Aperire terram gentibus»: industrialism and the idea of creating the Suez Canal / A.M. Abidulin, E.N. Moiseeva // Scientific notes of Petrozavodsk State University. 2019. № 8 (185). Pp. 8–15.
12. AFPRE. Office of the Ministry of Foreign Affairs, f. 133, op. 470, 72. l. 328.
13. AFPRE. The report of the Ministry of Foreign Affairs of Russia. 1894, 1895 op. 475.
14. *Ayvazyan A.A.* The Egyptian question in international relations in the late XIX – early XX centuries: dissertation... Candidate of Historical Sciences: 07.00.03 / Ayvazyan A.A.; [Place of protection: Moscow State University named after M.V. Lomonosov]. Moscow, 2014. 306 p.
15. *Andreev A.M., Kelchevskaya N. R.* The struggle for the mineral resources of Africa: history and current state / Andreev A.M., Kelchevskaya N. R. // Bulletin of MGIMO University. 2011. No. 3. Pp. 96–101.
16. *Kashanyan D.R.* Egypt as an English colony / D.R. Kashanyan // Colloquium-journal. 2019. № 22 (46). Pp. 56–57.
17. *Morozov E.V.* The colonial factor in the formation of the Anglo-French Entente: the end of the XIX – beginning of the XX centuries: dissertation... Candidate of Historical Sciences: 07.00.15 / Morozov E.V.; [Place of protection: St. Petersburg State University].

St. Petersburg, 2008. 286 p.

18. *Rothstein F.A.* The capture and enslavement of Egypt [Text] / Preface by A. F. Miller. 2nd ed. Moscow: Publishing House of East lit., 1959. 367 p.

19. *Turk S.N., Kiyashko M.I.* Egypt in the colonial policy of Great Britain / S.N. Turk, M.I. Kiyashko // The age of science. 2020. No. 24. Pp. 351–353.

20. *Khizriev A.H.* Egypt in the politics of the Great Powers in the 50s. 80's of the XIX century. / Khizriev A. H. // Omsk scientific bulletin. 2007. № 5 (59). Pp. 20–24.

---

---

УДК 94(415)

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-82-86

**ШИШКИНА ИРИНА БОРИСОВНА**

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории зарубежных стран и востоковедения, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия  
E-mail: shi-alte@mail.ru

**SHISHKINA IRINA BORISOVNA**

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of the Foreign States history and Oriental Studies, Voronezh State University, Voronezh, Russia  
E-mail: shi-alte@mail.ru

## ПРОБЛЕМА ПЕРЕУСТРОЙСТВА ИРЛАНДИИ ВО ВЗГЛЯДАХ ОЛЬСТЕРСКИХ ЮНИОНИСТОВ В ПЕРВЫЕ ДВА ДЕСЯТИЛЕТИЯ XX ВЕКА

### THE PROBLEM OF RECONSTITUTION IRELAND IN VIEWS OF ULSTER UNIONISTS IN THE FIRST TWO DECADES OF THE 20TH CENTURY

*В статье анализируется формирование и изменение идейных позиций, а также отношения ольстерских юнионистов к основным проектам переустройства Ирландии первых двух десятилетий XX века. При этом анализируются основные экономические, культурные, конфессиональные и политические составляющие идеологической платформы и причины формирования данного движения. Показана трансформация взглядов от декларации необходимости сохранения статус-кво в Ирландии и недопустимости введения гомруля до принятия его на фоне событий Ирландской революции с условием предоставления шести графствам Ольстера автономного от южной части страны статуса и права выбора формы государства и формы связей с Великобританией и Ирландией.*

*Ключевые слова:* Ирландия, Ольстер, юнионизм, гомруль, Ольстерская Юнионистская Партия, Ирландская Революция.

*The article analyzes the formation and change of ideological positions, as well as the attitude of the Ulster Unionists to the main projects of the reorganization of Ireland in the first two decades of the 20th century. At the same time, the main economic, cultural, confessional and political components of the ideological platform and the reasons for the formation of this movement are analyzed. The transformation of views is shown from the declaration of the need to maintain the status quo in Ireland and the inadmissibility of the introduction of Home Rule to its adoption against the backdrop of the events of the Irish Revolution, with the condition that six counties of Ulster will be granted autonomous status from the southern part of the country and the right to choose the form of state and the form of ties with Great Britain and Ireland.*

*Keywords:* Ireland, Ulster, unionism, Home Rule, Ulster Unionist Party, Irish Revolution.

#### Введение

*Актуальность.* Проблемы изменений политического устройства стран и регионов тесно связаны с артикуляцией различными социальными группами этих регионов своих часто несовпадающих позиций, ожиданий и интересов в связи с возможными трансформациями. В Ирландии начала XX века основной общественно-политический дискурс определялся двумя политически противоборствующими направлениями – движением за гомруль в рамках национализма моральной силы и ольстерским юнионизмом, представляющим собой долгосрочный фактор, повлиявший на историческое развитие Ирландии и Северной Ирландии.

*Целью исследования* стал анализ основных позиций ольстерского юнионизма относительно вопросов переустройства Ирландии и попыток решить ирландский вопрос.

*Новизна исследования* заключается в раскрытии позиций ольстерского юнионизма в период его формирования, а также их изменений в контексте предреволюционной ситуации и в период Ирландской революции до Четвертого Гомруля, на базе которого были определены дальнейшие контуры ирландской государственно-

сти и статус Северной Ирландии.

Основными используемыми *методами* стали историко-генетический метод, позволивший проследить развитие юнионистского движения и преемственность идей в нем, и историко-типологический метод, позволивший выявить наиболее характерные черты юнионизма и сформировать его «идеальный тип». Также были задействованы в разной мере метод социального анализа и историко-психологический анализ.

#### Изложение основного материала

К началу XX века общественное мнение Ирландии было ориентировано на перемены. Националистически настроенное большинство поддерживало Ирландскую Парламентскую партию, выступающую за достижение гомруля, статуса доминиона, мирными политическими методами. Были и представители иных взглядов различных направленностей. В этом плане преимущественно протестантский Ольстер существенно отличался от остальной Ирландии, здесь было сильно движение юнионистов, выступающих за сохранение Унии 1800 года с Великобританией. Тем не менее, первая четверть XX века стала для них тяжелым временем, на этот период приходится принятие гомруля и Ирландская револю-

ция, что заставляет юнионистов переосмысливать свою идеологию и практику.

Стоит отметить, что Ольстер в конце XIX века также ощущал необходимость перемен, особенную рефлексию вызвал Великий Голод 1845–1849 годов. Стоит отметить, что изначально движение за гомруль зародилось в протестантской среде севера Ирландии, хотя в скором времени Ольстер занял позиции, враждебные гомрулю, окунаясь в пучину юнионизма. Подобный отказ от идеи гомруля и ее последующее широкое распространение и даже доминирование в южной части Ирландии привели к распространению в Ольстере юнионистских организаций. Первым этой линии стал придерживаться Оранжевский Орден, существующий с XVIII века и проводивший политику закрепления протестантского господства в Ирландии. Орден начал организовывать выступления против гомруля ещё в 1886 году.

В 1891 и 1892 годах появились, соответственно, Ольстерский Юнионистский Союз и Ольстерская Конвенция Юнионистов. Стоит обратить внимание, что подписать конвенцию, заявив о своём несогласии с идеей самоуправления в Ирландии, мог любой желающий, вне зависимости от сословной принадлежности [16]. Это стало значимым показателем серьёзности движения, которое фактически ставило единство Ирландии и Великобритании превыше классовых различий. Следующий шаг по координации движения был сделан уже в 1893 году, когда был сформирован Союз Защиты Ольстера (Ulster Defense Union) [16]. Далее в продолжение традиции Оранжевского Ордена и с целью консолидации всех общественных сил, поддерживающих идею необходимости продолжения действия Унии, 11 июня 1903 года появился Независимый Оранжевский Орден [4, pp. 117–152; 18].

Следующим этапом организационного оформления юнионизма становится март 1905 года, когда формируются Ольстерский Юнионистский Совет и Ольстерская Юнионистская Партия [3, p. 240]. Стоящие у их истоков У. Мур, К.К. Крейг, Дж. Лонсдейл сформулировали основные конкретные задачи данных организаций – консолидация североирландского юнионизма, институализация его в политическую партию, которая бы заняла ряд мест в Вестминстере и смогла бы там артикулировать и защищать свои интересы и проводить соответствующую политику. На данном этапе мы можем говорить, что действия активистов, направленные на укрепление и институализацию юнионизма на Севере, получили конкретный вектор и организационное оформление.

Таким образом ольстерский юнионизм достаточно быстро институализируется. Если мы посмотрим на его риторику и идеологию, то сможем выделить определенный набор мотивов, положений, которые составляют базис движения.

С одной стороны Ольстер в немалой степени был центром экономической жизни острова, сосредоточение её немногочисленных промышленных предприятий, оплотом протестантов, занимающих привилегированное положение на католическом острове, и тесно связанных с капиталом и политическими силами Великобритании [9, pp. 273–274]. Поэтому ольстерцы, являясь по сути экономической и политической элитой

острова, старались любыми путями сохранить своё влияние. Собственно, первоначально протестантская идея движения за гомруль и была одним из результатов поиска путей стабилизации общественно-политической ситуации в Ирландии и попыток сохранить ее от полного разрыва с метрополией. Ольстерцы пытались избежать существенных неконтролируемых изменений, опасаясь очередного социального взрыва, восстания или мятежа, поэтому рассматривали и вариант гомруля. Однако потом ольстерские протестанты быстро изменили позицию из опасения потерять контроль над ситуацией в преимущественно католической стране без внешней помощи, и, особенно, контроль над вектором экономического развития, в том числе, что могло привести к невыгодному Ольстеру снижению связей с Соединенным Королевством.

Именно это стремление сохранить привилегированное положение стоит рассматривать как движущую силу юнионистского движения, вне зависимости от социального слоя. Представители политической и экономической элиты Ольстера опасались, что не смогут занять все ключевые посты в новой, ирландской, вертикали власти. Представители торгового и промышленного капитала боялись той экономической политики, которую будет проводить новая администрация, заботясь об интересах Ирландии в целом, а не отдельных её территорий или слоёв. И даже представители рабочего класса в Ольстере, обеспеченные работой и более высоким (по сравнению с другими областями) жалованьем, имели основания прилагать усилия для сохранения статус-кво.

Вторым фактором стремления сохранить Унию стали этнические и культурные различия основной массы ирландцев и жителей Ольстера. Так, например, Николас Мэнзер отмечает, что этнические различия между ирландцами (кельтами) и ольстерцами (англо-ирландцами) в тот период вновь стали приобретать гипертрофированное звучание [15], что играло на руку оранжистам. Ольстерцы в духовной сфере в большей степени тяготели к Англии, их образ жизни был гораздо ближе к британскому, и эта региональная дифференциация четко ощущалась. Помимо прочего эта разница углубилась Кельтским Возрождением, затронувшим южноирландское общество.

Третьим мощнейшим фактором и самым часто упоминаемым аргументом для юнионистской риторики стали конфессиональные различия. Большая часть населения Ирландии исповедовала католицизм, жители же Ольстера были в подавляющем своём большинстве протестантами, поэтому они опасались, что при введении самоуправления станут жертвами дискриминации на религиозной почве. Вторым ключевым опасением стало представление о том, что самоуправляющаяся Ирландия попадёт в зависимость от Святого Престола. Отсюда появился и пошел в массы лозунг «Home rule is Rome rule» [11, pp. 7–10], который мы позволим себе перевести как «Домашнее правление – это правление Рима». Оба приведённых «религиозных» предлога формально не вполне состоятельны, так как в Биллях о Гомруле было изначально закреплено как требование отсутствия дискриминации по религиозному, либо территориальному признаку, так и полный контроль Великобритании над внешней политикой Ирландии [8, p. 62]. Очевидно, что подобные формулировки, включённые в текст в ин-

тересах как ольстерцев, так и Великобритании, не убедили юнионистов в реальной безопасности прихода к власти ирландцев.

Однако стоит отметить, что Ольстер тоже не был един в своем глубоком консерватизме и стремлении к изоляционизму и игнорированию мнения большей части Ирландии. Были также попытки и призывы вспомнить о единстве Ирландии. Одной из этих попыток становится «Манифест Мэчераморн» (Magheramorne), написанный Р.Л. Кроффордом в 1905 году для Независимого Оранжевского Ордена [1]. Данный документ адресовался священнослужителям обеих конфессий, и подчеркивал необходимость примирения и объединения, вне зависимости от вероисповедания, для защиты ирландской нации. Автор манифеста считал необходимой постепенную трансформацию консервативного протестантского юнионизма в более либеральный идеологический вариант, а также полагал, что Ольстерский Юнионистский Совет в большей степени должен концентрировать свое внимание на вопросах экономического развития, а также на отстаивании экономических интересов.

Позднее, по мере ограничения права вето Палаты Лордов и рассмотрения парламентом третьего Билля о Гомруле, на севере Ирландии складывается ситуация, характеризующаяся «ольстерским кризисом», растянувшимся на период 1912–14 годов [19]. Его началом можно считать составление 19 сентября 1912 года Ольстерской Торжественной Лиги и Ковенанта (Ulster's Solemn League and Covenant), инициированное Эдвардом Карсоном, лидером юнионистов на тот момент. Двухчастный Ковенант (Ковенант, подписываемый мужчинами, и Декларация, к которой могли присоединиться женщины), содержащий в себе консолидированную позицию ольстерских юнионистов по отношению к проектам гомруля.

Ольстерский Юнионистский Совет утвердил документ через несколько дней после его появления, назначив 28 сентября днем массового его подписания. Сам ковенант гласил, что подписавшие его убеждены, что гомруль – это плод заговора и угроза материальному благополучию, а также гражданским и религиозным свободам в провинции и в Ирландии в целом. Помимо этого упоминалось, что он представляет опасность для единства Британской империи. В связи с этим подписавшие подданные короля декларируют, что они намерены отказаться от признания парламента гомруля, если он будет создан, и защищать свое гражданство в рамках Соединенного Королевства, используя для этого любые средства [20].

«Женская версия» документа говорила о солидарности с мужчинами провинции в том, что касается оценки гомруля и перспектив, которые он с собой принесет, а также в непримиримости по отношению к нему [20].

В конечном итоге в Ольстере число подписавшихся под этими документами достигло полумиллиона, что, в масштабах общей приблизительной численности взрослого населения провинции в 1 млн. человек, стало важным индикатором общественных настроений [2].

Безусловно, моральное давление на коммонеров, проводимое с помощью подобных документов и не только, было мощным. Ольстерский кризис стал важным индикатором того, что преимущественно протестантский Ольстер, чувствуя себя отличающимся от

остальной Ирландии, будет жестко отстаивать свою самость и право на неподчинение гомрулю [5, p. 384]. Данные события существенно повлияли на дальнейшую трансформацию подходов к разрешению ирландского вопроса.

Тем не менее, очевидным для всех, включая юнионистов было то, что гомруль продолжает оставаться оптимальным решением для большей части острова. Поэтому Э. Карсон начинает активно продвигать идею выделения Ольстера как особой части страны и придания ему особого статуса, во избежание распространения на него гомруля. Сама идея невключения Ольстера в доминион, которым фактически должна была стать Ирландия, прозвучала в 1912 году. Тогда депутат Томас Робертс предложил вывести из-под действия гомруля графства Антрим, Арму, Даун или Лондондерри. В декабре того же года Э. Карсон сформулирует идею об отделении всей исторической провинции Ольстер в составе 9 графств. Однако предложение Карсона не было поддержано, так как в части графств был высокий процент католиков, что могло привести к невозможности достижения полного преобладания протестантов в Северной Ирландии. Также идея разграничения двух частей Ирландии на тот момент еще не казалась допустимой.

Примечательно, что к тому времени политические силы, в том числе и в Ольстере, продолжают перегруппировываться. Так, например, в 1912 из тридцати восьми лож Ордена двенадцать поддержали третий Билль о Гомруле. Безусловно, это не говорит о том, что Ольстер «перекрасился», но даже на этом частном примере можно утверждать, что 100 % единства здесь не наблюдается.

Тем временем, процесс рассмотрения Гомруля в третий раз назревал, и тогда, в январе 1913 года, был создан корпус Ольстерских Волонтеров – военное формирование, которое провозгласило своей целью недопущение реализации самоуправления на территории всей Ирландии [14, p. 83].

Позже, во время рассмотрения британским парламентом Билля о Гомруле, понимая фактическую неизбежность его принятия, сэр Карсон заявил британской стороне, что он готов согласиться с тем, что этот билль разрешит ирландский вопрос, но с условием преодоления трудностей определения границ Ольстера для этой цели [13, p. 144].

Также по мере развития ситуации, в сентябре 1913 года Юнионистский Совет Ольстер одобряет Прокламацию о создании Временного правительства Ольстера. Прокламация гласила, что ольстерцы, несмотря на то, что они являются по рождению обладателями всех прав граждан Соединенного Королевства, в данный момент столкнулись с угрозой подчинения националистическому парламенту и правительству. В связи с этим должным образом избранные представители всех частей Ольстера 24 сентября 1913 года в Белфасте, руководствуясь соображениями общественной безопасности и защиты гражданских и религиозных свобод представителей всех классов и конгрегаций, создали Временное правительство Ольстера, которое примет на себя управление в случае необходимости. Однако начало функционирования данного органа, который должен оставить Ольстер «в доверительном управлении» британской на-

ции, откладывается. Также содержится оговорка о том, что предполагаются дальнейшие инструкции по сопротивлению националистическому парламенту и правительству [21].

Вскоре после принятия Прокламации о создании Временного правительства Ольстера, 27 сентября 1913 года, сэр Эдвард Карсон проводит смотр белфастских частей Ольстерских Волонтерских сил [22]. Стоит отметить, что помимо этого в течение года прошел целый ряд серьезных военных акций – мятеж в Карраге, инцидент в Ларне и т.п., когда речь шла о неподчинении приказам со стороны британских офицеров, которые должны были обеспечивать правопорядок в Ольстере, о контрабанде оружия и т.д.

Таким образом, мы видим целую цепь реальных действий по подготовке открытого силового противостояния будущему закону Соединенного Королевства, от риторики и подписания протестных документов, до формирования военных сил и нелегального Временного правительства.

Таким образом Ольстер комбинировал позитивные и негативные сигналы в Лондон, в конечном итоге нацеленные на подчеркивание необходимости нераспространения гомруля на территорию Северной Ирландии.

На фоне этих процессов Дж. Редмонд от имени Ирландской Парламентской партии пересматривает отношение к идее разделения страны. В итоге стороны сойдутся на компромиссном решении. Гомруль был принят с двумя оговорками – отложенное до конца войны вступление в силу и исключение из юрисдикции данного закона шести графств Ольстера.

Однако Первая мировая война внесла свои коррективы и существенно изменила расклад сил. Националисты юга открыто призывали ирландцев не вступать в армию Великобритании и не участвовать в войне, вели переговоры с Германией, подняли восстание в 1916 году. Безусловно, это заставило юнионистов пересмотреть свое отношение к проблеме будущего Ирландии, гомруля и разделения страны.

Поэтому следующий виток противостояния разразился после Пасхального Восстания, когда стало ясно, что для урегулирования ирландского вопроса нужно найти решение сложившихся противоречий. К 1917 году Великобританией был сформирован специальный орган, на который возлагалась задача если не примирить противостоящие стороны, то стать площадкой для диалога и позволить сторонам четко артикулировать свои позиции, выводя данный конфликт из скрытой фазы и позволяя институализировать его. Таким органом стала Ирландская Конвенция. Конвенция выключала в себя представителей разных социальных групп Юга и Севера – представителей протестантского, католического и пресвитерианского духовенства, трейд-юнионов и торговых палат крупных городов, депутатов, представлявших Ирландскую Парламентскую партию, Ольстерских Юнионистов и даже немногочисленного южноирландского Союза Юнионистов и представителей от правительства королевства [17, pp. 319–320]. Подобная ассамблея, обеспечившая определенное представительство двух сторон, однако не выборное и не пропорциональное, руководимая, что характерно, юнионистом, сэром Х. Планкеттом, собралась впервые 25 июля 1917 года и стала совещательным органом по про-

блемам ирландского самоуправления [12, p. 128].

На нее возлагалась миссия доработать гомруль таким образом, чтобы его можно было реализовать, либо выработать иное решение ирландского вопроса. Итогом работы Ирландской Конвенции стало соглашение о том, что в Ирландии должно было быть введено самоуправление по образцу «Акта об Управлении Ирландией» с небольшими корректировками. Под действие акта попадала вся территория Ирландии без исключения. При этом отдельно оговаривалось стабильное представительство юнионистов в Палате Общин, которые должны были получать 40% депутатских мест [6, pp. 292–296].

Тем не менее, юнионисты Ольстера не были удовлетворены данным соглашением. Они голосовали против, но решение было принято большинством Ирландской Конвенции, которое образовали националисты, представители трейд-юнионов и юнионисты южных регионов Ирландии [6, pp. 292–296].

Ситуация осложняется еще сильнее после того, как избранные в парламент Великобритании депутаты от ирландских националистических партий провозглашают себя парламентом Ирландии и объявляют Ирландскую Республику в начале 1919 года, после чего начинается Англо-ирландская война.

К концу 1919 года в среде юнионистов вызревает решение, позволяющее сохранить автономию Ольстера от южной части Ирландии. Его озвучивает видный юнионист Уолтер Лонг. Идея заключалась в том, что на основании Гомруля должно быть предусмотрено создание и «Северной», и «Южной» Ирландий, с собственными законодательными органами. Фактический новый лидер юнионистов, Джеймс Крэйг, считал данный проект вполне приемлемым.

Предложение У. Лонга, а также иные вариации билля широко обсуждались в британском парламенте [10]. В итоге 23 декабря 1920 года был принят «Акт об управлении Ирландией», который для краткости традиционно называется «Четвёртым Гомрулем» [7]. В нем было закреплено полное и, что важно, постоянное отделение шести из девяти графств Ольстера. Таким образом, на территории Ирландии создавались два государственных образования, одно из которых, а именно Северная Ирландия, получала право при желании объединиться с югом. Однако она выбрала иной путь и сохранила свои связи с Соединенным Королевством, подтвердив свои позиции и после подписания «Статьей соглашений по договору между Великобританией и Ирландией».

### Выводы

Фактически ольстерское юнионистское движение в рассмотренный период проходит сложный путь и постепенно меняет свои взгляды на проблему переустройства Ирландии. Изначально оно сформировалось, чтобы стоять на страже Унии 1800 года, выгодной им с точки зрения сохранения статуса-кво с лучшими экономическими условиями для протестантской провинции, а также по причине большей культурной близости ее Соединенному Королевству. Важное место занимал конфессиональный вопрос, особое внимание уделялось проблемам возможной дискриминации на этой почве и влиянию Святого Престола на политику самоуправляющейся Ирландии. Юнионистское движение в первые полтора

десятилетия развивает большую активность, как в области пропаганды своих взглядов, сплочения протестантского населения Ольстера, так и в плане институционального оформления, которое выходит на новый уровень в начале XX века с образованием Ольстерской Юнионистской Партии. Данная партия была создана для представления интересов движения на политической арене и для противостояния гомрулю в парламенте. Также помимо агитационной и организационной работы в более поздний период велась подготовка вооруженного сопротивления гомрулю. После 1916 года юнионистское движение

занимает более прагматичные позиции, постепенно смягчая их с 1914 года, когда становится понятно, что даже вооруженная оппозиция гомрулю не предотвратит его введения и реализации. В конечном счете, на фоне событий Ирландской революции североирландские юнионисты соглашаются с компромиссным решением разделения Ирландии, при котором будет создана Северная Ирландия в составе шести графств Ольстера с ярко выраженным преобладанием протестантского населения, с созданием в обеих частях своих автономных законодательных органов.

#### Библиографический список (References)

1. A manifesto of The Independent Orange Order // Irish Protestant. 1905. 22 July.
2. About the Ulster Covenant // Nidirect. – URL: <https://www.nidirect.gov.uk/articles/about-ulster-covenant#toc-5> (accessed: 03.05.2021).
3. *Boyce D. G.* Nationalism in Ireland. London; New York: Routledge, 1992.
4. *Boyle J.W.* The Belfast Protestant Association and the Independent Orange Order // Irish History Studies. Vol. XIII. Sept. 1962. Pp. 117–152.
5. *Fitzpatrick D.* Militarism in Ireland 1900-1922 // A military history of Ireland. Cambridge ; New York: Cambridge University Press, 1996.
6. *Geiser K. F.* The Irish Convention // The American Political Science Review. 1918. № 2. Pp. 292–296.
7. Government of Ireland Act, 1920 // The public general acts passed in the tenth and eleventh years of the reign of his majesty king George the fifth; being the second session of the thirty first parliament of the United Kingdom of Great Britain and Ireland. London: Eyre and Spottiswoode, 1920. Pp. 394–461.
8. Government of Ireland bill, 1886 // Hocking J. Is Home rule Rome rule? London: Ward, Lock & Co., Limited, 1912.
9. *Grada C.* Ireland. A new economic history 1780-1939. Avon, 1995.
10. Hansard's Parliamentary Debates. House of Commons Debates. 28 June 1920. Vol. 131. Cc. 149–201. – URL: <https://api.parliament.uk/historic-hansard/commons/1920/jun/28/clause-70-short-title-and-repeal> (accessed: 01.05.2018).
11. *Hocking J.* Is Home rule Rome rule? London: Ward, Lock & Co., Limited, 1912.
12. Ireland in Transition, 1867-1921 / [Ed. by D. G. Boyce, A. O'Day]. London: Routledge, 2004.
13. *Jackson A.* Home Rule: An Irish History. 1800-2000. Oxford: Oxford University Press, 2004.
14. *Loughlin J.* Ulster unionism and British national identity since 1885. London: Frances Pinter Publishers Ltd, 1995.
15. *Mansergh N.* The Unresolved Question: The Anglo-Irish Settlement and its undoing, 1912–1972. London: Yale University Press, 1991.
16. *O'Riordan T.* The Maturing of Irish Unionism. – URL: [http://multitext.ucc.ie/d/Ireland\\_politics\\_administration\\_1870-1914](http://multitext.ucc.ie/d/Ireland_politics_administration_1870-1914) (accessed: 1.05.2018).
17. *O'Brien W.* The Irish Revolution and How It Came About. London: Allen & Unwin, 1923.
18. *Patterson H.* Independent Orangeism and Class Conflict in Edwardian Belfast: A Reinterpretation // Proceedings of the Royal Irish Academy. Soc. 4. 1980. May. 27 p.
19. *Stewart A. T. Q.* The Ulster crisis: resistance to Home Rule 1912-1914. London: Blackstaff Press Ltd, 1979.
20. The Standard. 1912. 30 Sept.
21. Ulster Provisional Government Proclamation, poster printed in blue, 755 x 500mm., Belfast, Old Town Hall, 24 September, 1913 // The National Archives. CO 904/27.
22. Ulster Volunteer Forces. Belfast Division. Official Arrangements. Inspection by Sir Edward Carson, K.C., M.P. and the General Officer Commanding U.F.V. in the Agricultural Show Grounds, Balmoral, on Saturday, 27<sup>th</sup> September, 1913. At 4-4.45 p.m. Price one penny. (The poster) // RTÉ. Century Ireland. – URL: <https://www.rte.ie/centuryireland/images/uploads/further-reading/Ed11-InspectionDoc.pdf> (accessed: 01.05.2018).

**ШТАРЕВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА**

кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия  
E-mail: Tokmakova\_tn@mail.ru

**SHTAREVA TATYANA NIKOLAEVNA**

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of History of Russia, Orel State University, Orel, Russia  
E-mail: Tokmakova\_tn@mail.ru

**«ДЕТИ ВОЙНЫ». ОБРАЗ ВОЙНЫ ГЛАЗАМИ ДЕТЕЙ**

**«CHILDREN OF WAR». THE IMAGE OF WAR THROUGH THE EYES OF CHILDREN**

*Статья посвящена исследованию образа войны глазами детей в рамках Великой Отечественной войны. В статье уточняется понятие «дети войны» и определяются возрастные рамки. В статье анализируется широкий круг источников, зафиксировавших воспоминания детей, проживавших преимущественно на оккупированных территориях Центрального Черноземного региона. На основе имеющихся воспоминаний изучается процесс формирования и трансформации образа войны и ее отдельных аспектов, таких как образ врага, понятие смерти, мироощущение и мировосприятие войны, образы родителей, детские чувства и яркие картины из военного детства, образ Победы.*

*Ключевые слова:* дети войны, ВОВ, оккупация, мироощущение, мировосприятие, образ врага, образ войны.

*The article is devoted to the study of the image of war through the eyes of children in the framework of the Great Patriotic War. The article clarifies the concept of «children of war» and defines its age limits. The article analyzes a wide range of sources that recorded the memories of children who lived mainly in the occupied territories of the Central Black Earth Region. Based on available memories, the process of formation and transformation of the image of war and its individual aspects, such as the image of the enemy, the concept of death, the worldview and worldview of war, images of parents, children's feelings and vivid pictures from military childhood, the image of Victory is studied.*

*Keywords:* children of war, WWII, occupation, attitude, worldview, image of the enemy, image of war.

**Введение**

*Актуальность.* Тема войны всегда будет актуальна в условиях нестабильного политического развития современного общества. Локальные конфликты по-прежнему сотрясают мир, унося жизни людей. Дети по-прежнему являются маленькими свидетелями войны, они снова сталкиваются лицом к лицу с войной, терпят лишения, страдания, а иногда теряют и самое ценное, что у них есть – это жизнь. Образ войны на все века остается неизменным.

*Целью исследования* является воссоздание образа войны на основе мироощущения и мировосприятия детей, переживших суровые годы Великой Отечественной войны. Образ войны в восприятии детей многогранен, поэтому необходимо исследовать такие аспекты, как образ врага, образ родителей в годы войны, образ смерти, образ Победы. Основными источниками для написания данной работы послужили воспоминания оставшихся в живых детей войны.

*Методологическую* основу исследования составили принципы историзма и научного объективизма. Научная статья была написана на основе историко-сравнительного метода, а также на основе общенаучных методов анализа и индукции.

*Новизна исследования* заключается в том, что воссоздается образ войны, основанный на мироощущении и мировосприятии детей, преимущественно проживавших на оккупированной территории Центрального Черноземья.

**Изложение основного материала**

Кто они – дети войны? В современном правовом поле это лица, родившиеся в период с 4 сентября 1927 года по 3 сентября 1945 года. Дети, пережившие войну, дети, познавшие войну. В историко-философском контексте эти два слова «война» и «дети» противоположны друг другу. Но в середине 20 столетия на долю миллионов детей выпало несчастье пережить суровые, тяжелые годы Великой Отечественной войны. А было ли у них детство? Нет, его «отняли». И взрослые, и государственные органы в условиях военного времени лишили детей детства, отказали им в праве быть детьми, более того, предъявляя к ним в условиях военного времени требования наравне со взрослыми членами общества.

Ценным источником для создания картины восприятия войны маленькими людьми следует считать те хрупкие воспоминания, которые оставили неизгладимый след в маленьких головках. В воспоминаниях детей мы можем проследить четкую границу, разделившую их жизнь на «до» и «после». Довоенные годы большинство из них как описывают безмятежное, радужное, веселое детство, в достатке, в семье, с детскими играми и забавами. Но в тот роковой день, когда в жизнь каждого из них пришла война, они потеряли все, что было для них так дорого, все то, что способствовало поддержанию ощущения, надежности, безопасности, стабильности. Для многих начало войны ассоциировалось с появлением вражеских самолетов, боевой техники, которая

захватывала деревни и села, т.е. тот момент, когда дети «лицом к лицу» столкнулись с врагом. В отличие от взрослого населения, которое узнало о войне из официального обращения от 22 июня 1941 года или позднее из газет или приезжих односельчан. Так, вспоминает жительница Орла Парамонова: «22 июня 1941 года ничем не отличался от других. Но те слова, которые мы с мамой услышали от репродуктора, отпечатались в памяти на всю жизнь: "Сегодня 22 июня 1941 года, фашистская Германия без объявления войны напала на нашу Родину. Бомбят города". Мы поняли, что случилось страшное, неотвратимое» [2, с. 175]. Вспоминает почетный житель Орловской области, Володин Н.А.: «Когда началась война, мне не было и пяти лет. Этот день невозможно забыть. Это день, когда перевернута была жизнь всех поколений. Мы были лишены детства, братьев, отцов» [2, с. 11].

Согласно официальным источникам, возраст от 15-16 лет уже считался взрослым [2, с. 14]. С 13 лет можно было уже идти работать, и большинство уходило, чтобы помочь фронту, своей семье. Таким образом, граница детства существенно снизилась, четкие рамки определить очень сложно, поскольку, как только ребенок мог проявлять относительную самостоятельность и брать на себя часть домашних и хозяйственных хлопот, он становился маленьким «взрослым». В воспоминаниях, дети по-разному отмечают границу своего взросления: одни – окончание первого класса, другие – тот возраст, в котором их застала война, 5–6 лет. Согласно воспоминаниям, можно проследить, как быстро происходило «взросление»: «Мы быстро выросли, работали наравне со взрослыми с 8 лет» [2, с. 47], «Работали наравне со взрослыми и спрос с них был такой же, как со взрослых». Готовили и дрова наравне со взрослыми» [1], «Стали провожать на войну своих отцов и старших братьев, а мы сразу повзрослели» [1], «Мы были лишены самого счастливого периода своей жизни» [3, с. 84], «Мы были лишены детских радостей» [3, с. 133], «Когда нас отправляли на окатку леса, то помню старухи кричала: «Что детей забираете?», а они отвечают: «Не по годам гоним, а по ребрам» [1].

Круг домашних дел, ложившийся на плечи маленьких «взрослых» значительно расширился, они научились практически многое делать по хозяйству и, кроме того, отчасти выполняли родительские функции, присматривая за младшими детьми в семье. Не случайно этот фактор многие и связывают с периодом окончания детства, поскольку полностью погрузились во взрослый мир с его обязанностями и заботами.

Однако не только физически происходило взросление посредством участия в домашних делах, но и ментально. Многие осознавали большую ответственность перед своей семьей, перед фронтом, перед Родиной.

Следует отметить, что меньше всего шансов выжить было у младенцев. Возможности выкормить грудным молоком у многих женщин не было, питались «подножным кормом». Выходить таких малышек было сложно. Неокрепший организм детей не мог вынести тяжелых условий войны. Многие погибали от голода, от холода, от расправ со стороны немецких оккупантов.

Подчеркнем сразу, что образ войны в детском сознании сложился не сразу, он формировался постепенно, по мере вхождения войны в жизнь каждого из них. Первый

взорвавшийся снаряд, впервые услышанная непонятная речь, потеря дома, смерть близких, первое острое чувство голода, страха, ненависти, боли. В результате соприкосновения двух миров – детского и взрослого. Многие дети, безусловно, слышали слово «война», для многих ребят это было когда-то детской забавой, но это было игрой. Никто из детей не знал, что несет в себе настоящая война. «Мы дети, не понимали тогда еще не всех ужасов войны, ни того, почему и куда уходит папа, а мама постоянно плачет» [1]. Большинство детей не знали, что такое война, какую разрушительную силу, какие страдания несет в себе это слово. Бигина Нина Михайловна (1934 год рождения, д. Малый Конып) вспоминает: «Мне было 7 лет к началу войны. Я никак не могла понять, что такое война. Почему-то все режут, мужиков куда-то забирают. Когда начался голод, тогда и поняла, что это за война такая. И как только мы выжили...» [1]. Вспоминает москвичка Тамара Звягинцева: «Я хорошо помню этот день, хотя и не сразу поняла суть происшедшего. Но понимание пришло быстро» [6]. Обухов Борис Иванович, 1933 г.р. (с. Каринка): «Что помнит о войне человек, бывший мальчишкой? Как давно это было, а закрою глаза – и вижу – иду я из клетки по лесенкам в дом и вдруг вижу, кто-то едет па лошади верхом и кричит: «Война, Война началась! Я еще подумал, а что это такое, война? Мне уже 77 лет, а я все помню, и это последнее утро с отцом, которого мы больше никогда не увидим» [1].

Образ войны формировался у детей изначально на сенсорном уровне. Многим запомнились звуки и запахи войны. Как правило, сенсорное восприятие войны вызывало у них неприятные ощущения, чувство страха: «горело зерно, ощущался запах горелого зерна; «запах войны – это запах пожара». Дети улавливали и различали запах «своих» и «чужих». Звуки войны – это непонятная, чужая речь. В своих воспоминаниях они делятся, что немцы и румыны пахли иначе, по-другому, «неприятно». Многим на долгие годы в память «врезались» звуки войны: «Мы жили недалеко от вокзала. Железнодорожный узел часто бомбили. Особенно доносили плавные налёты. Нарастающий свист-вой парализовывал. Я прижимался к подушке, к полу. А бомба чем ближе к земле, тем зловещей воеет. И вот замираешь – секунда – взрыв: пронесло, жив. Но сверлящий свист повторяется снова и снова. Заканчивается налёт одной эскадрильи. Тишина. А потом нарастающий звук подлетающих новых бомбардировщиков», – вспоминает Игорь Капустин (г. Белгород). Житель Орловской области вспоминает годы оккупации: «И вот сидим мы в середине окопа во время бомбежки, прячемся. Вдруг взрыв в самом конце – людей засыпало. А рядом с нами тоже взрыв! Оказались мы под землей, обгорелые и раненые. Как стали выбираться из окопа, то видно было как окоп «дышал» – земля ходуном ходила» [2, с. 127].

Образ войны – это раненые и инвалиды. Владимир Трибуцкий будет вспоминать: «С 1944 года на улицах города стало появляться всё больше калек в военных шинелях – кто на костылях, кто без руки, а то и вообще безногие, которые передвигались на самодельных дощечках с колёсиками. К некоторым женщинам нашего дома – общегития стали возвращаться раненые мужья. Мама, как манну небесную, ждала письма отца с фронта» [5].

С уходом из семьи и в целом из деревень муж-

чин, отцов, братьев, на первый план особенно выступал образ матери или бабушки. Маму всегда называли «кормилицей», даже в послевоенное время этот образ надолго еще сохраняется в детской памяти. Дети, даже в дошкольном возрасте, осознавали и подчеркивали в своих воспоминаниях, какой тяжелый груз ложился на хрупкие плечи матери поднимать своих детишек в суровых условиях войны, особенно в оккупированных районах. «Мать постоянно была занята у немцев на работе. Всю тяжесть этого времени она старалась переложить на свои хрупкие плечи», – вспоминает Ревкова (г. Орел) [2, с. 195]. Вспоминают, как матери прятали детей, как пытались их прокормить из последних сил, как работали не покладая рук с утра до ночи, как старались смастерить одежду и найти обувь для своих детей, дать им кров, т.к. большинство лишилось своих домов, защитить от немецкого насилия ценой даже собственной жизни. Эти маленькие взрослые люди осознавали материнскую жертвенность и во многом старались помочь своим матерям.

Особое место в детских воспоминаниях занимает образ отца. Для многих он оказался туманным, забытым в условиях войны. «Я даже лица его не помню – всё как в тумане», – запишет позже Анатолий Колесников (г. Белгород) [5]. Другие пишут, что, так как были малы, не помнят своих отцов. Помнят дети и то, как приходили похоронки, как долго плакали матери. Зачастую, дети боялись тревожить мать расспросами. Для многих отцы остались в забвении до вполне уже зрелого возраста. Дети вспоминают, что матери не рассказывали об отце, молча перенося боль утраты. Многие потеряли родителей на войне. Шалаева Антонина Павловна (1938 г.р., ст. Просница) с печалью отметит: «Нет в русском языке слов: «дети погибших». Не слышала я этих слов ни с экрана телевизора, не прочитала в газете. Но такие люди есть, их не тысячи – миллионы. Даже можно подсчитать. В военкоматах есть все сведения о наших отцах. В одной только небольшой нашей деревне было 25 детей – безотцовщины, детей погибших на войне. Им всю жизнь не хватало отцов. У каждого человека должно быть и мать и отец» [1].

Образ войны у большинства детей ассоциируется с сильным голодом. В годы войны советский народ должен был платить военный налог: «В то военное время надо было сдать государству 40 кг мяса, 300 литров молока, 50 яиц с хозяйства, даже если его и не было. А дети умирали с голоду. О сахаре и сладостях только мечтали», – вспоминает Панова Галина Петровна (1935 г.р., ст. Просница) [1]. Вспоминают дети, что работали наравне со взрослыми: «Дисциплина была строгая: ни один колосок не должен был остаться на поле или быть унесен домой. Мы со всем мирились и понимали, что идет война, и надо победить. Да у нас не было детства», – вспоминает Маяцкий П.И. (Орловская область) [2, с. 27].

Особенно чувствовался голод на оккупированных территориях. Немцы занимали дома местного населения, дети с семьями перебирались в подвалы, землянки, а порой несколько недель могли жить в лесу под открытым небом, в шалаше. Забирали оккупанты весь скот, птицу, запасы овощей. Прожить без коровы или козы было очень сложно. Особенно голод стал ощущаться с 1942 года, люди питались травами (клевер, лебеда, ща-

пель, гибискус, копеечник, крапива, их сушили, мололи, добавляли в муку), гнилым картофелем, ягодами и грибами, хлеба почти не было, собирали «пыжину» (обмолотки под молотилкой), редко делали ячменный хлеб, появляются в словарном обиходе «оляпыши» (оладьи из муки и сушеных трав) или «тошнотики» (оладьи из гнилого прошлогоднего картофеля). Иногда получалось «раздобыть» что-нибудь вкусное – кусочек сахара, овес, свеклу или даже конфету, что было роскошью военного времени. В каждом воспоминании мы найдем одинаковые строки «я всегда хотел есть, я даже не мог уснуть» (Маяцкий П.И., г. Орел) [2, с. 45]. Многие будут вспоминать, что с радостью ходили в школу, т.к. выдавали чай и маленький кусочек хлеба. «От войны помню только голод», – отметит Ворончихина (Гребенкина) Лидия Павловна (1936 г.р., д. Малый Конып) [1]. Голод был настолько сильным, что дети, которые в основном получали пайки, отстояв длинную очередь, по дороге домой сразу съедали свою порцию. Один мальчик вспоминал, что угостили его хлебом «а как его разделить, не знаю. Съел один и потом горько плакал, что ни с кем не поделился» [3, с. 188].

Одежды и обуви тоже не хватало. Дети вспоминают, что по очереди ходили в школу, т.к. валенки были одни на трех. Свое детство они называют «босоногим». Одежду выменивали на другие товары или еду, мастерили из старых вещей.

Но во многих воспоминаниях увидим, что, несмотря на военные трудности и голод, дети ходили в школу: «Учителя всегда строго спрашивали задания, а учитель был один на класс. Чернил не было, так мы их сами делали – из сажи, из свеклы, из тертого кирпича. Тетрадей подавно не было, так мы повадились из церкви таскать церковные книги, в них писали между строк, – пишет Зыкина Елена Александровна (1932 г.р., с. Филиппово) [1].

Война могла вызывать у детей разные чувства и ощущения – ужас, страх, боязнь, боль, ненависть, любовь, надежду, стыд, радость, счастье. «Соседей повесили на виселице, установленной в центре села. Мы, дети, старались не ходить мимо – сооружение вызывало у нас ужас...», – вспоминает Нина Малицкая (с. Кривцово) [1]. «Страшно было смотреть на чужую форму, слышать чужую речь» [1], «Страшно было от взрывов» [2, с. 23], «Страшно было, когда слышали гул самолетов» [2, с. 93], «Страшно было потерять родителей» [3, с. 69]. «Всю ночь шла стрельба. Было страшно» [5]. «Страх мы не испытывали, видимо, были еще малы. Но ненависть к врагу была» [6]. Была и вера: «Мы верили в победу, верили в наших отцов» [3, с. 141]. Самым ужасным для многих была весть о смерти близких, которая обычно приходила в дом вместе с почтальоном. «Помню, как все с ужасом ждали почтальона. Дети бежали за ним и смотрели, кому пришла весточка с фронта. Если с фронта приходила похоронка, то ребятишки с поля звали своих матерей, и те, чем могли, помогали семье погибшего» [2, с. 12].

Были поводы и для детской радости. «Как-то в школу привезли одежду для детей из многодетных бедных семей. Мне тогда дали красное пальто, я была такая счастливая, нарадоваться не могла. А уходя домой, забыла, что мне его дали. Бежала я обратно в школу, плакала, боялась, что пальто заберут. Прибежала, а оно

в раздевалке висит. Мы ценили всё: каждую минуту, каждую вещь», – Юлия Долгова, 79 лет. Родилась в селе Верхние Лубянки Волоконовского района [5].

Вспоминает москвичка Элеонора Найдёнкина: «Однажды нашу семью, состоящую из бабушки, мамы и троих детей, отоварили одним килограммом селёдки. Это было такое счастье!» [6]. «В 8 лет я пошла в школу. Не было бумаги, писали на старых газетах, книгах между строк, а чернила вводили сами из сажи. За хорошую учебу мне подарили простой карандаш и тетрадку бумаги. Вот было радости, помню до сих пор», – Панова Галина Петровна (1935 г.р., ст. Просница) [1].

Поводом для радости мог быть сладкий гостинец, подаренное платье, валенки, кусочек хлеба или сахара, конфета или пряник, подаренная тетрадь или добытая мамой свекла к ужину. Радость вызывало то, что раньше было неотъемлемой частью мирной жизни. Бесспорно, для многих самое яркое воспоминание – это возвращение родных.

Но детство не было «убито» войной, остаются детские игры, мальчишечьи «войны», катание на санках и коньках, постановки детских импровизированных спектаклей, остаются мечты, фантазии и желания. И, несмотря на всю суровость войны, детский мир буквально проскальзывает на мгновение и снова исчезает.

Как вспоминает Обухов Борис Иванович (1935 г.р., с. Каринка): «Еще мальчишкой работал на косилке, на конных граблях, возил сено на волокуше, не трелевке сена. Спрос был как со взрослых...но хватало времени и на игры, и на выдумки. Трудно подняться с постели в 4 утра. Но в лесу было хорошо, там был мир фантазии» [1]. «Первое, что мне запомнилось в мои шесть лет – это высадка парашютистов. Увидев их, я подумала, что это одуванчики с неба летят» [2, с. 89]. Вспоминает москвичка Клавдия Бочарова: «Дело было зимой, и мне почудилось, что Дед Мороз помахал мне варежкой в окне» [6]. «Неизгладимую память оставил фильм «Иван Никулин, русский матрос» о том, как воюет морская пехота. После этих фильмов мы, мальчишки, устраивали во дворе игры «в войну» и ожесточённо изображали, как кидаемся с гранатами под вражеские танки», – вспоминает Владимир Трибунский [5].

И конечно, взрослые пытались сохранить для детей самый главный и самый желанный праздник детства – Новый год. «Еще картинка с детства: война, голод. Но детей не забывали. Праздновали Новый Год по месту работы отца – Климовское лесничество. Нас пригласили на утренник. Мне было 6 лет. Везут меня братья на утренник, а по дороге учили стихотворение: «Дело было под вечер, зимой, и морозец знатный на дороге столбовой. Этот стих я должна была рассказать у елки. Елки устраивали и в домах, приглашали детей солдат. А подарки были из картофеля, моркови, игрушки из газет», – вспоминает Калинина Надежда Алексеевна (1935 г.р., ст. Просница) [1]. Но таких воспоминаний действительно очень мало, особенно в районах, которые подверглись оккупации. Есть в детских воспоминаниях и то, как немцы на Орловщине отмечали свое Рождество в зимой 1942 года. «25 декабря, – вспоминает маленькая жительница Болховского детского дома, – небо раскрасили цветные ракеты и фейерверки, фашисты стреляли в воздух из винтовок. Мы дрожали и не понимали, что происходит. Оказывается офицеры рейха праздновали

Новый год и Рождество» [2, с. 72].

Образ войны неразрывно связан с образом врага. В воспоминаниях детей можно наблюдать повышенное любопытство, а кто же такие немцы, как они выглядели. Большинство детей рисовали немцев, непохожих на людей, с рогами на голове, представляя их неведомым зверем-человеком. Когда же происходила первая встреча, то дети отмечают, что оказывается они «тоже люди». «В 1943 году, когда через село вели пленных немцев, я не отрывалась от мамы, и всё спрашивала удивлённо: «Мама! Они тоже люди?!» До этого момента я представляла немцев страшными неведомыми зверями...», – пишет Алифтина Стрельцова (г. Белгород) [5]. «Были они злыми, вшивыми и грязными. Все время замерзали», – вспоминает жительница Орловской области Е. Воробьева [2, с. 62].

В воспоминаниях можно встретить двойственное отношение к немцам. Редко можно встретить примеры жалости, проявленной немцами по отношению к местному населению, когда дети вспоминают о полученном прянике или мятных конфетах от немца, об оказании лечебной помощи или о сохранении жизни близким и родным. «Перед Новым годом я заболела дифтеритом. Немец, который жил у нас, привёл врача. Тот ходил утром и вечером, ставил уколы. Я выздоровела. Оккупанты открыли школу и приказали детям посещать её, но я боялась туда ходить», – вспоминает Нина Малицкая (с. Кривцово). Иногда немцы делились рассказами о своей семье, показывали фотографии своих детей. Многие отмечали, как красиво были одеты мальчики и девочки на этих снимках. Но в основной своей массе их называли извергами, описывали издевательства, убийства, грабежи, поджоги домов, разорение сел, угоны людей, в том числе детей в лагеря. Много строк из воспоминаний детей описывают избиения немцами близких.

«Первый немец, впрочем, вполне безобидный, а в «столовой» – два его денщика: Тео, о котором бабушкина сестра Ольга Семёновна «молилась» так: «Господи, пошли ему первую пулю». Второй, Карл, был безвредный – вспоминает Елена Карпова (г. Белгород) [5]. Вспоминает жительница Орла, как «немец угощал ее сахарином и показывал фотографии своей семьи» [2, с. 109]. Таких немцев нередко называли «мирными», те, кто были против войны и насилия. Шла война, и в большинстве своем немецкие солдаты воспринимались детьми как враги. Образ войны неразрывно связан со смертью, потерей близких и родных. Это одни из самых тяжелых воспоминаний о военном детстве. Уходили отцы, старшие братья на фронт и не возвращались, умирали от голода младшие братья и сестры, погибали от вражеских снарядов близкие люди или дети вспоминают, как сами получали серьезные ранения, чудом оставаясь в живых, это трагические страницы «лагерного детства». Понимание смерти у детей происходило на чувственном уровне, вызывая ощущения страха, боли утраты, боязнь потери близких, непонимание того, как можно жить без родителей, без родительской защиты и любви.

Образ войны запечатлен и в долгожданной победе. Но в детских воспоминаниях победа отразилась двойственно. «Наступил долгожданный день победы. Все радовались, обнимались и плакали. Пошли в Просницу,

чтобы узнать подробности» [1] (Калинина Надежда Алексеевна, ст. Просница); «И вот, наконец, в мае 1945 года объявили о взятии Берлина и о победе Красной Армии в Великой Отечественной войне. Как-то ночью сквозь сон услышал стук в дверь и мамин крик. Затем лопотанье брата «папа! папа!». И вдруг, ещё сонный, ощущая, как кто-то целует меня, прижавшись небритой, колючей щекой. Папа вернулся с фронта! Живой!!!» [6]; «Весть о Победе принес почтальон. Радость со слезами на глазах была почти у всех!» [3, с. 152]

Но многие отметят, что для них победа была «горькой», потому что в каждую семью она принесла боль потери: «Победа навсегда связана с гибелью брата. Горькая победа...» [2, с. 108]. «День Победы вспоминаю со слезами. Все смеются, обнимают друг друга, а я плачу – отец наш не дожил, не увидел всеобщей радости. Поплакал я в сторонке, утер слезы, чтоб мать не расстраивать. Победа! Долгожданная Победа! Дай Бог, чтобы никогда над головой не слышать шум вражеских самолетов» [2, с. 128].

### Выводы

Детские воспоминания о войне очень эмоциональны, они больше отражают личные переживания маленьких авторов, их внутренний мир, чем сами военные действия, ход войны. Великая Отечественная война изменила границы детства, расширила круг обязанностей, и, кроме того, оказала существенное физическое и психологическое влияние на состояние детей. Дети

войны пережили страшные события в своей жизни – бомбёжки, оккупацию, голод, холод, гибель родных и близких, потерю родного дома, происходила постоянная борьба за выживание. Война воспринималась детьми на чувственном уровне – физические страдания, боль, голод, холод, потеря родителей. Война в восприятии детей имела свой запах и звук, свое лицо – это раненые и инвалиды, которые возвращались домой. Победа, как часть образа войны, была горькой для большинства детей, поскольку во имя этой победы многие потеряли своих родных и близких.

Не смотря на опаленное войной детство, маленькие герои, старались изо всех детских сил наравне со старшими помогать фронту, не потеряв веры в победу. Но было ли у них детство? «Война до сих пор живет в нас – слишком дорого заплатили мы, дети войны, отдав ей самую золотую пору нашей жизни – свое детство», – вспоминает орловец Долгов [2, с. 170]. «У войны неженское лицо, и уж тем более не детское. Во миллионном бывшим несовершеннолетним наравне со взрослыми выпало испытать на себе ужасы войны, фашистского рабства, взглянуть смерти в лицо», – вспоминает Морозова Нина Петровна [3, с. 67]. Усков Виктор Григорьевич (1933 г.р. (Федяково), один из тех, кто пережил войну ребенком, обратится к будущим поколениям: «Ничего нет страшнее войны. Вам, не видавшим ее, в это трудно поверить. Будете взрослыми – сделайте все, чтобы войны больше не было» [1].

### Библиографический список

1. Война глазами детей. Краеведческий портал. Родная Вятка. - URL: <https://rodnaya-vyatka.ru/blog/731/121946> (дата обращения: 24.03.2024).
2. Детство и война: культура повседневности, механизмы адаптации и практики выживания детей в условиях ВОВ (на материалах Сталинградской битвы). Волгоград: Издательство Волгоградского филиала ФГБОУ ВО РАНХиГС. 2015. 336 с.
3. Дети войны. Страницы военного детства. Сборник статей Орловского края. 2015: Издательство «ГОЛОС-ПРЕСС». 2015. 200 с.
4. Детская книга войны. Дневники 1941-1945 гг. М.: Издательство «Аргументы и факты». 2015. - URL: <https://www.rulit.me/books/detskaya-kniga-vojny-dnevniki-1941-1945-read-400533-1.html> (дата обращения: 15.03.2024).
5. О чём не могут забыть дети войны. Воспоминания белгородцев, у которых война украла детство. - URL: <https://belpressa-ru.turbopages.org/belpressa.ru/s/society/drugoe/36923.html> (дата обращения: 14.03.2024).
6. Слово солдата Победы. М.: Издательство «Патриот». 2019.- URL: <https://proza-ru.turbopages.org/proza.ru/s/2020/03/30/56> (дата обращения: 24.03.2024).

### References

1. War through the eyes of children. Local history portal. Native Vyatka. URL: <https://rodnaya-vyatka.ru/blog/731/121946> (date of access: 24.03.2024).
2. Childhood and war: the culture of everyday life, the mechanisms of adaptation and the practice of surviving children in the conditions of the Second World War (based on the materials of the Battle of Stalingrad). Volgograd: Publishing house of the Volgograd branch of the RANEP. 2015. 336 p.
3. Children of war. Pages of military childhood. Collection of articles of the Oryol region. 2015: Publishing house “GOLOS-PRESS”. 2015. 200 p.
4. Children’s book of war. Diaries 1941–1945 Moscow: Argumenty i Fakty Publishing House. 2015. URL: <https://www.rulit.me/books/detskaya-kniga-vojny-dnevniki-1941-1945-read-400533-1.html> (date of access: 15.03.2024).
5. What children of war cannot forget. Memoirs of Belgorod residents from whom the war stole their childhood. URL: <https://belpressa-ru.turbopages.org/belpressa.ru/s/society/drugoe/36923.html> (date of access: 14.03.2024).
6. The word of a soldier of Victory. M.: Publishing house “Patriot”. 2019. URL: <https://proza-ru.turbopages.org/proza.ru/s/2020/03/30/56> (date of access: 24.03.2024).

**АЛЕХИНА ИРИНА ВИКТОРОВНА**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия  
E-mail: ir-alekhina@rambler.ru

**ALEKHINA IRINA VIKTOROVNA**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of History of Literature of the XI–XIX Centuries, Orel State University, Orel, Russia  
E-mail: ir-alekhina@rambler.ru

**КРЫМСКИЙ ТЕКСТ В ТВОРЧЕСТВЕ И.А. БУНИНА****CRIMEA TEXT IN THE WORK OF I.A. BUNIN**

*В статье говорится о крымских страницах в биографии И.А. Бунина, рассматривается мотив Крыма в творчестве Бунина, формирование мотива в ранней лирике (цикл «Крым. Отрывки из дневника», 1891), дальнейшее его функционирование в прозе и лирике. Устанавливается роль мотива Крыма в творческом сознании писателя.*

*Ключевые слова:* Крым в жизни Бунина, образ Крыма, мотив Крыма, Бунин и Пушкин, Бунин и Чехов.

*The article talks about the Crimean pages in the biography of I.A. Bunin. The motive of Crimea in Bunin's work, the formation of the motive in early lyric poetry (the cycle "Crimea. Excerpts from the diary", 1891), and its further functioning in prose and lyric poetry are considered. The role of the Crimea motif in the creative consciousness of the writer is established.*

*Keywords:* Crimea in Bunin's life, image of Crimea, motif of Crimea, Bunin and Pushkin, Bunin and Chekhov.

**Введение**

Тема Крыма в творчестве И.А. Бунина, «крымский мир» Бунина в настоящее время привлекают пристальное внимание литературоведения, особенно краеведения, что подтверждается многочисленными научными и научно-популярными публикациями. И.А. Бунин, в чьей творческой судьбе Крым занял особое и прочное место, воспринимается как один из самых «крымских» писателей-классиков. Интерес к данной теме определяет актуальность настоящей работы.

Наша цель – проследить становление мотива Крыма в творчестве Бунина, раскрыть значимость и своеобразие темы Крыма в творческом сознании Бунина.

Научная новизна состоит в обращении к ранним стихам Бунина о Крыме, к истокам, определившим бунинское восприятие Крыма, крымские мотивы в его творчестве.

В статье использованы следующие методы исследования: историко-литературный, культурно-исторический, биографический,

**Изложение основного материала**

Крым был для И.А. Бунина местом легендарным, влекущим к себе с ранних лет, ведь о Крыме он много слышал от отца, участника обороны Севастополя.

Знакомство И.А. Бунина с Крымом произойдет весной 1889 года. Бунин вел в то время переговоры с издателями «Орловского вестника» о месте помощника редактора и приезжал в Орел в конце февраля или начале марта. Орел, каким его увидел молодой Бунин, подпитывал мечту о Крыме. В восприятии Бунина, это «один из самых коренных русских городов» [4, с. 205], который «удивителен» уже тем, что «там, вдоль вокза-

ла, – великий пролет по всей карте России: на север – в Москву, в Петербург, на юг – в Курск и в Харьков, а главное – в тот самый Севастополь, где как будто навеки осталась молодая отцовская жизнь...» [4, с. 140]. К своим обязанностям в «Орловском вестнике» Бунин приступит только осенью, весной же он уезжает в Харьков к брату Юлию, начинает там работать в земской управе, а в апреле отправляется в Крым, в Севастополь.

В апреле 1889 г. Бунин провел в Крыму лишь три дня (13–15 апреля), побывал в Севастополе, Балаклаве, доехал до Байдарских ворот, но непродолжительное путешествие оказалось важной вехой в его жизни и творческой биографии.

В «Автобиографической заметке», написанной в 1915 г., Бунин говорит о своей первой крымской поездке, связывая настроения и ощущения тех дней со временем молодости, творческого подъема: «...пожив в Харькове, побывал в Крыму, о котором у меня еще в детстве составилось самое поэтическое представление, благодаря рассказам отца, и нашел, что ходить верст по сорок в сутки, загорать от солнца и от морского ветра и быть легким от голода и молодости – превосходно» [1, с. 551]. Приехал Бунин в Севастополь по бесплатному билету, выписанному на чужое имя, был очень ограничен в средствах. Крымские впечатления отразились в письмах к родным, в стихотворениях, составивших цикл «Крым. Отрывки из дневника» из первого сборника «Стихотворения 1887–1891», вышедшего в Орле в 1891 г. в издательстве газеты «Орловский вестник» [5]. Первое крымское путешествие спустя много лет будет воссоздано в «Жизни Арсеньева». По свидетельству В.Н. Муромцевой-Буниной, через много лет Бунин рассказывал об этом своем первом странствии необыкновенно ярко.

В письме к родным, написанном 13, 14, 15 апреля 1889 г. под воздействием первых впечатлений, начинается постижение встречи с Крымом. В стихотворениях цикла «Крым.Отрывки из дневника» («Байдарская долина», «Светает...Над морем, под пологом туч...», «Далеко на море...», «У Байдар, на прибрежной скале...», «На юге»), помеченного «Южный берег Крыма, весна 1889 года», впечатления, ощущения переживаются вновь, подвергаются анализу, осмысливаются. Юному поэту, воспевавшему прежде родную средне-русскую природу, открывается незнакомый и чарующий мир моря, гор, зеленых долин: «горные выси», «крутые стремнины», «цветущие холмы», кипарисы, «свободное, гордое море» («Байдарская долина»). Мир Крыма в этих стихотворениях «чужден» своей необычностью: это «причудливые» кручи и «вольный» ветер, «лазурное» утро, «душистые, стройные» кипарисы, «сумрак южной ночи», «силуэт мечети». Это «новая» и «свежая» красота («На юге»). Море, так поразившее Бунина у Байдарских ворот (этим впечатлением он делится в письме к родным), может пробудить чувство грусти, одиночества, страха: «...и тоска// Завладела душою смущенной». Но морская вольная, величественная и неукротимая стихия находит отзыв в душе, оказывается ей созвучной: «И в душе необъятной волной //Разрасталось чувство свободы» («У Байдар, на прибрежной скале...»). Крым принимается душой, сердцем как «благословенный» юг. Лирический герой бунинских стихотворений откликается на красоту и величие морского пейзажа, а герой «Жизни Арсеньева», впервые увидев море, заявляет, что он его «узнал».

Заключительное стихотворение цикла «Крым. Отрывки из дневника» – «На юге» – это воспоминание о юге, пронизанное элегическим чувством, и в то же время возвращение к родным небесам, лесам и полям, к поэзии «родной, задумчивой природы». Ощущаются в нем также пушкинские реминисценции как в прощании с морем и «благословенным» югом, так и в мотиве русской осени («золотом пестреют // теперь у нас дубовые леса», «бледнеют небеса», «прощальный крик гусей// В холодном октябре над мертвою долиной»). Пушкинские мотивы в «крымских» бунинских стихах не случайны, Бунин признавался, что в юности, молодости Пушкин был «подлинной частью» [4, с. 108] его жизни. Крым для Бунина, как и когда-то для Пушкина, – прекрасная Таврида.

Из стихотворений о первом крымском путешествии в собраниях сочинений Бунина обычно приводится только одно – «На поднебесном утесе...» с датировкой «1889 Крым». Впервые оно было опубликовано в газете «Последние новости» в Париже в 1935 г. (№ 5334, 31 октября). Строки из этого стихотворения: «Пью, как студеную воду, // Горную бурю, свободу, // Вечность, летящую тут», – концентрируют крымские мотивы в лирике Бунина: мотив свободы, горная и морская стихии, мотив исторической памяти, связанной с древней землей Крыма, прошлым населяющих его народов.

Постижение Крыма продолжится, когда Бунин, живя в 1892–1895 гг. в Полтаве, «усердно учился, писал», даже «учился по-польски» [1, с. 552], увлеченный крымскими сонетами Мицкевича, балладами. К переводу крымских сонетов Мицкевича Бунин обратится позже, в 1906 году. Сильное воздействие также на

него оказали исторические предания, «Слово о полку Игореве», малороссийские «думы», стихи Шевченко. В то время Бунин часто путешествовал, странствовал по югу России и Малороссии пешком и на поезде, а также по Днепру на пароходе или на плоту с лоцманами.

Затем будет новая поездка Крым летом 1896 года. Ее маршрут отмечен в «Дневниках» писателя: «1 июня – Александровск – и вечером оттуда в Бахчисараем.

Бахчисарай, Чуфут, монастырь под Бахчисараем.

Байдары, ночевка в Кикинеизе. Ялта, Аю-Даг...» [2, с.316-317]. Это уже продолжительное путешествие по знаковым местам Крыма. Из Бахчисарая в Чуфут-Кале Бунин едет верхом, осматривает монастырь и «пещерный город». В.Н. Муромцева в «Жизни Бунина» пишет: «Впечатление было сильное. Вспоминал «Бахчисарайский фонтан» Пушкина, ханские времена с их любовными драмами» [8,с.156]. Затем путь лежит на южный берег Крыма в дилижансе через Севастополь, Байдарские ворота. После ночевки в Кикинеизе И.А. Бунин отправляется до Ялты и Гурзуфа, «который его манил, – там жил Пушкин» [8, с. 156].

5 июня (по ст. стилю) 1896 года Бунин в Гурзуфе. Воспоминание о пребывании в Гурзуфе, о подъеме на Аю-Даг сохранилось среди рукописей Бунина и было включено В.Н. Муромцевой-Буниной в «Жизнь Бунина»: «Помню, поздним вечером прибыл я в Гурзуф, долго сидел на балконе гостиницы: темно, воздух был непривычно тепел и нежен, пряно пахло дымом татарских очагов, тлеющего кизяка; горы мягкими стенами, просверленными у подножий красноватыми огнями, как будто ближе обступили тесную долину Гурзуфа с его садами и дачами. На другой день я ушел на Аю-Даг. Без конца шёл по его лесистым склонам всё вверх, достиг почти до его вершины и среди колючих кустов лег в корявом низкорослом лесу на обрыве над морем. Было предвечернее время; спокойное, задумчивое море сиреневой равниной лежало внизу, с трех сторон обнимая горизонт, муаром струясь в отвесной бездне подо мною, возле бирюзовых скал Аю-Дага» [8, с. 156]. У вершины Аю-Дага, как вспоминает Бунин, он долго слушал пение черных дроздов «в тишине, в вечном молчании горной лесной пустыни» и «...цепенел в неразрешающемся чувстве той несказанной загадочности прелести мира и жизни, о которой немолчно говорило в тишине пение дроздов» [8, с. 156–158]. В.Н. Муромцева-Бунина считает, что стремление писать «ни о чем», просто о том, что видишь, чувствуешь, зародилось именно в то время. А красота природы, ощущение «несказанной загадочности прелести мира и жизни» помогли пережить горе расставания с В. Пашенко, возвращали счастье и радость жизни, пробуждали тягу к странствиям.

Гурзуф для Бунина одушевлен именем Пушкина, это любимый пушкинский Юрзуф. В статье «Думая о Пушкине», написанной в 1926 г., Бунин отмечает свою способность переживать единение с чувствами, духовным опытом поэта, видеть мир сквозь пушкинский «магический кристалл»: «...он – или я? – «среди зеленых волн, лобзающих Тавриду», видел Нереиду на утренней заре»; «когда-то и мой конь бежал «в горах, дорогою прибрежной», в тот «безмятежный» утренний час, когда «все чувство путника манит» –

И зеленеющая влага

Пред ним и плещет и шумит

Вокруг утесов Аю-Дага...» [3, с. 621].

Оказываясь в Крыму, Бунин невольно следовал пушкинским маршрутам: Бахчисарай, Чуфут-Кале, Севастополь, Балаклава, Байдари, Кикинеиз, Ялта, Гурзуф, Феодосия. Как когда-то для Пушкина «полуденные берега Тавриды», для Бунина Крым овеян легендами, преданиями о прошлых временах. Воспоминания об этих поездках для Бунина «незабвенные», а «веяние», «соприсутствие» Пушкина навсегда входит в творческое сознание как некий крымский миф.

В лирике крымское путешествие 1896 года воплотилось в стихотворениях «Кипарисы», «В окошко из темной каюты ...». В них выражены мысли о непостижимом единстве жизни и смерти, ничтожности человека по сравнению с вечной и свободной морской стихией.

В следующий раз в Крым Бунин приехал вместе со своей женой А.Н. Цакни в свадебное путешествие в сентябре – октябре 1898 года. «...были в Ялте, Гурзуфе и т.д., потом в Севастополе и Балаклаве. Тут я перенакомился с моими новыми родственниками», – пишет Бунин брату Юлию, возвращаясь на пароходе «Пушкин» в Одессу [6, с. 262]. У отца Анны, Николая Петровича Цакни, в Балаклаве было имение, он даже предлагал Бунину «переселиться в Крым и заняться хозяйством» [6, с. 262]. Из Одессы в Ялту Бунин будет приезжать часто.

С 1899 и по 1905 год Бунин бывает в Крыму, в Ялте, ежегодно, обычно весной, как он говорит в письмах, чтобы «проветриться», «увидаться» с литераторами [6, с. 280], встретить весенний расцвет крымской природы. Иван Алексеевич неоднократно советовал брату Юлию приехать в Крым на отдых: «Ты забыл юг, море, ты будешь очарован»; «я вот ездил в Крым на днях – так забыть не могу этого очарования морского путешествия» [6, с. 280, 282].

Бунин приезжал в Крым весной 1900 г., на Страстной неделе, когда в Севастополе и Ялте для А.П. Чехова гастролировавшим Художественным театром давались пьесы «Эдда Габлер» Ибсена, «Одинокие» Гауптмана и чеховские «Чайка», «Дядя Ваня».

С этой весны Бунин частый гость в доме Чехова «Белая дача» в Аутке и друг, близкий семье Чеховых человек. «Едиственный из писателей, Чехов понастоящему был с ним близок, любил его и ценил, – пишет В.Н. Муромцева-Бунина, – Иван Алексеевич чувствовал это и сам питал к нему восхищенную любовь» [8, с. 236]. У Чехова он бывал неоднократно, а зимой 1900–1901 года, с Рождественских каникул и до конца февраля, жил в доме Чехова у Марии Павловны и Евгении Яковлевны, «мамаши», пока Чехов был в Ницце. Этой зимой в Крыму Бунин продуктивно работал, писал стихи, тогда были написаны рассказы «Сосны», «Туман на море». Марию Павловну Бунин в шутку называл Амарантой, а себя – Доном Зинзагой (имена из рассказа Чехова «Жёны артистов»). С Марией Павловной они ездили на водопад Учан-Су, в Гурзуф, Су-Ук-Су. Марья Павловна рассказывала «о юности и молодости брата, о его неистощимом веселье и всяких забавных выдумках...» [8, с. 190]. В письме к брату М.П. Чехова привела строки шуточных стихов Бунина:

«Позабывши снег и вьюгу,  
Я помчалась прямо к югу,  
Здесь ужасно холодно,

Целый день мы топим печки,  
Глядим с Буниным в окно  
И гуляем, как овечки.

Последняя строчка ей не понравилась, она нашла ее «глупой». А Иван Алексеевич утверждал, что она самая лучшая...» [8, с. 190].

В дневнике Буниным сделана запись: «Крым, зима 1901 г. На даче Чехова.

Чайки как картонные, как яичная скорлупа, как поплавки, возле клонящейся лодки. Пена как шампанское. Провалы в облаках – там какая-то дивная, неземная страна. Скалы известково-серые, как птичий помет. Бакланы. Су-Ук-Су. Кучукой. Шум внизу, солнечное поле в море, собака пустынно лает. Море серо-лиловое, зеркальное, очень высоко поднимающееся. Крупа, находит облака» [2, с. 320–321].

Этот образ – «чайки..., как поплавки» – войдет в лирику:

Вот чайка села в бухточке скалистой, –  
Как поплавок ... взлетает иногда,  
И видно, как струею серебристой  
Сбегают с лапок розовых вода [7, с. 152].

Чехов, страдавший от обилия гостей в его ялтинском доме, всегда звал Бунина бывать у него, неизменно радовался, узнав о намерении Бунина посетить Ялту, и даже показал ему свою дачу в Гурзуфе, Бунин бывал там. Последняя ялтинская встреча Бунина с Чеховым была весной 1902 года.

В ялтинском доме у Чеховых Бунин жил несколько дней в октябре 1905 года, «в чеховском опустевшем доме, теперь всегда тихом и грустном...» [2, с. 323]. После смерти Чехова регулярные приезды Бунина в Крым прекратились.

С 1900 года в течение нескольких лет в творчестве Бунина, преимущественно поэтическом, часты произведения, навеянные Крымом: «Учан-Су», «На мертвый якорь кинули бакан», «К побережью моря длинная аллея...», «Зеленый цвет морской воды...», «Все море – как жемчужное зеркало...», «Тут покоится хан», «На винограднике» и др.. В 1906 году Бунин переводит несколько стихотворений из «Крымских сонетов» Мицкевича: «Аккерманские степи», «Чатырдаг», «Алушта ночью».

В эмиграции Бунин создает несколько рассказов, сюжетно связанных с Крымом. Это «Темир-Аксак-хан» (1921), «В ночном море» (1923), «Алупка» (1949). Крым появляется на страницах романа «Жизнь Арсеньева», крымская и пушкинская темы есть в рассказе «Пингвины» (1929). Свообразным возвращением к ранним стихам о Крыме можно назвать одно из немногих «крымских» стихотворений эмигрантского периода – «Земной, чужой душе закат!..» (1926). Давнее чувство привязанности к красоте и поэзии родных мест, высказанное в юношеских стихах о Крыме, в нем дополняется ностальгией по утраченной родине, поэтому всегдашнее восхищение горным крымским пейзажем сменяется неузнаванием: «чужой душе закат!», «над молчаливым зимним Крымом», «чужой, тяжелый Чатырдаг!» [7, с. 416].

И все же Крым, близкий и дорогой душе, так и остался для Бунина тем краем, где ему еще в молодости открылись «величие и тайны природы» («У Байдар, на прибрежной скале...»), поэзия странствий, вечность.

### Выводы

Тема Крыма проходит через всю творческую биографию Бунина, его поэзию и прозу, начиная с ранних стихов и охватывая эмигрантский период. В крымских произведениях Бунина воплотились ставшие магистральными темы и идеи его творчества: восхищение

красотой и величием мира, идея исторической памяти, связи времен, идея духовной свободы. Бунинское восприятие Крыма формировалось не только благодаря личным впечатлениям, в его основе чувство исторического, героического прошлого, а также крымская тема пушкинского творчества.

### Библиографический список

1. *Бунин И.А.* Автобиографическая заметка // Бунин И.А. Собр. соч.: В 6 т. Т.6. С. 545–556.
2. *Бунин И.А.* Дневники // Бунин И.А. Собр. соч.: В 6 т. Т.6. С. 309–540.
3. *Бунин И.А.* Думая о Пушкине // Бунин И.А. Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. С. 619–622.
4. *Бунин И.А.* Жизнь Арсеньева // Бунин И.А. Собр. соч.: В 6 т. / Ред. коллегия: Ю.В. Бондарев, О.Н. Михайлов, В.П. Рынкевич. М.: Художественная литература, 1987–1988 гг. Т. 5. С. 7–248.
5. *Бунин И.А.* Крым. Отрывки из дневника // Бунин И.А. Стихотворения 1887–1891 годов. Орел, 1891. С. 49–59.
6. *Бунин И.А.* Письма 1885–1904 годов. М: ИМЛИ РАН, 2003. 768 с.
7. *Бунин И.А.* Стихотворения 1888–1952 // Собр. соч.: В 6 т. Т.1. 687 с.
8. *Муромцева-Бунина В.Н.* Жизнь Бунина. Беседы с памятью. М.: Советский писатель, 1989. С. 23–260.

### References

1. *Bunin I.A.* Autobiographical note // Bunin I.A. .Collected works in 6 volumes / Editorial Staff: Yu.V. Bondarev, O.N. Mikhailov, V.P.Rynkevich. M.: KhudozhestvennayaLiteratura, 1987–1988. V.6. Pp. 545–556.
  2. *Bunin I.A.* Diaries // Bunin I.A. Collection Op.: In 6 volumes. V.6. P. 309–540.
  3. *Bunin I.A.* Thinking about Pushkin // Bunin I.A. Collection cit.: In 6 vols. V. 6. Pp. 619–622.
  4. *Bunin I.A.* Life of Arsenyev // Bunin I.A. Collection Op.: In 6 volumes. V. 5. Pp. 7–248.
  5. *Bunin I.A.* Crimea. Excerpts from the diary // Bunin I.A. Poems 1887–1891. Orel, 1891. Pp. 49–59.
  6. *Bunin I.A.* Letters 1885–1904. M: IMLI RAS, 2003. 768 p.
  7. *Bunin I.A.* Poems 1888–1952 // Collection. Op.: In 6 volumes. V.1. 687 p.
  8. *Muromtseva-Bunina V.N.* Bunin's life. Conversations with memory. M.: Soviet writer, 1989. Pp. 23–260.
- 
-

УДК 82(=512.145):070:1905/1907

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-96-99

**АХМЕТОВА МИЛЯУША АНСАРОВНА**

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Лаборатория многофакторного гуманитарного анализа и когнитивной филологии, Федеральный исследовательский центр «Казанский научный центр Российской академии наук», г. Казань, Россия  
E-mail: ama201289@yandex.ru

**AKHMETOVA MILYAUSHA ANSAROVNA**

Candidate of Philology, Senior Researcher, Laboratory of Multifactorial Humanitarian Analysis and Cognitive Philology, Federal Research Center Kazan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, Kazan, Russia  
E-mail: ama201289@yandex.ru

**РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГАЯЗА ИСХАКИ**

**EDITORIAL AND PUBLISHING ACTIVITY OF GAYAZ ISKHAKI**

*В данной статье исследуется редакционно-издательская деятельность Гаяза Исхаки, позволяющая понять те сложности, с которыми сталкивались в годы первой русской революции многие прогрессивные общественные деятели. Власти, цензура всячески стремились противостоять выходу в свет все новых и новых газет и журналов с трудно контролируемым содержанием. Содержание это чаще всего выражало несогласие с курсом правительственных реформ, ведущих к ухудшению благосостояния народных масс, чей протест пытались выразить в своих изданиях представители мыслящей интеллигенции, с целью поддержать людей.*

*Ключевые слова:* татарская литература, Гаяз Исхаки, татарская периодическая печать, редакционно-издательская деятельность Исхаки, газета «Таң йолдызы» («Полярная звезда»).

*This article examines Gayaz Iskhaki's editorial and publishing activities, which makes it possible to understand the difficulties that many progressive public figures faced during the first Russian revolution. The authorities, censorship in every possible way sought to resist the publication of new newspapers and magazines which content was difficult to control. Often this content expressed disagreement with the government reforms leading to a deterioration of the well-being of the masses. Representatives of the intellectuals tried to express this protest in their publications in order to support people.*

*Keywords:* Tatar literature, Gayaz Iskhaki, Tatar periodical press, Iskhaki editorial and publishing activity, The «Tan' yoldizi» (Polar star) newspaper.

**Введение**

Революция 1905–1907 гг. привела к важным переменам в жизни татарского общества, об этом можно судить даже по количеству издаваемых в Казани наименований периодической печати. В краткой литературной энциклопедии обозначено, что «в годы реакции, наступившей после революции, лучшие представители татарской литературы подвергались преследованиям. Многие органы прогрессивной печати были закрыты» [3, с. 403], в их число входят и газеты, издаваемые Гаязом Исхаки, закрывавшиеся цензурой и возобновлявшиеся под другими названиями и в разных городах.

Революционная действительность выявляла и поднимала на борьбу за новые идеалы прогрессивно мыслящих людей, тесно связанных с народом, понимающих суть происходящих событий, отстаивающих свою правду и право на свободу, уверенных в грядущей победе над злом [9, с. 144]. Активные борцы за интересы трудящихся были на особом контроле жандармерии и полиции, и, разумеется, деятельность Исхаки в общественно-политической жизни татарского общества Казани привлекла внимание сотрудников Казанского губернского жандармского управления.

Исхаки – выходец из образованной семьи, занимавшейся просветительством и даже благотворительностью, «ставил целью своей будущей деятельности просвещение своих сородичей учительством и лите-

ратурой через распространение среди них более правильных взглядов на жизнь личную и общественную» [6]. Цель нашего исследования заключается в изучении редакционно-издательской деятельности классика татарской литературы Гаяза Исхаки, которое позволяет нам раскрыть особенности организации и существования издательского дела начала XX века в Казанской губернии. Новизна данной работы состоит в том, что мы привлекаем целый ряд труднодоступных архивных материалов, даем свою интерпретацию автобиографии писателя и некоторых его статей по данной теме, что позволяет нам обозначить новые аспекты изучения судьбы и творчества Гаяза Исхаки.

При изучении темы использованы культурно-исторический, биографический и описательно-функциональный методы.

**Изложение основного материала**

Редакционно-издательская деятельность Гаяза Исхаки начинается с общественно-политической, литературной газеты «Таң йолдызы» («Полярная звезда»), которая выходила в Казани с 18 мая 1906 года и была запрещена цензурой «как неблагонадежное издание» [8, с. 139] 11 сентября 1906 г. Официальным издателем и редактором до 9 номера газеты был Гали Путиляков, с 10 номера, с 19 июня 1906 года редактором становится Сагит Рамеев, с 22 номера Фуад Туктаров. На самом

деле с начала выпуска до конфискации фактическим редактором был Гаяз Исхаки. На протяжении пяти-шести месяцев были выпущены 63 номера, 9 из которых конфисковала полиция. Под конфискацию попали 23, 25, 28, 47, 49, 50, 51, 59, 61 номера газет. Исхаки сам был свидетелем беспорядочно наваленных газет между шкафами в комнате надзирателя в казанской полицейской части, среди которых преобладали номера «Волжского вестника». «Огромная работа, проделанная корреспондентами и типографическими рабочими, чтобы ознакомить народ с нужными материалами и статьями», как пишет Исхаки в «Зиндане», были конфискованы прямо в типографиях «с целью поддержания полного порядка» [7, с. 276]. В библиографическом указателе «Татарская периодическая печать начала XX века» отмечено, что газета выходила с 18 мая по 16 ноября 1906 года в Казани и всего 65 номеров. По данным указателя редакторами были Гали Путиляков и Сагит Рамеев, издателем Фуад Туктаров [2, с. 167]. Аналогичные сведения приводятся и в современном научно-энциклопедическом издании «Татарская периодическая печать», где отмечена периодичность издания – 2-3 раза в неделю. Имеются некоторые расхождения между сведениями, приводимыми Исхаки и выше названных справочных изданий. Фактический редактор – Г. Исхаки, как отмечено в современных источниках [11, с. 110], газету использовал как свою трибуну.

Подробности о процессе подготовки столь резонансной газеты в Казани описал Исхаки: «Ещё до выхода “Зари” у нас была секретная ячейка. Для шакирдов, служащих и рабочих действовали кружки, много лет существовала подпольная типография. Если основными нашими маяками были Фуад Туктаров, Шакир Мухаммадьяр, Гаяз Исхаки, Сагит Рамеев и Хусаин Абузяров, то резерв второго-третьего ряда включал добрый десяток товарищей-единомышленников. Чем больше становилось у нас новых сподвижников, тем активнее росло и количество проверяющих полицейских» [4, с. 82].

История появления газеты не была простой. Сохранившиеся архивные документы, автобиография Исхаки и его статьи дают нам возможность понять, какие сложности пришлось преодолеть инициаторам издания. 5 декабря 1905 года крестьянин деревни Кульбаевой Мурасы Старо-Альметьевской волости Чистопольского уезда Казанской губернии Фуад Туктаров подает на имя Казанского губернатора прошение о выдаче разрешения на совместное с Гаязом Исхаки издание в Казани «новое повременное общественно-политическое, литературно-экономическое издание на татарском языке под названием «Таң» («Заря») [5]. Предполагалось издавать газету ежедневно, исключая послепраздничные дни, печатать в типографии И. Харитоновна. Позднее, 24 декабря 1905 года, Ф. Туктаров подает еще одно заявление [5], в дополнении к предыдущему, в котором сообщает о разногласиях между ним и Г. Исхаки о редактировании газеты и отказе Исхаки, в связи с чем он просит дать ему, Туктарову, разрешение брать на себя ответственность за ведением изданием в полном объеме. Наличия такого заявления объясняется тем, что первое заявление Ф. Туктаров писал до обыска в квартире Г. Исхаки. Ордер на проведение обыска в квартире Гаяза Исхаки был выдан 11 декабря 1905 года, через неделю после

заявления. Пожелания Исхаки заявить себя и редактором, и издателем будущей газеты, разумеется, не были бы удовлетворены, и их прошению не дали бы хода в связи с тем, что Исхаки оказался под неусыпным надзором Казанского губернского жандармского управления. Разрешение на выпуск газет находилось в ведении губернатора, который мог в течение двух месяцев дать разрешение, или же, под тем или иным предлогом – отказать. Фуад Туктаров, понимая, что из-за политической неблагонадежности Исхаки они получают отказ, отправляет Казанскому губернатору дополнение к заявлению в надежде получить разрешение на издание газеты.

Однако зарегистрировать газету эсеровского направления им все-таки удалось на подставного издателя и редактора Гали Путилякова, но под другим названием «Таң йолдызы». В первый раз на должность редактора и издателя газеты был предложен Закир-эфенде Тахири. Полученный через два месяца отказ от губернатора, вынуждает Г. Исхаки искать новую кандидатуру. Посоветовавшись с друзьями, единомышленники останавливаются на основателе издательства «Китап» Габдрахмане Давлетшине. Тот, в свою очередь, договаривается со своим зятем Гали Путиляковым, который и написал прошение на выпуск газеты «Таң йолдызы». Название специально подобрали, не сильно отличающееся от первоначального варианта – «Таң». Содержать отдельное издательство и работать в открытую возможности у них не было. Фактически газета готовилась к изданию Гаязом Исхаки и Фуадом Туктаровым. В какой обстановке начался выпуск газеты, мы узнаем из статьи самого Исхаки «25 лет на издательской работе»: «Я (Исхаки. – М.А.), будучи главным редактором, но живущим по фальшивым документам, не имел возможности общаться с каждым зашедшим в редакцию. Тайная редакция располагалась на берегу озера Кабан, в комнате Фуада Туктарова. Мы собирались там каждый день, чтобы обменяться мнениями по присланным в редакцию очеркам-рассказам. Комната располагалась в подъезде дома, из которого были выходы на противоположные улицы, чем мы успешно пользовались при необходимости побега» [4, с. 83].

Исхаки, анализируя свою 25-летнюю издательскую работу, в 1931 году в столице Польши – Варшаве, пишет о том, что «ровно 25 лет тому назад, 18 мая 1906 года, вышел первый номер нашей газеты “Таң”. Это событие вызвало немалый резонанс в татарской печати и многочисленные дискуссии. Вызвано это было тем, что в то время и авторы, и редакторы в большинстве своем были известными в обществе молодыми социалистами. “Заря” же придерживалась совершенно иных взглядов на происходящие события, избрала непохожую на прочие издания тактику. “Тангисты” выступали с критикой жёсткой зависимости политического положения Поволжья от нерушимого, на тот день, политического состояния России. Чтобы изменить такое состояние дел, татары привлекли максимально возможные силы. Если попытаться выразить одной фразой происшедшие тогда события, больше всего подходит слово – тягловая сила. И лозунги многих газет вторят этому девизу: “В борьбе обретешь ты право свое!”. Сыгравшие значительную роль в татарской истории периодической печати «тангисты» обрели свое достойное место, определив одно из основных направлений развития» [4, с. 81].

Жесткую критику на страницах газеты «Таң йолдызы» отмечает писатель, библиограф, автор-составитель аннотированного библиографического указателя газет и журналов «Альбом татарской периодической печати: 1905–1925» И.А. Рамеев (1895–1969). Газету татарских социалистов-революционеров он оценивает как наиболее значимую среди газет мелких буржуа, «издававшихся на вольностях, полученных в результате революции 1905 года». Он отмечает скандальность газеты, которая привела к конфликту со многими газетчиками, особенно с Фатихом Каримовым, редактором газеты «Вақыт», Исмаилом Гаспринским, редактором газеты «Таржеман» [10, с. 16].

И.А. Рамеев задается вопросом, что объявляя войну остаткам феодализма в жизни татарского общества, ведя такую политику, «где они оказались»: «Татарские социал-революционеры “Танчылар”, заревевшие в 1905 году бунтарским голосом, не принятым и соответствующим миру, яростно критиковали мурз, царя, министра, учеников. Не один из них не остался в стороне, даже националистов обругали на чем свет стоит» [10, с. 16].

Вокруг газеты «Таң йолдызы» сгруппировалась возникшая в 1905 году в Казани татарская молодежная организация «Тангисты», лидерами которой были Гаяз Исхаки и Фуад Туктаров, а активными членами Шакир Мухаммедьяров, Сагит Рамеев, Фатих Сайфи-Казанлы и др. «Организация имела эсеровскую направленность и как составная часть входила в Поволжскую организацию социалистов-революционеров с центром в Саратове» [1, с. 98] и пропагандировали они свои идеи через легальную газету «Таң йолдызы». «Они активно вели антиправительственную пропаганду, выступали за свержение самодержавия» [1, с. 98–99].

Буквально за несколько месяцев газета становится одним из популярных в Поволжье изданий. Благодаря острому, бойкому языку публикуемых материалов, статьи читали и друзья, и недоброжелатели, разумеется, и со стороны цензуры газете уделялось пристальное

внимание.

После того, как газета «Тан йолдызы» перестала существовать, тангисты – друзья Исхаки получают разрешение на издание газеты «Таң мәжмугасе» («Утренний сборник»). Редактором и издателем газеты значился Хусаин Абузьяров. После выхода в свет первого номера газета конфисковывается правительством [10, с. 16]. Однако, в энциклопедическом справочном издании «Казанская периодика XIX–XXI вв.» [8] отмечено, что газета, преобразованная в журнал «Таң мәжмугасе», издавалась с 18 декабря 1906 г. по 1 июня 1907 г., в свет вышли два номера.

С 23 апреля 1907 года начинает выходить газета «Тавыш» («Голос»), как продолжение газеты «Тан мәжмугасе». Второй номер газеты также был конфискован, и газета прекращает свое существование (всего вышло 6 номеров). В августе 1907 года в редакции газеты «Таң йолдызы» были изъяты брошюры под названием «Кто чем живет?», «Про налоги», «Что такое земство», «Наша партия» и все печатные издания, которые были при обыске в редакции. Официальным редактором и издателем значился Гариф Биккинин, а с 18 мая Хусаин Абузьяров. Этот голос и остается их последним голосом, после чего Тангисты рассеялись.

#### Выводы

Редакторская и издательская деятельность Исхаки на этом не заканчивается. С 23 марта 1917 года в Москве издается газета «Ил», которая продолжила традиции газет 1906–1907 гг., курируемых Исхаки и его единомышленниками. Газета выходила в неделю 3 раза в московской типографии «Шәрәк». В течение 15 месяцев издания этой газеты увидели свет 137 номеров. Обращаясь к альбому татарской периодической печати, мы узнаем, что «со времен Февральской революции и до середины 1918 года эта газета была самая передовая среди национальных буржуазных газет, задававшая им тон» [10, с. 60].

#### Библиографический список

1. Айнутдинова Л.М. Процесс формирования политических партий в Казанской губернии в начале XX в. // История России и Татарстана: итоги и перспективы энциклопедических исследований: сборник статей итоговой научно-практической конференции (г. Казань, 11–12 марта 2010 г.) / Ин-т Татар. энциклопедии АН РТ; Изд-во МОиН РТ; [отв. ред. А.И. Ногманов]. Казань, 2010. С. 94–107.
2. Гайнанов Р.Р., Марданов Р.Ф., Шакуров Ф.Н. XX йөз башы татар вакытлы матбугаты: библиографик күрсәткеч = Татарская периодическая печать начала XX века: библиографический указатель. Казан: Милли китап, 2000. 316 б.
3. Гайнуллин М., Хасанов М. Татарская литература // Краткая литературная энциклопедия / Гл. ред. А.А. Сурков. М.: Изд-во «Советская энциклопедия». Т. 7: «Советская Украина – Флиаки», 1972. Стб. 401–406.
4. Гаяз Исхакий: тарихи-документаль жьыентык / төз.-авт.: С. Рәхимов, З. Мөхәмәтшин, А. Заһидуллин. Казан: Жьыен, 2011. 964 б.
5. Государственный архив Республики Татарстан (далее – ГА РТ). Ф. 1. Оп. 4. Д. 1694. Л. 1, 1 об., 3.
6. ГА РТ. Ф. 142. Оп. 1. Д. 135. Л. 2-3.
7. Исхакий Гаяз. Әсарлар. 15 томда. I том. Казан: Татар. кит. нәшр., 1998. 399 б.
8. Казанская периодика XIX–XXI вв.: энциклопедический справочник для представителей средств массовых коммуникаций. Казань: ИТЭР АН РТ; Тат.кн.издат., 2018. 197 с.
9. Общественная и философская мысль в Татарии начала XX века. М.: Наука, 1990. С. 144.
10. Рәмиев И. Вакытлы татар матбугаты: альбом (1905–1925). Казан: «Гажур», 1926. 232 б.
11. Татарская периодическая печать: научно-энциклопедическое издание / Сост. и научн. ред. Р.А. Айнутдинов, З.З. Гилязов. Казань: Изд-во Академии наук РТ, 2017. 200 с.

#### References

1. Ainutdinova L.M. The process of forming political parties in the Kazan province at the beginning of the twentieth century// History of Russia and Tatarstan: results and prospects of encyclopedic research: a collection of articles of the final scientific and practical conference (Kazan, March 11–12, 2010) / Institute of Tatar encyclopedia of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan; MOiN RT Publishing house; [resp. A.I. Nogmanov]. Kazan, 2010. Pp. 94–107.

2. *Gaynanov R.R., Mardanov R.F., Shakurov F.N.* Tatar periodical of the early twentieth century: bibliographic index. Kazan: Milli kitap, 2000. 316 p.
  3. *Gainullin M., Khasanov M.* Tatar literature//Short literary encyclopedia/Ch. editor A. A. Surkov. M.: "Soviet Encyclopedia" publishing house V. 7: "Soviet Ukraine - Flyaki," 1972. Pp. 401–406.
  4. *Gayaz Iskhaki*: historical documental collection / compiled by S. Rakhimov, Z. Mukhametshin, A. Zakhidullin. Kazan: Zhiyen, 2011. 964 p.
  5. State Archive of the Republic of Tatarstan, Fund 1. Inventory 4. File 1694. Sheet 1, 1 vol., 3.
  6. State Archive of the Republic of Tatarstan, Fund 142. Inventory 1. File 135. Sheet 2-3.
  7. *Iskhaki Gayaz*. Writings. 15 Volumes. Vol. 1. Kazan: Tatar book publishing house. 1998. 399 p.
  8. *Kazan periodicals of the XIX–XXI centuries: an encyclopedic reference book for representatives of mass communications.* Kazan: ITER AN RT; Tatar publishing house, 2018. 197 p.
  9. *Social and philosophical thought in Tataria at the beginning of the twentieth century.* M.: Science, 1990. Pp. 144.
  10. *Ramiev I.* Temporary Tatar press: album (1905–1925). Kazan; "Gazhur", 1926. 232 p.
  11. *Tatar periodical: scientific and encyclopedic publication/Comp. and scientific. ed. R.A. Ainutdinov, Z.Z. Gilazev.* Kazan: Publishing House of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, 2017. 200 p.
-

УДК 801.6

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-100-105

**БРЮХАНОВА ЮЛИЯ МИХАЙЛОВНА**

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой новейшей русской литературы, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия

E-mail: okt28@yandex.ru

**ИВАНОВА ЕКАТЕРИНА ВАСИЛЬЕВНА**

студент, 4 курс, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия

E-mail: ivkatvas@yandex.ru

**BRYUKHANOVA YULIA MIKHAYLOVNA**

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Russian Modern Literature Department, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

E-mail: okt28@yandex.ru

**IVANOVA EKATERINA VASILEVNA**

Student, 4th year, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

E-mail: ivkatvas@yandex.ru

## СУБЪЕКТНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МИНИМАЛИСТИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ НА ПРИМЕРЕ ТЕМАТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ТВОРЧЕСТВО»

### SUBJECT ORGANIZATION OF MINIMALISTIC POETRY ON THE EXAMPLE OF THE THEMATIC FIELD «CREATION»

*В данной статье проводится анализ субъектной структуры минималистических стихотворений, относящихся к тематическому полю «творчество». Субъект, обнаруженный в них, сравнивается с типами, выделенными в классификациях Б.О. Кормана и С.Н. Бройтмана, а также в классификациях (Е. Сусловой, Н. Фатеевой, О. Соколовой), применяемых к новейшей поэзии. Описывается три типа Я, ТЫ и повествователь, не различающий разные точки зрения, делаются выводы об особенностях субъектной организации минималистических текстов.*

*Ключевые слова:* минимализм, субъект, автор, лирический герой, повествователь, образ творца, формы субъектности.

*This article analyzes the subject structure of minimalistic poems related to the thematic field “creation». The subject found in them is compared with the types identified in the classifications of B.O. Korman and S.N. Broitman, as well as in the classifications (E. Suslova, N. Fateeva, O. Sokolova), applied to the newest poetry. Three types of I, YOU and the narrator, who does not distinguish between different points of view, are described, conclusions about the peculiarities of the subject organization of minimalist texts are drawn.*

*Keywords:* minimalism, subject, author, lyrical hero, narrator, image of the creator, forms of subjectness.

#### Введение

Минималистическая поэзия, являясь интеллектуальной, переосмысляет как содержательную, так и формальную стороны лирики. По этой причине классификация субъектов, разработанная для традиционных текстов, не может быть применима в ее описании.

Терминологический аппарат для изучения субъектной организации новейшей русской поэзии недостаточно унифицирован, исследователи по-разному подходят к анализу текстов. Например, А.Д. Степанов, описывая поэтику Ивана Ахметьева, использует слово *скриптор*, стоящее в одном ряду с *автором* и *Ахметьевым*. Субъекта же, похожего на лирического героя, он называет «авторской социальной маской» [19, с. 7].

Е. Е. Прошин, рассматривая специфику субъектной организации в концептуалистской и постконцептуалистской поэзии, пользуется понятиями *лирика* и *лирический герой*, при этом подчеркивая, что лирический герой уже не является носителем «смысла», что психологическая сопричастность автора и лирического героя становится невозможной, а сами они расподоблены ценностно и часто находятся в инвективных отношениях [15, с. 242]. Обращаясь к творчеству Яна Сатуновского, исследователь говорит об *образе поэта*, не называя конкретный

тип субъекта.

В. Гречко, рассматривая последствия изъятия из лирической коммуникации месседжа, делает акцент на том, что ведущим содержанием в этом случае становится обнаженная коммуникативная схема и интеракция участников. Так, «парадоксальным образом элиминация месседжа ведет к усиленному проявлению субъектности» [4, с. 380]. Самого адресанта В. Гречко называет *лирическим субъектом*, обращая внимание именно на коммуникативную природу его взаимодействия с читателем. При этом «отношения субъекта и адресата часто актуализуются в форме явной или скрытой полемики, в которой субъект подвергается “снижающей” стилизации и принимает на себя роль ничего не умеющего, ничемного человека, “наивного автора”» [4, с. 378].

Как можно заметить, единого подхода к описанию субъекта в новейшей поэзии выработано не было, что обуславливает *актуальность* данного исследования. Его *новизна* заключается в сравнении субъекта в минималистической поэзии с выделенными в классификациях, применяемых к традиционным лирическим текстам (Б.О. Корман, С.Н. Бройтман). *Целью* исследования стал анализ субъектной организации минималистических стихотворений на примере относящихся к тематическому полю «творчество» и попытка типологи-

зации субъектов. Для этого в работе были использованы структурно-типологический, сравнительный, системный, аналитический и синтетический *методы*.

### Изложение основного материала

Несмотря на утверждение А. Житенева о том, что «в современной художественной практике субъект перестает быть смысловым центром высказывания» [7, с. 96], а современная поэзия критикует представления о субъекте как рациональной и целостной структуре и проявляет интерес к обезличенному высказыванию, сам исследователь отмечает, что все это не исключает «попыток частично восстановить субъекта в правах» [6, с. 415]. К такой «попытке» можно отнести и минималистического субъекта.

Нами было отобрано шестьдесят текстов, объединенных темой «творчество», в результате анализа которых было замечено, что наиболее часто встречающимся субъектом является такой, показателем которого выступает местоимение *Я*. Выявлено три его вида.

**Первый вид** представляет собой нечто похожее на лирического героя – это то, что А.Д. Степанов назвал «авторской социальной маской». Такой субъект можно назвать выраженным [27, с. 52] / эмпирическим [10, 260], репрезентирующим [20, с. 133] или субъектом со «слабой» перспективой от первого лица [22, с. 159]. Он эксплицитен, выражает одну точку зрения (но точку зрения только субъекта, про автора как носителя мнения говорить здесь не релевантно [4], [15]), его предметом изображения является он сам. Он представляет собой складывающийся в серии стихотворений образ поэта, говорящего от первого лица (I собственное [11]).

Этот субъект находит выражение в образах дискредитирующего себя и свое творчество поэта-неумехи (Иван Ахметьев, Ян Сатуновский):

\*\*\*

*конечно  
что я за поэт  
моих стихов почти что нет*

*Быть можно без стихов поэтом  
И со стихами идиотом*

*поэтому  
я  
не страдаю  
о том  
(Иван Ахметьев)*

\*\*\*

*Когда я научусь работать  
регулярно,  
культурно  
и перпендикулярно?*

*Должно быть, никогда.  
(Ян Сатуновский)  
все умеющего поэта-демиурга (Игорь Холин):*

\*\*\*

*Я торжествую в стихах  
Я протестую в стихах  
Терплю и плачу в стихах  
Ловлю удачу в стихах*

*Скорблю и млею в стихах  
Я все умею в стихах  
и ироничного наследника литературной традиции  
(Всеволод Некрасов):*

\*\*\*

*О прекрасный правдивый  
Народный свободный  
Великий могучий*

*И все в одну кучу*

*Хотя бы и в будущем  
Еще там было кому  
Читать писать на нем  
Великом и могучем*

*Великому и могучему*

*Короче  
Чем могу  
Помогу*

Главное отличие первого вида от лирического героя заключается в том, что он не может быть истолкован однозначно. Мы не можем назвать его «образом, намеренно отсылающим к внелитературной личности поэта» [1, с. 99]. Пространства минималистического стихотворения, в котором автор к тому же стремится «не выступать носителем законченной идейной концепции», а занимать положение «текстовой вненаходимости и непричастности к изображенному» [15, с. 242], не хватает для выделения устойчивых черт, необходимых для выделения лирического героя – биографических, сюжетных [5, с. 155].

То же заметно в употреблении МЫ(-творцов). Чаще всего сложно понять, к кому конкретно оно относится – к малой группе (поэтов?), в которую входит говорящий (I собственное [11]), или к людям эпохи вообще (I обобщенное [11]):

\*\*\*

*Ну вот  
Воздух*

*Мандельштам*

*Это он нам  
Надышал  
(Всеволод Некрасов)*

\*\*\*

*...что не в Стравинских, не в Кандинских,  
а в нас самих  
космический эффект несоответствия;  
да, «такова жизнь».  
(Ян Сатуновский)*

Однако встречается и МЫ, которое скорее можно отнести к I собственному за счет отсылки к конкретному человеку, точно понять которую могут только входящие в референтную группу:

\*\*\*

*Сева пишет меньше стихи, чем мы все.\**

*\*то есть больше.*

Следует отдельно сказать про примеры с граммати-

ческой неоднозначностью, где субъект не назван, а предикат дан в форме прошедшего времени единственного числа:

\*\*\*

*Не знал анапеста,  
а писал аляписто.  
(Ян Сатуновский)*

\*\*\*

*пиша в темноте  
не заметил  
что ручка не пишет  
(Иван Ахметьев)*

Содержание таких предложений можно отнести как к любому человеку (он), так и к Я, и тогда они встраиваются в ряд текстов с образом Я-творца. В них, по Т.В. Цвигун, А.Н. Чернякову, наблюдается парадокс: «читательская пресуппозиция настроена на восприятие поэтического текста как “сильного” персонального высказывания», вследствие чего вытеснение грамматического субъекта «не отменяет для читателя ощущение наличия субъекта семантического» [25, с. 45], и происходит автокоррекция грамматического нулевого знака, которую Н.К. Онипенко называет «эгоцентрической техникой» [13, с.65].

Второй вид Я похож на то, что С.Н. Бройтман называет *собственно автором* – акцент с описания героем собственной личности здесь смещается на описание явления поэзии. Я такого вида не является образом с определенными чертами, «это прежде всего текстовая инстанция, конструктор, лишенный конкретного референта» [5, с. 182]. Отличие этого субъекта от собственно автора, во-первых, в отсутствии оценочности в явном ее виде и, во-вторых, в невозможности формирования четкого представления о мировоззренческой позиции субъекта (ср. [26]): для каких-либо выводов пространства минималистического текста недостаточно. В том числе поэтому при использовании такого субъекта создается эффект обобщенности:

\*\*\*

*Надпись на «Сестре моей – жизни»*

Когда я перечитываю эти стихи – ко мне возвращается память.

\*\*\*

*Когда мне захочется почитать стихи,  
я беру Достоевского,  
беру Льва Толстого.*

*Проза – это неосознанная поэзия.  
(Ян Сатуновский)*

Я здесь скорее не субъект восприятия, а субъект сознания. То, что им изображено, является не «пережитым миром» [2, с. 22], а миром осмысленным, не картиной и ее переживанием [1, с. 98], а действием и, как следствие, умозаключением.

Третий вид Я близок референцирующему типу субъекта по Е. Суслевой [20, с. 133], расщепленному по Н. Фатеевой [23] или отчужденному по О. Соколовой [18]: происходит расслоение Я на говорящего и описываемый объект, «вектор проекции может объективировать субъект» [16, с. 189], точка зрения меняется с внутренней на внешнюю. Это субъект с «сильной» перспективой от первого лица [22, с. 159], который будто «примеряет на себя субъектную сферу “ты” или “он”» [17, с. 32]. Такая смена фокуса может осуществляться «без введения точки зрения другого лица или в сочетании с чьей-то точкой зрения» [8, с. 25]: например, быть обусловлена попыткой встать на место другого, спроецировать его взгляд на себя снаружи, «сделать себя объектом восприятия со стороны адресата речи» [8, с. 24]:

\*\*\*

*Вы думаете  
Этот блестящий  
Предмет  
Стиральная  
Машина  
Ошибается  
Я поэт  
Единственный  
На Венере мужчина  
Мои родители  
Громкоговорители  
Друзья  
Выключатели  
Лучший друг  
Утюг  
(Игорь Холин)*

Взгляд на Я как на объект может подчеркиваться не только на лексическом (*этот* в примере выше), но и на грамматическом уровне: «в качестве метода остранения может выступать грамматический нонсенс – в случаях, когда личное местоимение первого лица единственного числа “согласуется” с “объективирующей” глагольной формой третьего лица» [5, с. 174]:

*ДЕЗЕРТИР*

*1  
мое нелепое я  
прячется между строк  
прикрывая ладонями голову*

*ждет наступления сумерек  
чтобы сбежать окончательно*

*2  
увидеть себя  
с другой стороны окна  
не испугаться  
не удивиться  
только тихо так покачать головой  
отойди нельзя отойди  
и приложить палец к губам*

*3  
прочитав стихи  
они говорят:  
что-то не видно личности*

*они уходят  
я возвращаюсь  
(Александр Макаров-Кротков)*

Внешняя точка зрения не предполагает десубъективацию Я-говорящего. Хотя это уже не цельный образ, как в первом типе, однако это и не только текстовая ин-

станция, как во втором. Здесь «Я обретает статус смыслового конструкта» [5, с. 171], это *origo* [24, с. 158], у которого еще одной точкой отсчета становится Другой, причем Я может как принимать его в расчет (и тогда появляются формы третьего лица и дейктики), так и нет (возвращаться к собственно Я и продолжать говорить от первого лица).

Наличие полноценного субъекта могут маркировать и местоимения второго лица. Они используются не только в рамках дихотомии Я-ВЫ и Я-ТЫ, где часто являются воспринимающей и оценивающей инстанцией, но и самостоятельно. При этом их значение меняется.

Такая трансформация местоимения ТЫ (в прототипическом употреблении обозначающего собеседника) проявляется в возможности его трактовки как автокоммуникативного и/или собственного, относящегося к определенной группе, включающей автора (в примере – к *поэтам*) – П авт. и/или П соб. [11]:

\* \* \*

в чем-то ты  
как всякий поэт  
неповторим и удивителен

в чем-то ты  
как всякий человек  
невыносим и отвратителен  
(Иван Ахметьев)

Или как автокоммуникативного и/или обобщенного, относящегося к человеку вообще (П авт. и/или П об. [11]):

\*\*\*

*ищешь  
осмысленного мира  
хочешь  
и находишь  
/у Севы Некрасова/  
(Иван Ахметьев)*

Субъект, напоминающий кормановского повествователя, в минималистических текстах также не может быть однозначно интерпретирован. Он «изображает обстоятельства, размышляет над ситуацией» [9, с. 79], являясь заинтересованным и проявляя «свою точку зрения через выбор оценочно-экспрессивных и образных языковых средств, позволяющих читателю выводить из них определенные импликатуры» [21, с. 298], однако специфика минимализма предполагает наличие «определенной неопределенности» [28, с. 17]: особого освещения действительности [9, с. 80] субъектом речи, которое, обнаруживая экзегетического повествователя, может одновременно отсылать к миру диегетическому. В таком случае происходит слияние двух типов интерпретации – персональной и повествовательной [14, с. 11], к которым может добавляться оттенок универсальности.

Такой повествователь похож на модализирующий тип субъекта, который связан с высокой степенью имплицитности, «задает семиотический предел, реализуется чаще всего на уровне грамматики (дейксис, синтаксис и т.д.)» [20, с. 134]. Главная его особенность – неразличение различных точек зрения, их смешение.

Так, оценка может подаваться как нечто универсальное, не зависящее от мнения конкретного субъекта, и одновременно прочитываться как мнение повествователя (в примере – *обычно*):

\*\*\*

*Поэт — сосуд  
Из которого пьют  
Судьба сосуда  
Обычно  
Трагична  
(Игорь Холин)*

В число потенциальных субъектов оценки может входить и описываемый объект (персонаж):

*Эпитафия  
свои лучшие стихи  
он не стал  
писать  
(Александр Макаров-Кротков)*

В данном примере сосуществуют три возможные трактовки: *лучшие* по мнению говорящего (повествователя), персонажа (самого автора этих *стихов*) или по мнению людей (читателей) вообще.

Интересно, что там, где говорится о поэзии как о художественном явлении или - в метонимическом употреблении – как о совокупности произведений (*русская поэзия*), эксплицитная оценочность пропадает, а стихотворение становится похожим на замечание, основанное на некоем наблюдении - способом выражения мысли, не всегда законченной:

\*\*\*

*...гиперболы, метафоры, литоты,  
вторичные половые признаки  
Поэзии...  
(Ян Сатуновский)*

\* \* \*

русская поэзия катилась  
на ритмических салазках  
пока не выехала на советский асфальт

веррлиббр  
(Иван Ахметьев)

## Выводы

В результате анализа художественных текстов подтверждается положение о том, что минималистическое разрушение структуры и цельности текста, игра с его содержательностью, ирония и размывание границ художественного отразились на понимании места субъекта в стихотворении.

Минимализм не отрицает и не отменяет формы субъектности, применяемые к традиционной поэзии, но, переключая их на собственный материал, подстраивая под художественные идеи, лишает эти формы определенности и устойчивости.

Субъект в минималистической поэзии – это обычно искусственно сконструированный, дистанцированный конструкт, часто меняющий перспективы и точки зрения, не поддающийся однозначной референции. Такой «субъект уже не стремится к поиску целостности, но находится в состоянии сознательной дисперсии собственного я в отношениях и с Другим, и с языком» [18, с. 154]. Субъектность при этом может пониматься как опосредованное языком, ситуированное и имеющее свершающийся, перформативный характер явление, становящееся некоторым процессом субъективации [12, с. 110].

Таким образом, субъект в минимализме – нечто не только неопределенное в своей определенности, но и собранное в разорванности [7, с. 104], которое может

собираться каждый раз заново и каждым читателем по-разному.

### Библиографический список:

1. Бройтман С.Н. Лирический субъект // Литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины; под ред. Л.В. Чернец. М.: Высшая шк.: Академия, 1999. С. 95–103.
2. Гаспаров М.Л. Фет безглагольный // М.Л. Гаспаров; Избранные труды. М., 1997. Т. II: О стихах. С. 21–32.
3. Гинзбург Л. О лирике. Ленинград: Сов. писатель. Ленингр. отд-ние, 1974. 407 с.
4. Гречко В. Лирический субъект в поэзии минимализма // Субъект в новейшей русскоязычной поэзии – теория и практика; ред./сост. Х. Шталь, Е. Евграшкина. Берлин, 2018. С. 369–381.
5. Евграшкина Е. Игры с перспективой и «полагание» субъекта // Субъект в новейшей русскоязычной поэзии – теория и практика; ред./сост. Х. Шталь, Е. Евграшкина. Берлин, 2018. С. 171–183.
6. Житенев А. Ready-made как опыт реконструкции лирического субъекта // Субъект в новейшей русскоязычной поэзии – теория и практика; ред./сост. Х. Шталь, Е. Евграшкина. Берлин, 2018. С. 415–423.
7. Житенев А. Субъектность и трансгрессивный опыт в русской поэзии 2000–2010-х гг. // Russian Literature. Vol. 109–110. 2019. С. 95–107.
8. Ковтунова И.И. Семантика форм лица в языке поэзии // Русский язык в научном освещении. 2003. №1 (5). С. 23–34.
9. Корман Б.О. Изучение текста художественного произведения. М., 1972. 110 с.
10. Кучина Т.Г., Бокарев, А.С. Лирический субъект в современной русской поэзии: проблемы и перспективы изучения // Филологический класс. 2020. №3. С. 258–264.
11. Левин Ю.И. Лирика с коммуникативной точки зрения // Избранные труды: Поэтика. Семиотика. М., 1998. С. 464–482.
12. Лехциер В. Типы поэтической субъективности в постметафизической перспективе // Транслит. № 12. 2012. С.110–113.
13. Ониненко Н.К. Категория субъекта и эгоцентрическая грамматическая техника в художественном тексте // Gramatyka a tekst / Pod red. Henryka Fontańskiego i Jolanty Lubochy Kruglik. T. 3. 2011. С. 64–79.
14. Падучева Е.В. Семантические явления в высказываниях от 1 лица: Говорящий и Наблюдатель. 2008. 16 с. [Электронный ресурс. Режим доступа: [http://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf1/slavisty\\_2008.pdf](http://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf1/slavisty_2008.pdf). дата обращения: 10.04.2024]
15. Процин Е.Е. Специфика субъектной персонификации в русской концептуалистской и постконцептуалистской поэзии // Вестник ННГУ. 2013. №1-2. С. 241–245.
16. Северская О. Субъект лирический или публицистический? (от чьего имени говорит новая социальная поэзия) // Субъект в новейшей русскоязычной поэзии – теория и практика; ред./сост. Х. Шталь, Е. Евграшкина. Берлин, 2018. С. 325–341.
17. Сидорова М.Ю., Лингарт А.А. Грамматика современной русской поэзии: субъектная перспектива, предикативные категории, модульные рамки (часть 1) // Филология и человек. 2018. №3. С. 21–38.
18. Соколова О. Отчужденный субъект в русской поэзии 2000-х гг. // Субъект в новейшей русскоязычной поэзии – теория и практика; ред./сост. Х. Шталь, Е. Евграшкина. Берлин, 2018. С. 143–156.
19. Степанов А.Д. Минимализм как коммуникативный парадокс // Новый филологический вестник. № 7(2). 2008. С. 5–28.
20. Сулова Е. Субъект и субъективация в новейшей русской поэзии // Субъект в новейшей русскоязычной поэзии – теория и практика; ред./сост. Х. Шталь, Е. Евграшкина. Берлин, 2018. С. 129–142.
21. Темиргазина З.К., Ибраева Ж.Б. Наблюдатель в поэтическом нарративе (на примере стихотворений П. Васильева) // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2021. №72. С. 290–307.
22. Турко Д.С. Этика и проблема критериев субъектности // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2022. №68. С. 154–164.
23. Фатеева Н. «Расщепленный субъект» в современной поэзии: обнажение приема // The Lyrical Subject in Contemporary Russian Poetry. Russian Literature / под ред. Х. Шталь. 2019. С. 185–202.
24. Феицено В. Дейкис как присутствие субъекта в поэтическом тексте: теоретические подходы // Субъект в новейшей русскоязычной поэзии – теория и практика; ред./сост. Х. Шталь, Е. Евграшкина. Берлин, 2018. С. 157–169.
25. Цвигун Т.В., Черняков А.Н. «Мерцающий» субъект в поэтическом тексте: к проблеме читательской рецепции // Новый филологический вестник. 2022. №4 (63). С. 42–54.
26. Четваев А.А. Повествовательность в лирике и концепция Б. О. Кормана // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2006. №21-1. С. 103–114.
27. Шталь Х. Многопостасная модель поэтического субъекта // Субъект в новейшей русскоязычной поэзии – теория и практика; ред./сост. Х. Шталь, Е. Евграшкина. Берлин, 2018. С. 35–55.
28. Шталь Х., Евграшкина Е. Субъект в новейшей русскоязычной поэзии – теория и практика // Субъект в новейшей русскоязычной поэзии – теория и практика; ред./сост. Х. Шталь, Е. Евграшкина. Берлин, 2018. С. 1–32.

### References

1. Broitman S.N. Lyrical subject // Literary study. Literary work: basic concepts and terms; edited by L.V. Chernets. M.: Higher sch.: Academy, 1999. Pp. 95–103.
2. Gasparov M.L. Fet bezglagolny // M.L. Gasparov; Selected works. M., 1997. Vol. II: On poems. Pp. 21–32.
3. Ginzburg L. About the lyrics. Leningrad: Soviet writer. Leningr. department, 1974. 407 p.
4. Grechko V. Lyrical subject in the poetry of minimalism // Subject in the newest Russian-language poetry – theory and practice; ed./comp. H. Stahl, E. Evgrashkina. Berlin, 2018. Pp. 369–381.
5. Evgrashkina E. Games with perspective and «positioning» of the subject // Subject in the newest Russian-language poetry – theory and practice; ed./comp. H. Stahl, E. Evgrashkina. Berlin, 2018. Pp. 171–183.
6. Zhitenev A. Ready-made as an experience of reconstruction of a lyrical subject // Subject in the newest Russian-language poetry – theory and practice; ed./comp. H. Stahl, E. Evgrashkina. Berlin, 2018. Pp. 415–423.
7. Zhitenev A. Subjectness and transgressive experience in Russian poetry of the 2000s-2010s. // Russian Literature. Vol. 109–110. 2019. Pp. 95–107.
8. Kovtunova I.I. Semantics of person forms in the language of poetry // Russian language in scientific coverage. 2003. No. 1 (5).

Pp. 23–34.

9. *Korman B.O.* Studying the text of a work of art. M., 1972. 110 p.
  10. *Kuchina T. G., Bokarev, A. S.* Lyrical subject in contemporary Russian poetry: problems and prospects of studying // *Philological class.* 2020. No. 3. Pp. 258–264.
  11. *Levin Yu.I.* Lyrics from a communicative point of view // *Selected works: Poetics. Semiotics.* M., 1998. Pp. 464–482.
  12. *Lekhtsier V.* Types of poetic subjectivity in a post-metaphysical perspective // *Translit.* No. 12. 2012. Pp. 110–113.
  13. *Onipenko N.K.* Subject category and egocentric grammatical technique in artistic text // *Gramatyka a tekst / Pod red. Henryka Fontańskiego i Jolanty Lubochy Kruglik.* Vol. 3. 2011. Pp. 64–79
  14. *Paducheva E.V.* Semantic phenomena in statements from the 1st person: The Speaker and the Observer. 2008. 16 p. [Electronic resource. Access mode: [http://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf1/slavisty\\_2008.pdf](http://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf1/slavisty_2008.pdf). date of access 10.04.2024]
  15. *Proschin E.E.* The specificity of subject personification in Russian conceptualist and postconceptualist poetry // *Bulletin of the UNN* 2013. No. 1-2. Pp. 241–245.
  16. *Severskaya O.* Is the subject lyrical or journalistic? (on whose behalf the new social poetry speaks) // *Subject in the newest Russian-language poetry – theory and practice; ed./comp. H. Stahl, E. Evgrashkina.* Berlin, 2018. Pp. 325–341.
  17. *Sidorova M.Yu., Lipgart A.A.* Grammar of contemporary Russian poetry: subject perspective, predicative categories, modus framework (part 1) // *Philology and Man.* 2018. No.3. Pp. 21–38.
  18. *Sokolova O.* The alienated subject in Russian poetry of the 2000s. // *Subject in the newest Russian-language poetry – theory and practice; ed./comp. H. Stahl, E. Evgrashkina.* Berlin, 2018. Pp. 143–156.
  19. *Stepanov A.D.* Minimalism as a communicative paradox // *New Philological Bulletin.* No. 7(2). 2008. Pp. 5–28.
  20. *Suslova E.* Subject and subjectivation in the newest Russian poetry // *Subject in the newest Russian-language poetry – theory and practice; ed./comp. H. Stahl, E. Evgrashkina.* Berlin, 2018. Pp. 129–142.
  21. *Temirgazina Z.K., Ibraeva J.B.* The observer in the poetic narrative (on the example of P. Vasiliev’s poems) // *Bulletin of the Tomsk State University. Philology.* 2021. No. 72. Pp. 290-307.
  22. *Turko D.S.* Ethics and the problem of subjectness criteria // *Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science.* 2022. No.68. Pp. 154-164.
  23. *Fateeva N.* «Split subject» in contemporary poetry: technique denudation // *The Lyrical Subject in Contemporary Russian Poetry. Russian Literature / edited by H. Stahl.* 2019. Pp. 185–202.
  24. *Feshchenko V.* Deixis as the presence of a subject in a poetic text: theoretical approaches // *Subject in the newest Russian-language poetry – theory and practice; ed./comp. H. Stahl, E. Evgrashkina.* Berlin, 2018. Pp. 157–169.
  25. *Tsvigun T.V., Chernyakov A.N.* The «Flickering» subject in a poetic text: on the problem of reader’s reception // *New Philological Bulletin.* 2022. No.4 (63). Pp. 42–54.
  26. *Chevtaev A.A.* Narrativeness in lyrics and the concept of B. O. Korman // *Herzen University News.* 2006. No.21-1. Pp. 103–114.
  27. *Stahl H.* A multi hypostatic model of a poetic subject // *Subject in the newest Russian-language poetry – theory and practice; ed./comp. H. Stahl, E. Evgrashkina.* Berlin, 2018. Pp. 35–55.
  28. *Stahl H., Evgrashkina E.* Subject in the newest Russian-language poetry – theory and practice // *Subject in the newest Russian-language poetry – theory and practice; ed./comp. H. Stahl, E. Evgrashkina.* Berlin, 2018. Pp. 1–32.
-

УДК 5.9.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-106-109

**ВАН ЧЖЕНКУНЬ**

аспирант института русского языка, Сычуаньский университет иностранных языков, г. Чунцин, КНР  
E-mail:954660187@qq.com

**WANG ZHENKUN**

Postgraduate of the Russian Language Institute, Sichuan International Studies University, Chongqing, PRC  
E-mail:954660187@qq.com

## НАРРАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ УСТАНОВЛЕНИЯ ПОДЛИННОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ ВАРЛАМОВА А.Н.\*

### NARRATIVE STRATEGY OF ESTABLISHING AUTHENTICITY IN THE WRITINGS OF VARLAMOV A.N.

*В данной статье анализируется повествовательная структура в творчестве Варламова А.Н., в которой раскрывает глубину мыслей через выбор разнообразных повествовательных точек зрения, а также диалоги между главными героями, отражающие полифонию творчества и новаторство художественной формы в романах Варламова А.Н..*

*Ключевые слова:* повествовательная структура, повествовательные точки зрения, полифония, диалогическая утопия, идея сверхчеловека, реализм.

*This paper analyzes the narrative structure in the work of Varlamov A.N., which reveals the depth of thoughts through the choice of a variety of narrative points of view, as well as dialogues between the main characters, reflecting the polyphony of creativity and innovation of artistic form in the novels of Varlamov A.N..*

*Keywords:* narrative structure, narrative points of view, polyphony, dialogic utopia, idea of the superhuman, realism.

#### Введение

Нарративная перспектива важна для искусства романа. Разные повествователи занимают разные социальные позиции и статусы, и их взгляды на одно и то же событие могут сильно отличаться. В ряде своих произведений А. Варламов использует разных повествователей, каждый из которых обладает своим социальным статусом и взглядами. Использование различных точек зрения позволяет автору построить плюралистическую картину истории, отказываясь от авторитетного великого нарратива и направляя читателя к самостоятельному формированию исторической позиции.

*Актуальность.* 1. Способствовать углубленному пониманию литературы: произведения Варламова заставляют читателя задуматься о взаимоотношениях личности с историей и обществом через сложные повествовательные структуры, и это исследование помогает глубже понять и оценить литературные произведения. 2. Обогащать горизонты литературоведения: статья не только дает новый угол зрения на интерпретацию произведений Варламова А.Н., но и обеспечивает теоретическую поддержку исследования множественных повествований и аутентичности в литературоведении. 3. Содействовать межкультурной коммуникации: изучение нарративной стратегии Варламова А.Н. помогает читателям из разных культурных слоев лучше понять русскую литературу и способствует общению и диалогу между национальными литературами.

*Научная новизна* заключается в том, что повествовательная манера А. Варламова отличается ярко выраженной индивидуальностью. Писатель, будучи наследником традиций реализма, в то же время интегриро-

вал в свой стиль множество повествовательных техник из западной литературы, сформировав «трехмерный повествовательный стиль», отличающийся от традиционной линейной структуры повествования. Рассказ не развивается последовательно, множественность точек зрения, нелинейная хронология, отражение сложности и разрыва истории.

*Цель* настоящего исследования – анализируются различные точки зрения, выбранные А. Варламовым в разных произведениях, и причины выбора тех или иных точек зрения. В то же время раскрывается творческий поиск А. Варламова через равный диалог между героями его произведений.

*Методы исследования:* 1. Метод текстового анализа – посредством чтения основных произведений Варламова А.Н., анализа структуры повествования, стиля языка, характеристик и диалогов. Сравнение и сопоставление изменений в повествовательной перспективе в разных произведениях и изучение того, как они влияют на понимание и эмоциональный отклик читателей. 2. Сравнительное изучение литературы, сопоставление произведений Варламова А.Н. разных периодов, в особенности изучение множественных повествований и аутентичности для выявления его уникальности. Изучение повествовательных стратегий аутентичности в различных культурных контекстах и анализ их сходств и различий. 3. Историко-социальный контекстуальный анализ, в котором рассматриваются исторические и социальные контексты творческого периода Варламова А.Н. и изучается, как эти факторы влияют на повествовательный подход в его произведениях. Анализ отражения социальной реальности в произведениях и их связи с современным российским обществом.

\* Данная статья выполнена в рамках исследовательский проект по иностранным языкам и литературе 2023 года по дисциплинам первого класса муниципалитета Чунцин «Исследования в области современной русской биографической литературы» (SISUWYJY202310) и программ исследований и инноваций для аспирантов Чунцина на 2024 год «Историческая достоверность и литературное творчество – исследование биографического вымысла Варламова» (СУВ240276).

### Изложение основного материала

А. Варламов использует повествование от первого лица в романе о советской деревне «Дом в Остожье». Повествование от первого лица – это наиболее прямой способ выражения повествования, при котором рассказчик является непосредственным участником событий и излагает историю со своей точки зрения, делится своими мыслями, чувствами, переживаниями. Хотя А. Варламов никогда не говорит, что роман – это его собственный опыт, персонифицированная манера письма обладает особой реалистичностью, читатель воспринимает историю как реальный опыт человека, что делает ее более достоверной и убедительной.

В начале романа главный герой представляется дожившимся небольшого успеха на литературном поприще писателем из Москвы, который из-за неопределенности своей дальнейшей жизни и культурного влияния вернакулярной литературы решает на время сбежать из городского комфорта в деревню. Однако в процессе знакомства «я» с сельской жизнью он постепенно обнаруживает, что данное место больше не является хранителем духовных основ нации. Люди здесь равнодушны, лживы и завистливы, они используют друг друга, что приводит героя к страданиям. К счастью, он знакомится с дедом Васей, бабушкой Нялой и Лизой – тремя людьми, в которых он увидел дух стойкости и упорства. Дед Вася – верующий христианин, не поддается на лесть богатых и влиятельных людей и помогает чужакам, приезжающим в деревню; бабушка Няла – добросердечный человек, овдовевшая и потерявшая сына в ранней молодости, но сохранившая оптимизм и искренность в жизни; Лиза, которая терпит побои от мужа-алкоголика, но, несмотря на трудности своей жизни, остается доброй и честной. Однако приходится признать, что эти герои – деревенские маргиналы, сохраняющие духовные корни, но они уже не могут спасти деревню, где начался постепенный упадок и большинство сельских жителей давно перестало быть носителем выдающихся качеств русской деревни.

Понять внутренние субъективные переживания главного героя, а также его видение разрушенных нравственных устоев деревни можно только благодаря повествованию от первого лица. Но повествование от третьего лица более объективно и может всесторонне охватить всю картину события, что важно для передачи исторической реальности в художественном произведении. В романе «Дом в Остожье» все персонажи характеризуются своими словами и поступками, благодаря чему повествование выглядит более объективным и реалистичным и предоставляющим читателю широкий простор для фантазии.

В «Затонувшем ковчеге» единственным ключом к разгадке всех событий являются диалоги между разными героями. Например, в начале романа в главную героиню Машу ударяет молния, но она остается невредимой, поэтому жители бухарской деревни верят, что она избранница Божья, и поклоняются ей как святой женщине. Но по мере развития сюжета через диалог героев выясняется истина: все это делается для того, чтобы сохранить «волю Божью» в сердцах бухарских жителей. Василий, ученый из Москвы, приезжает в Бухару в поисках драгоценных икон и религиозных книг, понимая, что Бухара является «образцом» для исследования,

он притворяется благочестивым и остается в деревне, ему удается завоевать доверие местных жителей своей самодисциплиной и знаниями, и становится самым влиятельным старейшиной в деревне, где чистота веры является высшей целью. Злодей Люппо, воспользовавшись слабостью епископа, угрозами заставляет его согласиться участвовать в религиозных обрядах Бухары и жить в закрытой деревне. Во время их разговора дьякон Бухары подслушивает разговор епископа, Вассиана и Люппо, узнает, что тот выдает себя за верующего, и его вера рушится в одно мгновение. В конце романа Бухара, «ковчег» трех веков, так и тонет, символизируя утратившую духовность Россию.

Важной особенностью сюжета романа является также то, что герои могут находиться в разных пространствах, но они хитроумно связаны между собой различными событиями, а сюжет характеризуется неким религиозно-фантастическим переплетением, сквозь которое читателю трудно понять замысел автора. Но благодаря тому, что читатель находится в равном положении с главным героем, через призму повествования которого передается смысл произведения, он может активно участвовать в истории и вслед за главным героем открывать истину событий, узнавать правду о случившемся, понимать странные явления, которые могут появиться в сюжете без дополнительных объяснений, и фактически почувствовать процесс душевного распада и внутреннего восстановления, переживаемого главным героем, что заставит читателей предвидеть судьбу главного героя, и приведет к более глубокому уровню мышления. Главные герои принадлежат к разным слоям общества и играют свои роли, но их объединяет поиск «истинной веры».

Роман «Затонувший ковчег» был написан во времена Советского Союза, когда российское общество переживало бурный переходный период, в нем было множество сект, люди были отравлены и отчуждены всевозможными псевдорелигиями, глубоко пострадали от деконструкции и подрыва культурных ценностей, данные события отразились в романе в судьбе бухарской деревни. Изображение А. Варламовым религиозного фанатизма и религиозного мошенничества призвано не столько отразить хаотическое состояние общества, сколько напомнить людям, что глубина их грехов неизбежно приведет к катастрофе и что единственный способ изменить существующее положение вещей – это взять ответственность за свою жизнь и свою судьбу, активно самостоятельно искать выход.

Несмотря на господство постмодернистских тенденций в литературе, А. Варламов сохраняет верность реализму. Он постоянно совершенствует свой реалистический стиль письма, стремясь к более глубокому погружению читателя в атмосферу и жизнь российского общества. Помимо упомянутой выше перспективы третьего лица, объективно описывающей ход событий и представляющей их с разных точек зрения, в романе «Мысленный волк», опубликованном в 2014 году, автор особенно ярко демонстрирует свои усилия по отражению исторической реальности. В данном произведении диалог между персонажами играет ключевую роль не только в развитии сюжета, но и в глубоком раскрытии социальных, психологических и философских аспектов повествования. Автор использует равноправ-

ный диалог, где каждый персонаж имеет возможность высказать свою точку зрения, свои мысли и чувства. Антагонистичные диалоги, в свою очередь, подчеркивают столкновение различных идеологий, ценностей и мировоззрений.

Китайский исследователь Цянь Чжунвэнь однажды сказал: «Главный герой одновременно субъективен и объективен» [3, с. 32]; персонажи, выражая свои личные мнения и взгляды, не претендуют на абсолютную истину. Субъективность героев обусловлена не только их внутренним миром, но и авторским замыслом, писатель, создавая персонажей, вкладывает в них свои мысли и идеи, но делает это опосредованно, через призму вымышленных героев. Противоречивые и неоднозначные высказывания персонажей отражают широту и многогранность авторского взгляда на мир. В то же время диалог – не просто средство передачи информации, но и способ взаимодействия героев друг с другом. В процессе диалога происходит столкновение различных мнений и точек зрения, которое не обязательно приводит к победе одной стороны над другой. Диалог – это динамичный процесс, в котором рождаются новые идеи и смыслы, он способствует раскрытию внутренних переживаний героев и их самопознанию.

Например, роман «Мысленный волк» ставит перед читателем ряд философских вопросов, которые находят отражение в дискуссиях главных героев – Василия Комиссарова и Павла Легкобытова. Павел Матвеевич, разочарованный в слабости царя, невежестве крестьянства и духовной деградации духовенства, видит в философии Ницше путь к объединению страны и восстановлению порядка. Василий Комиссаров, впервые знакомясь с идеями Ницше, испытывает тревогу и смятение, его сознание будоражит радикальная критика традиционных ценностей, предлагаемая немецким философом: «Потому что злой Ницше хотел коснуться самых глубоких тайн, открыть сердце каждого русского, чтобы скрыть его стыд. Русский никогда не должен быть лишен стыда, ибо это заставило бы его забыть образ Божий и потерять облик человека. Именно Ницше осквернил этот стыд, изгнал его из русской души, высмеял его <...> И чем стыдливее человек, тем глубже он погружается в себя после прочтения Ницше» [6, с. 243].

Идеи Ницше в романе представлены как запретная сила, распространяющаяся нелегально, но при этом проникающая во все сферы жизни общества. Ницшеанство, подобно вирусу, заражает умы людей, меняя их мировоззрение. Василий Комиссаров, будучи христианином и защитником всего русского, в диалоги с Павлом Матвеевичем провозглашает неизбежность появления «сверхчеловека» и необходимость заменить природу наукой и техникой, а не идти по пути православия. Павел, изначально пропагандировавший ницшеанство, позже осознает опасность данного учения и резко критикует эти идеи, видя в них отрицание христианских ценностей. Обвиняя Василия Комиссарова в том, что он потерял представление, что живет в «уродливом, ужасном, раздробленном мире» [6, с. 252].

В столкновении этих двух позиций проявляется полифонизм романа, отражающий идейные противоречия русского общества того времени. Герои романа – люди мыслящие, ищущие истину, они готовы жертвовать

всем ради своих идей, в лабиринте которых они подчас блуждают, но внутренняя борьба и сомнения приводят их к самообвинению и покаянию. Эти переживания отражают сложность поиска себя и своего места в мире в переходный исторический период.

Диалог между главными героями романа «Мысленный волк» играет ключевую роль в раскрытии их внутреннего мира, чем глубже мысли героев, тем больше проблем они поднимают в своих рассуждениях. Столкновение разных точек зрения позволяет многогранно охарактеризовать персонажей и понять их мотивы. Павел Матвеевич опасается, что идеи Ницше, пропагандируемые Василием Комиссаровым, подрывают традиционные христианские ценности русского народа, он усматривает в ницшеанстве угрозу различным добродетелям, в том числе состраданию, самолюбию и самоуважению. Павел Матвеевич критикует тех, кто, прикрываясь философией Ницше, оправдывает аморальные поступки. Павел Матвеевич осуждает слепо пропагандирование идей Василием Комиссаровым, который, будучи увлеченным идеями «эмпирического спасения», не замечает разрушительного влияния ницшеанства на интеллектуальный уровень народа.

Голоса главных героев представляют собой диалог-противостояние между теми, кто ищет рациональное, и теми, кто не хочет менять своих духовных убеждений. С одной стороны, вера не основана на науке, но является важной частью духовной жизни человека и дает людям надежду и смысл жизни. С другой стороны, рациональность не может решить всех жизненных проблем, и может привести к уничтожению индивидуальности и свободы. И, как говорил Достоевский: «Дважды два четыре есть уже не жизнь, а начало смерти». Диалог между Василием Комиссаровым и Павлом Матвеевичем не дает однозначного ответа ни на один из затрагиваемых вопросов, но это не означает, что диалог пустой, он демонстрирует сложность поиска баланса между разумом и верой, свободой и ответственностью. В реальной жизни люди не обладают высокой степенью свободы диалога, тогда как «природа диалога идей растворяет реальные ограничения людей, и герой полифонического романа как бы оказывается на абстрактном уровне» [1, с. 32]. А. Варламов же в своих произведениях создает «диалогическую утопию», в его произведениях мысль имеет не только онтологическое, но и формальное значение, она является не просто содержанием диалога, но и его структурным элементом. В процессе диалога герой романа открывает свое сердце, и уже не может скрыть свои внутренние тайны. Мысли героя превращаются в часть его образа, и он становится «мыслящим человеком».

В романе «Мысленный волк» диалог играет ключевую роль в раскрытии идей произведения и образов героев. Мысль становится платформой для столкновения точек зрения, и как структурный элемент – инновацией художественной формы в романах А. Варламова.

Использование полифонии в романе А. Варламова «Мысленный волк» свидетельствует о стремлении писателя к исторической правде: «Литература предлагает человеку, помимо созерцания абстрактной человеческой природы, обязанность конструировать непосредственное зеркальное отражение человечества» [4, с. 70].

## Выводы

Произведения Варламова А.Н., благодаря попеременному использованию первого и третьего лица, показывают многогранность событий, позволяя читателю уловить общую историческую линию и одновременно прочувствовать индивидуальные эмоции. Особенно в произведениях «Затонувший ковчег» и «Мысленный волк» сила диалога раскрывается в полной мере и становится важным инструментом для выявления внутренних и интеллектуальных конфликтов героев. Это не только отражение взаимоотношений между персонажами, но и размышление о сложности общества. Мы видим, что Варламов А.Н. успешно выстроил сложный и глубокий литературный мир через разнообразные повествовательные ракурсы и равноправный диалог персонажей. Полифоническая структура повествования

не только отражает напряжение между субъективным опытом человека и социальной реальностью, но и побуждает читателя активно участвовать в столкновении различных точек зрения, чтобы сформировать глубокие размышления об истории и человеческой природе. В целом уникальная повествовательная стратегия Варламова А.Н. преодолевает ограничения традиционного повествования и создает «утопию», полную жизненной силы и диалога. Это художественное новаторство не только обогащает выразительность русской литературы, но и дает современным читателям многомерный взгляд на себя и общество. В будущих исследованиях изучение того, как эта повествовательная стратегия влияет на познание и эмоции читателей, еще больше углубит наше понимание и оценку произведений Варламова А.Н..

## Библиографический список

1. 黄镇. 复调小说理论研究——在文学与人类之间. 福建: 福建师范大学, 2014, 32页.
2. 南帆. 文学虚构类型:现实主义、欲望与乌托邦. 文艺研究 08(2021): 64页.
3. 钱中文. 复调小说:主人公与作者——巴赫金的叙述理论. 外国文学评论 01(1987): 32.
4. 王志耕. 当代俄罗斯文学的现实主义叙事. 文学与文化 02(2021): 70页.
5. Варламов А.Н. Затонувший ковчег : Повесть. Романы / А. Варламов. М.: Молодая гвардия, 2002. 200 с.
6. Варламов А.Н. Мысленный волк. М.: АСТ, 2014. 508 с.
7. Варламов А.Н. Дом в деревне : Повесть сердца / А. Варламов // Новый мир. 1997. № 9. С. 3–36.

## References

1. Huang Zhen. Studies on the Theory of Polyphonic Fiction - Between Literature and Anthropology. Fujian: Fujian Normal University, 2014, Pp. 32.
2. Nan Fan. Types of literary fiction: realism, desire and utopia. Literary Studies 08(2021): Pp. 64.
3. Qian Zhongwen. Polyphonic Fiction: The Protagonist and the Author - Bakhtin's Theory of Narrative. Foreign Literature Review 01(1987): Pp. 32.
4. Wang Zhigeng. Realist Narrative in Contemporary Russian Literature. Literature and Culture 02 (2021): Pp. 70.
5. Varlamov A.N. The Sunken Ark : A story. Novels / A. Varlamov. Moscow: Molodaya Gvardiya, 2002. Pp. 200.
6. Varlamov A.N. Myslennyi wolf. Moscow: AST, 2014. Pp. 508.
7. Varlamov A.N. House in the village : A tale of the heart / A. Varlamov // Novy Mir. 1997. № 9. Pp. 3–36.

**КАМЕНЩИКОВ КИРИЛЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ**

преподаватель-исследователь, ассистент, кафедра русского языка как иностранного, Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир, Россия  
E-mail: kamenshchikov.kirill@gmail.com

**KAMENSHCHIKOV KIRILL ALEXANDROVICH**

Researcher, Assistant, Department of Russian as a Foreign Language, Vladimir State University, Vladimir, Russia  
E-mail: kamenshchikov.kirill@gmail.com

**ЛИРИЧЕСКИЙ СУБЪЕКТ В ПОЭЗИИ ЗБИГНЕВА ХЕРБЕРТА:  
ИМПЕРСОНАЛЬНОСТЬ И КАТАСТРОФИЧЕСКИЙ ОПЫТ**

**THE LYRICAL SUBJECT IN THE POETRY OF ZBIGNIEW HERBERT:  
IMPERSONALITY AND CATASTROPHIC EXPERIENCE**

*В статье рассматривается эволюция лирического субъекта в творчестве польского поэта Збигнева Херберта в свете проблемы художественной репрезентации катастрофического опыта Второй мировой войны и Холокоста. Показано, что такая репрезентация оказалась адекватной травмирующему опыту, благодаря открытию поэтики англоязычного модернизма и «имперсональной» поэзии Т. С. Элиота, которая, будучи основана на фрагментарности, ценностности, монтаже и деперсонализации, оказалась наиболее актуальной, нежели поэтика затянувшегося польского романтизма с ее подчеркнутой индивидуальностью и все еще актуальная тогда перегруженная и метафорическая поэтика французского символизма. В статье продемонстрировано, что эволюционирующая в сторону фрагментарности и имперсональности поэтика Збигнева Херберта созвучна актуальным представлениям о Холокосте, как «историческом событии», и мысли Х. Уайта о невозможности «нарративизировать» (narrate) Катастрофу средствами классической историографии и до-модернистскими (реалистическими и романтическими) литературными приемами.*

*Ключевые слова:* польская поэзия, Збигнев Херберт, лирический субъект, Холокост, литературный модернизм, Т. С. Элиот, имперсональная поэзия.

*The article examines the evolution of the lyrical subject in the works of the Polish poet Zbigniew Herbert through the lens of the issue of artistic representation of the catastrophic experience of World War II and the Holocaust. The author argues that such representation was appropriate for the traumatic experience thanks to the influence of English-language modernist poetics and T. S. Eliot's «impersonal» poetic style, which, based on fragmentation, and depersonalization, proved to be more relevant than protracted Polish Romanticism's emphasis on individuality and overloaded, metaphorical French symbolism. The article shows that Herbert's poetics, evolving towards fragmentation and impersonality, aligns with current understandings of the Holocaust as a historical event and the views of H. White's argument about the impossibility of narrating the Catastrophe through classical historiography and pre-modernist (realistic and romantic) literary techniques.*

*Keywords:* Polish poetry, Zbigniew Herbert, lyrical subject, Holocaust, literary modernism, T.S. Eliot, impersonal poetry.

**Введение**

Утверждение Теодора Адорно о том, что писать стихи после Холокоста невозможно, на практике оказалось опровергнуто. Литература явила массу свидетелей катастрофического опыта, как среди тех, кто был жертвой Катастрофы (Примо Леви, Пауль Целан) и выбрал говорить о ней, или среди тех, кто был свидетелем разрушений и убийств (Чеслав Милош), так и среди тех, кто, будучи представителем следующего поколения, занимался «проработкой» прошлого и травматического опыта (Винфрид Зебальд). Утверждение Адорно скорее легло в основании проблемы метода и способа художественной репрезентации такого опыта. В разгорающихся с новой силой спорах об исторической истине, в дискурсе травмы, как коллективной или индивидуальной, так и культурной важную роль играет поэзия, как способ сущностного постижения реальности. За последние годы появилось немало работ, затрагиваю-

щих проблему репрезентации катастрофического опыта, в частности работа американского историка Хейдена Уайта «Практическое прошлое» (издана в России в 2024 году), которая описывает Холокост не как исторический факт, но как историческое событие, потрясающее всю существующую систему знаний и требующее принципиально новых подходов, как историографических, так и художественных (литературных). В весьма общих чертах Уайт отмечает важность для катастрофического художественного дискурса открытий, сделанных литературой англоязычного модернизма, однако, не раскрывает это на примерах конкретных произведений. Так, актуальность данного исследования обуславливается тем, что оно конкретизирует дискуссию о применимости техник и приемов поэтики модернизма, прежде всего имперсональной поэзии Т.С. Элиота, для художественной репрезентации опыта Второй мировой войны и Холокоста на материале лирики польского поэта

Збигнева Херберта.

*Цель данной статьи* – рассмотреть эволюцию лирического субъекта в лирике Збигнева Херберта с одной стороны в свете влияния имперсональной поэзии Элиота на поэтическую стратегию Херберта, а с другой стороны в свете национальной традиции имперсональности, которая в польской поэзии берет начало с военных произведений Чеслава Милоша.

*Новизна исследования* прежде всего обусловлена выбором материала, привлекаемого к проблеме. Несмотря на то, что Холокост был событием, разворачивающимся преимущественно на территории Польши, польская поэзия и, в частности поэзия Збигнева Херберта, нередко забывается в рамках дискуссии о «стихах после Холокоста» и воспринимается, как периферийная.

В статье используется прежде всего сравнительно-исторический *метод* для описания литературных взаимодействий, влияния творчества Т.С. Элиота на польскую послевоенную поэзию и возникновения «встречного течения», благодаря которому такое взаимодействие оказывается возможным. Анализ поэтического текста в данной работе предпринимается в русле подхода, предложенного русской филологической школой, в частности в работе Ю.Н. Тынянова «Проблема стихотворного языка». В статье также применяется терминология, предложенная эстетической программой Элиота, и понятие «остранения», введенное В.Б. Шкловским в статье «Искусство как прием».

#### **Изложение основного материала**

Збигнев Херберт (1924–1998) – один из крупнейших польских поэтов второй половины XX века, представитель так называемой «польской школы поэзии» (принятое название канона послевоенной польской поэзии, сформированного на Западе прежде всего стараниями Чеслава Милоша) [15, с. 221]. Творческая эволюция Херберта неразрывно связана с тенденциями, в соответствии с которыми развивалась литература в Польше после Второй мировой войны. Важнейшей особенностью польской литературы второй половины XX века является то, что она оказалась перед обстоятельствами, в которых ей пришлось осмыслить разрушительный опыт Мировой войны и Катастрофы, и свидетельствовать о возможности и необходимости «музыки после Холокоста». По большому счету польская поэзия и стала «поэзией после Холокоста». Аушвиц был на территории Польши, и событие Катастрофы развернулось здесь, это не было историческим фактом, но именно событием, которое Хейден Уайт понимает как «шок, испытанный системой знания от только что открытой истины, которую невозможно игнорировать» [6]. Так польская поэзия оказалась в центре проблемы истины, а вместе с тем опыт польских поэтов второй половины XX века становится чрезвычайно актуальным в рамках общемировых размышлений над катастрофическим опытом предыдущего столетия и имевшими место историческими и культурными процессами.

Культурный и исторический контекст требовали соответствующих поэтических решений и поиска новых художественных форм. Во многом в польской поэзии эти поиски начались еще в период Второй мировой войны, когда усилиями некоторых поэтов и критиков, в частности Чеслава Милоша, в Польше происходило от-

крытие поэзии американского модернизма (К. Шапиро, Т.С. Элиот, Э.Э. Каммингс, К. Сэндберг, Р. Лоуэлл и др.) и переориентация с европейских, прежде всего французских, образцов в сторону американских [3, с. 47]. Поколение послевоенных польских поэтов, к которым относится и Збигнев Херберт (хотя поэтический дебют Херберта состоялся в 1956 году, первые его поэтические опыты приходятся на конец 40-х годов), формируется под воздействием двух магистральных влияний: во-первых, это эпистемологическая катастрофа, порожденная Второй мировой войной, Холокостом и оккупацией; а во-вторых, это культурные и поэтические открытия, сделанные во время войны, открытие нового поэтического языка англоязычной поэзии, как радикально нового и прямого, в отличие от метафорического и усложненного языка французской поэзии.

Особое место в польском послевоенном литературном процессе занимает рецепция творчества Т.С. Элиота, с которым польский читатель знакомится еще в 30-е годы, благодаря двум работам Вацлава Борового «Т.С. Элиот как литературный критик и теоретик традиции» («T.S. Eliot jako krytyk literacki i teoretyk tradycji», 1934) и «Поход нового Парсифаля. Поэзия Т.С. Элиота» («Wędrowka nowego Parsyfala. Poezja T.S. Eliota», 1936), которые стали первыми работами об американском поэте в Польше и служили для молодых польских поэтов (Казимежа Вежиньского, Чеслава Милоша, Збигнева Херберта, Тадеуша Ружевица и других) путеводителем по его творчеству. В статье «Поход нового Парсифаля» Боровый обращает внимание на характерные черты поэтического стиля Элиота, среди которых выделяет следующие: разговорность, «мозаичную многопоточность рыхлой композиции» («mozaikowa wielowątkowość luźnej kompozycji»), многозначность и двусмысленность, центонность, множественные аллюзии, парадоксы, гротеск, сатиру и иронию, как отказ от спецификации «поэтического», от обособленного «поэтического» дискурса [11, с.38]. Особое внимание Боровый уделяет «безличности» поэзии Элиота, ее имперсональности.

Именно имперсональный характер поэзии Элиота, уход от индивидуальных эмоций, «бегство от личности» [9, с. 166], становится точкой притяжения для многих видных послевоенных польских поэтов, в частности, для Збигнева Херберта и Чеслава Милоша. Милош открывает для себя Элиота еще во время войны, а также выполняет перевод поэмы «Бесплодная земля» на польский язык, изданный сразу после войны. По мысли Милоша, высказанная им в статьях «Введение в американцев» («Wprowadzenie w amerykanów», 1946) и «Мысли об Элиоте» («Myśli o Eliocie», 1965), именно имперсональная поэзия Элиота стала ответом на вызов, который стоял перед послевоенной польской литературой с ее затянувшимся романтизмом со всеми характерными чертами в виде индивидуализма, эмоциональности, героики и бравадного патриотизма. Рассуждая о поэзии Кшиштофа Бачинского, представителя поколения «двадцатилетних» поэтов, погибшего во время Варшавского восстания 1944 года, Милош пишет: «Романтический тон [поэзии Бачинского – К.К.] ложится на полосы светлого самосознания как темный налет» [3, с. 79]. Становится очевидным, что романтическая поэтика оказывается неадекватной при осмысле-

нии катастрофического опыта войны и Холокоста.

Збигнев Херберт, непосредственно будучи учеником Милоша, во многом наследует ему в таком антиромантическом и «наиндивидуальном» отношении к поэзии. В частности, оно реализуется в конструировании Хербертом своего лирического субъекта, статус которого меняется на протяжении всего творчества поэта, меняется дистанция между лирическим субъектом, личностью автора и читателем. Такую особенность Херберт описал в интервью Ренате Горчиньской:

«<...> читатель требует от автора, чтобы он целиком слился со своими стихами. Ему кажется, что стихи не могут быть рабочей гипотезой или идеей, потому что это легкомысленно. Автор должен стоять за своими стихами. Такова тяжелая судьба польского поэта, который является заложником того, что он сказал <...>. Мы заключили с читателем некий пакт, который я хочу уважать. Но также я стараюсь объяснить, что автор как бы не выступает собственной персоной. Он творит собственную поэтическую личность, которая, к сожалению, лучше его собственной. <...> И трогательно, что это стремление, такая попытка перескочить через себя и есть литература» [13, с. 21] (здесь и далее перевод с польского мой – К. К., если не указано иное).

Что по мысли Херберта стоит за этой «попыткой перескочить через самого себя» и почему невозможно слияние автора со своими стихами? Следуя логике рассуждений Элиота, поэтическое сознание, преодолевая свою эмоциональность, принося в жертву свою индивидуальность, превращается в каталогизатор («платиновую пластину»), с одной стороны объединяя в произведении разрозненные элементы чувственного опыта (*sensibility*), как звук пишущей машинки и запах приготовляемой пищи, образуя «новые единства» [9, с. 22], а с другой стороны, позволяя литературной традиции говорить через себя. Имперсональность, таким образом, решает сугубо внутрилитературные задачи, то есть принадлежит к области эстетического, но понимаемого уже по-новому, не как эстетизация истории и современности, но как проверка современной литературы прежними достижениями традиции, в том числе, незаметными и не попавшими в старые эстетические каноны (открытие Паундом и Элиотом средневековой поэзии и ее форм жизнетворчества, альтернативных жизнетворчеству эпохи декаданса).

Для польских поэтов (Милоша, Херберта, Ружевича) имперсональность становится возможностью этического высказывания, актом солидарности, возможностью эмпатии. Преодолевая свою индивидуальность, поэт отдает свой голос жертвам истории, которые лишены возможности высказаться. Так, например, в военные годы голос Милоша становится голосом «бедных людей» из одноименного цикла стихотворений («*Głosy biednych ludzi*», 1945).

В зрелом творчестве Збигнева Херберта, начиная с книги «Исследование предмета» («*Studium przedmiotu*», 1961), специфика лирического субъекта (то есть в широком смысле всякого присутствия авторского «я» в произведении) начинает претерпевать значительные перемены. Сосредоточенный на магистральных темах польской поэзии XX века (война, Катастрофа, тоталитаризм), Херберт усваивает тенденцию к объективности, деперсонализации лирики, сформулированную и реали-

зованную Милошем еще в военные годы.

В ранних книгах стихов Херберта авторское «я» непосредственно присутствует в тексте, поэтическое высказывание выстраивается от первого лица, и эффект отчуждения писателя от собственного текста, элемент объективности достигается на тематическом уровне. Примером такого текста может стать стихотворение «Дождь» («*Deszcz*») из второй книги Херберта «Гермес, пёс и звезда» («*Hermes, pies i gwiazda*», 1957), в котором лирический субъект описывает вернувшегося с войны брата, лишённого рассудка в следствие контузии, рассказывает о войне, перемешивая исторические и мифологические пласты, сводя недавно произошедшие события с историческими универсалиями: «осколок ираннели/ задел его под Верденом/ а может быть при Грюнвальде/ (он не помнил деталей)», «задыхаясь он поднимал/ припавших к земле в атаку/ Роланд Ганнибал Ковальски». Лирический субъект Херберта в данном случае является лишь реципиентом, мы не видим в полной мере его духовной перспективы, границы такого субъекта считываются, как границы его ощущений: «мы блуждаем по улицам/ и он повествует мне/ о невероятных вещах/ прикасаясь к моим щекам/ слепыми пальцами/ ливня» (пер. И. А. Бродского) [2, с. 134].

Лирический субъект зачастую принимает амплуа сосредоточенного странника, созерцающего и каталогизирующего окружающую реальность. Важность такого подхода к творчеству подмечает сам Херберт:

«Сферой деятельности поэта, если он всерьез относится к своему делу, является не современность, – под которой я понимаю актуальное положение вещей в социально-политической и научной сфере, – а действительность, упорный диалог человека с окружающей его конкретной действительностью: с этим табуретом, с этим ближним, с тем временем суток, то есть культивирование уходящей способности к созерцанию» [13, с. 19].

В поле зрения лирического субъекта попадают разрушенные города, как в стихотворении «Красная туча» («*Czerwona chmura*», 1956), Варшавское кладбище из одноименного стихотворения, остраненно показанный и неназванный Львов из стихотворения «Мой город» («*Moje miasto*», 1957). В жанровой системе нередко встречается экфрасис («Фрагмент греческой вазы» «*Fragment wazy greckiej*», 1956, «Мона Лиза» «*Mona Liza*», 1961).

Однако участие поэта в отношениях с действительностью, по мысли Херберта, не сводится к простой каталогизации, в этих отношениях поэту отведена роль морального арбитра. Херберт отмечает, что обязанностью поэта является «построение графиков ценностей, установление их иерархии» [9, с. 19]. Вместе с тем такая номинативная поэзия, сосредоточенная скорее на неподвижном образе, чем на развивающемся нарративе, призвана выдернуть свой предмет из привычного ряда, остранить его, лишить читательское восприятие автоматизации, которая по Шкловскому «съедает вещи, платье, мебель, жену и страх войны». Согласно Ф. Анкерсмиуту, травматический («возвышенный») опыт, к которому относится и Холокост, часто связан с психическим эффектом дереализации и деперсонализации [1, с. 434], что, будучи экстраполировано в область литературы, реализуется в приеме остранения. Однако Херберту не так важен прием, как лирический субъект.

Значительный разрыв между лирическим субъектом и личностью автора происходит в книге «Исследование предмета» («Studium przedmiotu», 1961), в которой появляются стихотворения, написанные от лица персонажа («Возвращение проконсула» «Powrót prokonsula», «Трен Фортинбраса» «Tren Fortynbrasa», «Тамариск» «Tamaryszek»), каждое из которых критики прочтывают, в разной степени применяя биографический ключ к отдельным образам. В момент написания книги Херберт был в длительном отъезде из Польши, и «Возвращение проконсула» выстраивается, как размышление о предстоящем возвращении на родину: «*Решено/ я вернусь ко двору государя/ я еще раз попробую можно ли жить при дворе*» (пер. В. Британишского) [7, с. 74]. Герой решает вернуться, но в то же время предполагает в социальной жизни носить маску: «*я с лицом своим вновь заключу договор/ с этой нижней губой чтоб умела презренье скрывать/ и глаза чтоб стали пустые насквозь*» (пер. В. Британишского) [7, с. 74].

Проблему биографичности в стихотворении «Возвращении проконсула» критики решают по-разному. Специфику параллелизма судьбы Херберта и судьбы его героев и вместе с этим перспективность биографического прочтения «масочных» текстов рассматривает Ю.М. Рушар [5, с. 94]. С представлением о тотальной отстраненности лирического субъекта от личности самого Херберта полемирует Ю. Корнхаузер в книге «Улыбка сфинкса», где отмечает, что «без внимания к постоянным отсылкам к собственной жизни, вначале закамуфлированным, а позднее и непосредственным, трудно понять смысл поэтической программы Херберта» [цит. по 5, с. 96]. Ю.М. Рушар пишет, что «биографический мотив, конечно, существует, но связывается не только с долгом верности собственной земле <...>, но и с долгом солидарности, касающимся всего поколения» [9, с. 97]. Против биографического подхода протестует Я. Лукашевич: «Несомненно, что проконсул не является прототипом Херберта. Это драматический монолог, роль, отделенная от авторского «я» плотным барьером иронии» [цит. по 9, с. 100]. Ю.М. Рушар помещает лирического персонажа в реальный исторический контекст, отмечая при этом первостепенность поднимаемых универсальных аксиологических проблем, что достигается путем отстранения автора от собственной маски или «костюма».

Упоминание драматического характера этих стихотворений, сделанное Лукашевичем, неслучайно. На рубеже 50-х – 60-х годов Херберт пишет драмы, в том числе стихотворные («Пещера философов» «Jaskinia filozofów», 1956; «Вторая комната» «Drugí pokój», 1958; «Реконструкция поэта» «Rekonstrukcja poety», 1960). Так, стихотворение «Трен Фортинбраса» становится своего рода эпилогом «Гамлета», в котором Фортинбрас размышляет о судьбе датского принца и о будущем устройстве Дании: «*Теперь оставишь одни/ мы можем с тобой побеседовать принц как мужчина с мужчиной*», «*Прощай же принц мне пора обратиться к проекту канализации/ и к декрету о проститутках и нищих*» (пер. В. Британишского) [7, с. 75]. Стихотворение «Тамариск» же представляет собой фрагмент монолога Гомера из стихотворной драмы Херберта «Реконструкция поэта»: «*я описывал битвы/ корабли бастионы <...>// я описывал бури морские/ рушащиеся башни*» (пер. В.

Британишского) [7, с. 77].

Отношения Херберта со своим лирическим субъектом кардинально меняются с выходом книги «Пан Когито» («Pan Cogito», 1974), в которой все стихотворения либо написаны от лица Пана Когито, либо же он является их предметом. С этого момента коллизия личности автора и обособленного от него лирического субъекта становится характерной чертой всей лирики Херберта. В русле трех типов лирики (прямой лирики, лирики роли и маски) рассматривает особенности «Пана Когито» С. Бараньчак в книге «Беглец из Утопии»:

«В случае лирики маски появляется элемент дистанции: автор вырисовывается субъектом, своей персоной (как известно, это понятие означало в древности театральную маску); однако маска не предполагает полной маскировки, из самого термина вытекает, что реципиент такой ситуации должен осознавать как аналогию, так и неотожествление маски (личности субъекта) и лица (личности внутреннего автора, скрытой за личностью субъекта, скрытой за личностью субъекта, но тем не менее присутствующей и воспринимаемой)» [10, с. 125].

Категория дистанции между личностью автора и создаваемой им поэтической личностью в представлении С. Бараньчака оказывается подвижной, дистанция может то сокращаться, то увеличиваться в зависимости от статуса лирического персонажа и творческой задачи. Современный исследователь Й. Дудек предлагает рассматривать сложную специфику лирического субъекта Херберта через призму концепции о трех голосах поэзии, предложенную Т. С. Элиотом в одноименном эссе 1953 года. Элиот пишет:

«Первый голос – это голос поэта, говорящего с самим собой – или ни с кем. Второй – голос поэта, обращенный к аудитории, большой или маленькой. И третий – это голос поэта, воплощенный в драматическом персонаже, говорящем стихами; не то, что сказал бы сам автор, а только то, что может сказать один воображаемый персонаж другому воображаемому персонажу» [9, с.226].

Элиот рассматривает три голоса поэзии в относительной привязке к различным видам поэзии. Так, первый голос он относит к области чисто лирической поэзии, тяготеющей к музыкальности, медитативности, рожденной, по словам К. Стэда, из «темного эмбриона» (dark embryo) [цит. по 13, с. 21] глубин писательской души, своего рода чистой поэзии. Второй голос имеет наиболее широкую область применения. Третий же голос – прерогатива прежде всего драматической поэзии.

Несмотря на такой подход Элиота, Й. Дудек распространяет концепцию трех голосов на поэзию Херберта в целом, с ее лиричностью, дидактичностью и драматизмом. Так, в стихотворении «Пан Когито и воображение» («Pan Cogito i wyobraźnia», 1983) исследователь видит «первый голос», «который говорит из непроницаемого темного ядра индивидуальной психики, связанной с землей и собирательной памятью человечества» [13, с. 21]. В стихотворениях, в которых речь Пана Когито имеет адресат, Й. Дудек видит слияние второго и третьего голосов, так в «Послании Пана Когито» («Przesłanie Pana Cogito», 1974), по ее мнению, сливаются рациональный второй голос, обращенный к адресату, а также автономный драматизированный третий голос [13,

с. 23], принадлежащий Пану Когито, «который своим примером незаметно подвигает читателя к наследованию образа жизни независимо мыслящего и чувствующего человека» [13, с. 22]. Специфику второго голоса исследователь видит в том, что он выполняет функцию нарратора, который «старается облечь в слова тайну, которую диктует ему первый голос, пробует ее понять и найти для нее единственно возможную художественную форму, и вместе с тем адаптировать смутное высказывание для восприятия читателя» [13, с. 36]. По мысли Й. Дудек, первый голос поэзии Херберта неразрывно связан с воображением, одной из важнейших категорий его поэзии («Пан Когито и воображение», «Ящик, зовущийся воображением»).

Любопытное наблюдение относительного третьего голоса в поэзии Т.С. Элиота делает Диди Чонг-Парк в заметке для «The Stanford Daily». Он указывает на замечание самого поэта: в эссе Элиот анализирует опыт создания реплик хора женщин Кентерберии из «Убийства в соборе». Как пишет Элиот, он стремился создать не «анонимный хор», а вполне соотносимый с реальными людьми. Элиот пишет: «Мне пришлось сделать над собой усилие и вообразить себя в роли этих служанок, чтобы они не говорили от моего лица» [9, с. 229]. В развитии «третьего голоса» Чонг-Парк видит определенную творческую перспективу. В «третьем голосе», по мысли исследователя, сокрыто созидательное начало: «a voice which influences one's capacity for world-building» [12], он позволяет развить «новые формы творческого сопереживания» (creative empathy) [12].

Таким образом, взаимодействие лирического «я» со своей собственной личностью Херберт рассматривает как возможность преодоления себя. Обращение к Элиоту и выбор дистанции по отношению к собственному поэтическому «я» Херберту могли быть подсказаны актуальной на тот момент польской критикой, под очевидным влиянием которой формируется его зрелое творчество. Так, Ярослав Марек Рымкевич в эссе «Что такое классицизм?» («Czym jest klasycyzm?», 1967) отмечает:

«Стихотворение <...> является одновременно актом деперсонализации и персонализации. Если поэтический опыт предполагает устоять во времени, должен произойти процесс деперсонализации, процесс разъединения личности писателя (которая, повторимся за Элиотом, является лишь катализатором, платиновой пластинкой) и данного материала. Только когда происходит разъединение, когда случайная личность писателя выполняет свою работу, когда, если так можно сказать, освобождается архетипический комплекс образов, тогда появляется новое творение: его можно назвать маской, персоной или стилистической личностью» [16, с. 175–176].

Размышления Рымкевича о деперсонализации и высвобождении «архетипического комплекса образов» актуализируют мысль Элиота, высказанную в статье «Улисс, порядок и миф» (1923), о вытеснении нарративного (narrative) метода мифологическим (mythical), как наиболее подходящего для того, чтобы «упорядочивать, сообщать форму и смысл бесконечной панораме тщеты и анархии, которую являет современная история» [цит. по 6]. По мысли Х. Уайта, именно литературный модернизм благодаря тому, что он отказался от эстети-

ческой концепции субстанции искусства и отказался от нарратива как лучшего способа «реалистической» репрезентации прошлого [6], наиболее всего годится для художественного воплощения катастрофического опыта.

Соединяя деперсонализацию (имперсональность) и катастрофический опыт, Ф. Анкерсмит подчеркивает, что благодаря деперсонализации, реальность наделяется «гораздо более непосредственным присутствием», устраняется препятствие между субъектом и объектом, вследствие чего возникает «прямая конфронтация с миром». «Отсюда, – подчеркивает Анкерсмит, – прямота и непосредственность возвышенного и травматического опыта» [1, с. 435], искомая Хербертом и польскими послевоенными поэтами.

Характерно, что именно с процесса деперсонализации, острого взгляда на самого себя (автора или персонажа?) и на собственное тело начинается сборник «Пан Когито». Первое стихотворение сборника «Господин Когито рассматривает в зеркале свое лицо» («Pan Cogito obserwuje w lustrze swoją twarz») представляет собой автопортрет персонажа, чьи детали лица живут отдельной жизнью и рожают каждая свои ассоциации: «почему глаза / посажены так близко ведь это он [некий предок героя – К. К.] а не я / глядел сквозь чашу не нападут ли веныды», и собрать портрет воедино не представляется возможным: «так проиграл я свой турнир с лицом» [7, с. 91] (пер. В. Британишского). Во втором стихотворении «О двух ногах Господина Когито» («O dwu nogach Pana Cogito») представлено описание ног персонажа, где одна похожа на Дон Кихота, а другая на Санчо Пансу, и так «идет Господин Когито / по белому свету / ковыляя неловко» [7, с. 93] (пер. В. Британишского).

Нет сомнения в том, что Херберт, который с мая 1958 года был стипендиатом во Франции и несколько лет жил в европейских странах, к моменту выхода «Исследования предмета» в 1961 году был вполне осведомлен о творческой программе Элиота, как посредством польской критики, так и непосредственно; как и нет сомнения в том, что эссе Элиота о «трех голосах» было в определенный момент им прочитано. Таким образом, развитие лирического субъекта в творчестве Збигнева Херберта и появление персонажа Пана Когито, как венца этого развития, обусловлено не просто продолжением модернистской традиции поэтики маски, идущей от Паунда, но тесно вплетено в творческую биографию поэта; вырастая из опыта стихотворной драмы, фрагменты и монологи которой оформляются в лирические жанры, появляется необходимая концепция лирического субъекта, чья тождественность автору является подвижной. Выстраивается новое понимание поэтического голоса, как способа самоуглубления, и маски, не как социальной репутации, но как формы рефлексии.

Пан Когито оформляется как alter-ego автора, главный инструмент которого – воображение, направленное на гуманизацию человеческого страдания, эту мысль Херберт сформулирует в последней прижизненной книге «Ровиго» (1992): «искусство старается обогреть / поднять на высшую ступень / воспеть станцевать выговорить // истекающую человеческую материю / выцветшее страдание» [14, с. 615]. Голос автора перемежается с голосом персонажа, возникает и затихает

тогда, когда этого требует солидарность и чувство вкуса.

Таким образом, генетически лирический субъект Херберта восходит к поэтике англоязычного модернизма и прежде всего основывается на поэзии Т.С. Элиота и представлениях (очень точных) о ней польских критиков. Находясь перед лицом катастрофического («возвышенного» по Анкерсмицу) опыта, лирический субъект Херберта эволюционирует к полному все большей остротности и имперсональности, что в свою очередь дает возможность для сущностного взгляда на реальность, открывая путь состраданию. Вместе с тем эволюция лирического героя Херберта вписана в эволюцию польской поэзии второй половины XX века. Лирический субъект Херберта (вместе с персонажем Пана Когито), генетически восходящий к модернистскому персонажу Элиота, продолжает традицию имперсональной поэзии, которую начинает во время войны Чеслав Милош, и открывает дорогу целой галереи персонажей-наследников.

### Выводы

Итак, лирический субъект Збигнева Херберта эволюционирует на протяжении всей творческой биографии поэта, двигаясь от полного слияния с автором в сторону все большей имперсональности. Этот процесс оказывается обусловлен сразу несколькими факторами. Во-первых, историческими условиями катастрофического опыта, в сердцевине которого оказалась польская поэзия. Во-вторых, условиями поэтическими: до-модернистская (романтическая и реалистическая) поэтика и свойственные ей приемы и техники, такие как экспрессивность, нагруженная метафоричность, музыкальность, индивидуализм, оказались несостоятельными перед реальностью, которая требовала поиска

новых художественных решений. В-третьих, эволюция лирического субъекта Херберта была обусловлена историко-литературными факторами: открытием в военные годы польскими критиками и поэтами поэзии англоязычного модернизма и, прежде всего творчества Т.С. Элиота, влияние которого в значительной степени испытала послевоенная польская поэзия и сам Херберт. Послевоенная польская поэзия, которая так или иначе осмысляет катастрофический опыт, исходит из того, что это опыт, на который, не будучи его жертвой, можно смотреть только остротенно. Это опыт, который парадоксальным образом открывает свою подлинность и глубину, только если автор и читатель находятся в позиции имперсональности, поскольку только такая позиция позволяет такому опыту оставаться историческим событием, то есть неизменно присутствовать в истории мира. Всякая попытка сугубо индивидуального взгляда на катастрофический опыт завершается тем, что в этом опыте ставится точка и он перестает быть событием, а превращается в исторический факт. Решением для польских поэтов становится открытие имперсональной поэзии Т.С. Элиота, в которой преодолевается индивидуальность поэта в пользу вне-лежащих категорий, как литературная традиция или голоса жертв истории, лишенные возможности высказаться. Вершиной эволюции лирического субъекта Збигнева Херберта становится персонаж Пан Когито, во многом возникший из драматических опытов польского поэта и имеющий корни в традиции модернистских персонажей того же Элиота (Пруфрок, Суини). В персонаже Пана Когито Херберт достигает искомого им способа преодоления собственной индивидуальности и обретает механизмы для разговора о катастрофическом опыте.

### Библиографический список

1. Анкерсмит Ф.Р. Возвышенный исторический опыт. М.: Издательство Европа, 2007. 612 с.
2. Бродский И.А. Изгнание из рая: Избранные переводы. СПб.: Издательская группа «Азбука-классика», 2010. 304 с.
3. Милош Ч. Азбука. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2014. 608 с.
4. Милош Ч. Родная Европа. М.: Издательство Летний сад, 2011. 280 с.
5. Рушар Ю.М. Солнце республики: римская цивилизация в поэзии Збигнева Херберта. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2019. 208 с.
6. Уайт Х. Практическое прошлое. М.: Новое литературное обозрение, 2024. 192 с.
7. Херберт З. Господин Когито и другие. Стихотворения. СПб.: Алетей, 2018. 256 с.
8. Шкловский В.Б. Искусство как прием [Электронный ресурс]. URL: <https://discours.philol.msu.ru/wp-content/uploads/2018/09/Виктор-Шкловский. Искусство-как-прием.pdf> [дата обращения: 26.05.2024].
9. Элиот Т.С. Назначение поэзии. Статьи о литературе. Перевод с английского. Киев, 1996. 356 с.
10. Barańczak S. Uciekinier z Utopii. O poezji Zbigniewa Herberta. Wrocław, 1994. 245 p.
11. Borowy W. Wędrowka nowego Parsyfała. Poezja T.S. Eliota, «Przegląd Współczesny» № 6, 1936, Pp. 30–57.
12. Cang-Park D. Finding the third voice in T.S. Eliot's «The Waste Land». [Электронный ресурс]. URL: <https://stanforddaily.com/2017/10/19/finding-the-third-voice-in-t-s-eliot-s-the-waste-land/> [дата обращения: 26.05.2024].
13. Dudek J. Granice wyobraźni. Granice słowa. Studia z literatury porównawczej XX wieku, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008. 290 s.
14. Herbert Z. Wiersze zebrane. Wydanie nowe, Kraków: Wydawnictwo a5, 2021. 872 p.
15. Rosenthal M. Czesław Miłosz's Polish school of poetry in English translation. Przekładaniec. Between Miłosz and Miłosz, 2011. Pp. 221–228.
16. Rymkiewicz J. Czym jest klasycyzm. Manifesty poetyckie. Warszawa: PIW, 1967. 176 s.

### References

1. Ankersmit F.R. Sublime historical experience. Moscow: Publishing House Europe, 2007. 612 p.
2. Brodsky J. Exile from paradise: Selected translations. St. Petersburg: Publishing group “Azбука-classics”, 2010. 304 p.
3. Miłosz Cz. The ABC. St. Petersburg: Ivan Limbach Publishing House, 2014. 608 p.
4. Miłosz Cz. Native Europe. Moscow: Letniy Sad Publishing House, 2011. 280 p.
5. Ruszar J.M. The Sun of the Republic: Roman civilization in the poetry of Zbigniew Herbert. St. Petersburg: Ivan Limbach Publishing House, 2019. 208 p.
6. White H. Practical past. M.: New Literary Review, 2024. 192 p.

7. *Herbert Z.* Mr. Cogito and others. Poems. St. Petersburg: Alethea, 2018. 256 p.
  8. *Shklovsky V.B.* Art as a technique [Electronic resource]. URL: <https://discours.philol.msu.ru/wp-content/uploads/2018/09/Victor-Shklovsky.-Art-as-a-trick.pdf> [accessed 26/05/2024].
  9. *Eliot T.S.* The use of poetry. Articles about literature. Translated from English. Kiev, 1996. 356 p.
  10. *Barańczak S.* The Fugitive from Utopia. The poetry of Zbigniew Herbert. Wrocław, 1994. 245 p.
  11. *Borowy W.* wanderings of the new Parsifal. Poetry By T. S. Eliot, «Contemporary Review» № 6, 1936, Pp. 30–57.
  12. *Chang-Park D.* Finding the third voice in T. S. Eliot's «The Waste Land». [Electronic resource]. URL: <https://stanforddaily.com/2017/10/19/finding-the-third-voice-in-t-s-eliot-s-the-waste-land> [accessed 26/05/2024].
  13. *Dudek J.* The Limits of imagination. Boundaries of words. Studies in comparative literature of the 20th century, Kraków, 2008. 290 p.
  14. *Herbert Z.* Collected Poems. New edition, Kraków, 2021. 872 p.
  15. *Rosenthal M.* Czesław Miłosz's Polish school of poetry in English translation. Translator. Between Milosz and Milosz, 2011. Pp. 221–228.
  16. *Rymkiewicz J.* What is classicism? Poetic manifestos. Warsaw, 1967. 176 p.
-

**КОРОЛЬ ЕЛИЗАВЕТА РОМАНОВНА**

аспирант кафедры зарубежной литературы и сравнительного культуроведения, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия  
E-mail: erkorol@mail.ru

**KOROL ELIZAVETA ROMANOVNA**

Candidate for a Degree of Candidate of Philological Sciences, Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation  
E-mail: erkorol@mail.ru

**МУЗЫКА КАК ЧАСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ МОДЕЛИ МИРА В РОМАНАХ-АНТИУТОПИЯХ 1920–1950-х**

**MUSIC AS A PART OF THE ARTISTIC MODEL OF THE WORLD IN THE NOVELS-ANTIUTOPIAS OF 1920–1950s**

*Статья посвящена исследованию музыкального уровня организации романов-антиутопий XX века. В основе работы лежит исследование способов формирования антиутопических миров на музыкальном уровне в романе Е.И. Замятина «Мы» и в классических зарубежных антиутопиях, написанных позднее (романах Дж. Оруэлла, О. Хаксли, Р. Брэдбери). На основании данной сравнительной характеристики не только определены эстетические учения, ставшие центральной частью аудиального плана романов вышеупомянутых авторов, но и обозначены особенности творческого осмысления музыки как инструмента построения идеологии в тоталитарных системах государственного управления.*

*Ключевые слова:* антиутопия, Е.И. Замятин, музыкальный уровень, какофония, инструмент воздействия, конфликт государственной и естественной музыки.

*The article is devoted to the study of the musical level of twentieth century dystopian novels. The work is based on the study of the musical level of dystopian worlds formation ways in Evgenii Zamyatin's novel «We» and in the classic foreign dystopias written later (J. Orwell, O. Huxley, R. Bradbury). The author outlines, on the basis of this comparative characterization, not only the aesthetic doctrines that became the central part of the auditory plan of the novels, but also the peculiarities of creative comprehension of music as an instrument of ideology construction in totalitarian systems.*

*Keywords:* dystopia, E.I. Zamyatin, musical level, cacophony, instrument of influence, conflict of state and natural music.

**Введение**

Актуальность работы обусловлена повышенным интересом общества к исследованию возможных путей развития, стремлением выявить причины кризиса в построении проектов будущего, что, в свою очередь, способствует активному написанию текстов антиутопической направленности.

Цель исследования – рассмотреть музыку как уровень построения идеологии в антиутопических системах, определить влияние поэтики романа Е.И. Замятина на поэтику зарубежных антиутопий.

Новизна обусловлена малой исследованностью роли музыки в строении мира антиутопий. На данный момент существует несколько работ по смежной тематике: рассмотрены музыкальная организация текста Замятина «Мы» [26], пространственно-аудиальное своеобразие английских романов-антиутопий [27], а также музыкальный уровень отдельных текстов таких зарубежных авторов, как О. Хаксли [23], Дж. Оруэлл [28] и Р. Брэдбери [13]. В нашем исследовании представлен анализ романа Замятина «Мы» в контексте истории музыкальных учений и определен объем рецепции данного текста в зарубежном сообществе, благодаря чему выявлены особенности построения аудиального плана антиутопий.

Методологической основой исследования являются принципы сравнительного литературоведения и культурологии.

**Изложение основного материала**

Музыка издревле рассматривали как инструмент формирования убеждений. Платон, например, так писал о воздействии музыки на политическую систему: «Следует избегать введения нового вида музыки (поэзия, танец), так как это опасно для государственной системы. Изменение музыкальных стилей всегда влияет и влечет за собой изменение важнейших политических органов» [19, с. 83].

Примерно в IV веке до н.э. под влиянием школы Пифагора сложилась особая музыкальная эстетика, в основе которой лежало учение о гармонии. Пифагорейцы считали, что музыка имеет неопровержимую связь с гармонией небесных тел; также музыка прямым образом воздействовала на воспитание нравов. «Для пифагорейцев гамма чисел есть гамма струн космоса, при помощи которых познающий извлекает из мира музыкальные звуки» [7, с. 104]. В учении данной школы впервые в европейской мысли было сформулировано космологическое значение музыки.

Мыслители древнего Востока разграничивали земную и высшую, космическую музыку, постичь которую можно было лишь путем умозерцания. Г.А. Гвоздевская отмечает: «Музыкальное искусство в Древнем, а впоследствии и в Средневековом Востоке рассматривалось как средство восхождения к Абсолютной Истине: в индийской традиции акцент ставился на катарсическом прочувствовании через музыку Вселенских космологических законов миро-

здания, в китайской – на гармонизации всех структур личности посредством музыки, что считалось необходимым условием для понимания Высших законов Блага и Справедливости, в древнеяпонской – на ощущении в музыкальном звуке реверберации Пустоты» [5, с. 7].

Воспитательная роль музыки была осмыслена в Древнем Китае. В конфуцианском трактате «Юэцзи» («Записки о музыке») говорится: «Песни и пляски, учрежденные древними царями, были методом, использовавшимся для управления народом; если этот метод использовался хорошо, то их деяния соответствовали нормам *дао и дэ*» [21, с. 222]. Особая роль в этом процессе отводилась церемониям и ритуалам, способствующим упорядоченности и гармонии в массах: «совершенномудрые устанавливали песни и пляски по образцу небесного пути, а Ритуал создавали как отражение порядка / структурированности, существующего на Земле; поскольку Ритуал и песни-пляски представляют собой ясное и законченное явление, то и Небо и Земля находятся друг с другом в гармоничном взаимоположении» [21, с. 221].

Музыкальная эстетика Средневековья прямым образом связана с дидактикой, исходя из чего можно наблюдать противоборство народного искусства и духовной музыки: «Христианство, возникшее первоначально как религия угнетенных масс, в аскетическом жизненном идеале которого сконцентрировалась энергия народного движения, затем отвергло народную музыку» [12, с. 133]. Так, осуждению подвергается инструментальная музыка, воспринимающаяся как способ получения удовольствия: по мнению богослова Климента Александрийского, необходимо «оставить свирель пастухам, а флейту – суеверным людям, спешащим на идолослужение» [25, с. 97–98]. Меняется и взгляд на воспитательную функцию искусства: «в период патристики музыка трансформируется из средства воспитания свободного гражданина в предмет поддержки и утверждения религиозной доктрины» [12, с. 134].

В эпоху Возрождения музыка рассматривается как нечто приближающее к познанию мироустройства. Примером служит философия Николая Кузанского, продолжающего линию неопифагорейцев и отмечающего связь музыки и математических дисциплин: «В удивительном порядке составлены элементы Богом, сотворившим все в числе, весе и мере, число относится к арифметике, вес – к музыке, мера – к геометрии» [15, с. 140]. Кузанский также отмечает ее духовный характер, свойство, позволяющее приблизиться к райскому существованию: «...можно почерпнуть высокое наслаждение, думая о бессмертии нашей разумной и расудочной души, хранящей в своей природе нетленный строй, по согласию или несогласию с которым она сама собой улавливает в музыке гармонию и диссонанс, и о вечной радости, в которую, отрешившись от мира, перевернутся блаженные» [15, с. 96–97].

Музыкальные теории Нового времени также отчасти продолжают традиции пифагорейцев и Платона. Наиболее ярко мысль о единении рационального и чувственного начал в искусстве, приводящем к божественной гармонии, развивалась в труде Г.В. Лейбница «Новые опыты о человеческом разумении автора системы предустановленной гармонии» [16]. Однако искусство воспринимается и через призму эмпирических

учений. Так, Ф. Бэкон рассматривает искусство как способ получения наслаждения: «Наслаждение слуху приносит музыка со всем ее разнообразием звуков человеческого голоса, духовых и струнных инструментов» [3, с. 278]. А Т. Гоббс связывает ее с памятью и эмоциями: «Воспоминание же о прошлом приятно... Следовательно, музыка, поэзия и живопись являются приятными искусствами» [6, с. 244].

Естественный, «инстинктивный» характер музыки как области изящных искусств отражен в трудах Ф. Шеллинга и И. Канта. Авторы рассматривают музыку как часть целого, один из элементов единства всех искусств. И. Кант отмечает: «...гений – врожденная способность души (*ingenium*), посредством которой природа дает искусству правила» [14, с. 148].

В период романтизма наблюдается отхождение от миметической теории подражания искусству природе: «Музыкант, – пишет Новалис, – изымает существо своего искусства из самого себя, и никакое подозрение, что он подражатель, не может коснуться его» [22, с. 384]. По мнению романтиков, именно музыка призвана утвердить реальность «высшего бытия» и раскрыть истинную личность человека: «В эпоху романтизма музыка воспринимается как откровение природы и бытия, чудо, таинственным образом связанное со всеми явлениями мира, составляющее незримую сущность всех вещей» [8, с. 103]. Искусство провозглашает самоценность каждой личности, отображает переход от целого к единому, сугубо индивидуальному.

На рубеже веков теория музыки испытывает серьезное влияние труда Ф. Ницше «Рождение трагедии из духа музыки. Предисловие к Рихарду Вагнеру», с его диалектикой аполлонического и дионисийского начал. Ницше пишет: «...поступательное движение искусства связано с двойственностью аполлонического и дионисийского начал, подобным же образом, как рождение стоит в зависимости от двойственности полов, при непрестанной борьбе и лишь периодически наступающем примирении» [17, с. 59]. По мнению немецкого философа, музыкальный идеал в первую очередь сопряжен с естественным, буйным началом человеческого духа. А. Шопенгауэр пишет, что «музыка всегда выражает только квинтэссенцию жизни и ее событий, а не сами события» [29, с. 370]. В данные периоды наблюдается постепенный переход от «оптимистического», упорядоченного звучания к иррациональному, трагико-героическому, основанному на мгновенном ярком переживании.

Музыка как значимый инструмент воздействия на общество и «зеркало» социальной жизни оказала влияние на многие области культуры. Так, авторы антиутопий, опираясь на мировой опыт осмысления социального значения музыки, использовали музыку как один из уровней строения своих миров.

Изданный в 1924 г. роман-антиутопия Е.И. Замятина «Мы» коренным образом повлиял на становление классической англоязычной антиутопии и формирование основных стилевых черт жанра. Текст Замятина в сопоставлении с произведениями западных писателей-антиутопистов рассматривался А. Зверевым [11], Э.Я. Баталовым [1], В. Евсюковым [9], А. Воробьевой [4], С. Романовым [20] и некоторыми другими исследователями, однако не в выбранном нами ракурсе.

Анализируя роман «Мы» в контексте англоязычной антиутопии, стоит обращать внимание не только на предметность в области сюжета, идейной организации и политических подтекстов, но и на интерпретацию музыки как важной части выстраиваемой автором художественной модели мира.

Музыкальный уровень романа-антиутопии «Мы» выстроен с опорой на учения теоретиков разных периодов. Однако ключевая роль отводится актуальному для периода противоборству дионисийских и аполлонических начал в музыке – именно эта дихотомия в той или иной степени позднее ляжет в основу художественных миров англоязычных авторов-антиутопистов.

Замятин, раскрывая «государственную» функцию музыки, выделяет ее роль в воспитании общественного сознания, формировании единого мнения в массах, а также говорит о мощном психологическом воздействии на слушателей. В основе «государственной» музыки лежат гармония, механическая точность и аполлоническая упорядоченность, что дает основание полагать: интерпретация музыки Замятым здесь основана на учении пифагорейцев и мыслителей Древнего Востока. Мир Единого Государства признает только музыкальные «инструменты», способствующие объединению людей; таковыми выступают музыкометр, будильник, а также хоровое пение: «Стройно гремели Марш трубы Музыкального Завода – все тот же ежедневный марш. Какое неизъяснимое очарование в этой ежедневности, повторяемости, зеркальности» [10, с. 58].

Также герой романа в «Записи 4-ой» говорит о том, что музыка Единого Государства часто демонстрировалась слушателям в сопоставлении с «музыкой древних», ведь так наиболее ярко ощущался контраст между «правильным» и «неправильным»: «С каким наслаждением я слушал затем нашу теперешнюю музыку... Какое величие! Какая незыблемая закономерность! И как жалка своевольная, ничем – кроме диких фантазий – не ограниченная музыка древних» [10, с. 45]. Замятин «механизирует» искусство в Едином Государстве, обезличивает его.

Немаловажны особенности процесса «музыкального воспитания»: нумера принудительно собирались в аудиториях для прослушивания «математических композиций» и знакомства с новыми изобретениями в мире искусства: «И я с трудом включил внимание только тогда, когда фонолитор перешел уже к основной теме: к нашей музыке, к математической композиции (математик – причина, музыка – следствие), к описанию недавно изобретенного музыкометра» [10, с. 43]. Примечательно, что для создания музыки Единого государства был нужен лишь специальный «инструмент», работа с которым была по силам каждому, что подчеркивает невозможность отражения личных переживаний номеров в ней: «...Просто вращая вот эту ручку, любой из вас производит до трех сонат в час» [10, с. 43]. Таким образом, музыка в Едином Государстве характеризуется прежде всего своей нравственно-дидактической функцией, способствующей объединению общества и искоренению индивидуальности.

Судить о политической роли музыки можно по реакции главного героя на произведение 20 века. Слушая предложенную «фонолитором» композицию Скрябина, Д-503 отмечает ее нелепый характер: «Как и все – я

слышал только нелепую, суетливую трескотню струн. Я смеялся. Стало легко и просто. Талантливый фонолитор слишком живо изобразил нам эту дикую эпоху – вот и все» [10, с. 44].

Замятин показывает, что свобода и буйство звука, свойственные дионисийскому музыкальному началу, способны пробудить в человеке его естество, раскрыть личностные черты. Так, зарождение революции в душе Д-503 автор текста раскрывает посредством внедрения в сны героя «дикой» музыки; также символично наличие «королевского инструмента» прошлого (рояля) в Древнем доме, где Д-503 постепенно отходит от заветов Благодетеля. Математически выверенная, аполлонистически-прекрасная музыка Единого Государства же подводит граждан к тотальному единению, искореняет в них любой намек на проявление индивидуальности и фантазии.

Символично показано место автора музыкальных композиций в обеих ипостасях: музыка древних привязана к конкретному лицу, композитору и отражает его личный мир; музыкальные произведения в Едином Государстве создаются с помощью своего рода искусственного интеллекта (музыкометра), что стирает возможность отражения личных переживаний.

Замятин на музыкальном уровне отразил проблемы принудительного объединения общества, стирания границ между частным и целым, насильственного уподобления членов социума друг другу.

Как и многие другие особенности формирования антиутопической картины мира, музыкальный уровень художественного мира романа «Мы» был воспринят многими зарубежными авторами в последующие годы. Деление музыки на «чувственную» и «упорядоченную», предложенное Замятым, наблюдается в «Дивном новом мире» (1932) О. Хаксли, в «1984» (1948) Дж. Оруэлла и в «451 градусе по Фаренгейту» (1951) Р. Брэдбери. Однако эта рецепция не механистична: авторы все больше акцентируют внимание на подавляющей личности государственной музыке, а творческое начало (даже как проявление бунта) постепенно искореняется.

Наиболее близкое к замятинскому пониманию роли музыки дано в романе-антиутопии Дж. Оруэлла «1984». Одной из значимых черт тоталитарного режима является запретельная громкость, какофония. Главная функция звукового наполнения – воспитание идеальных граждан. Свидетельством присутствия данных особенностей в «1984» станут многочисленные упоминания о громких, разрывных сигналах, издаваемых телекранами, колокольном звоне и бое часов. Если государственная музыка в романе Замятина еще содержала в себе понятие о гармонии, математической упорядоченности и одновременно имела дидактическую и политическую функции, то музыка Большого Брата в «1984» является собой инструмент подавления, лишенный гармонии.

В основе звукового образа у Оруэлла лежит ритм, несущий в себе различные коннотации. Музыка в «1984» хоть и имеет функцию воздействия на общество (объединение масс, переход от частного к общему, отказ от проявления индивидуальности), но осуществляет ее по-другому: у Оруэлла – путем «запугивания», тотального контроля; у Замятина – посредством воспитания в личности понятия об эстетике, «затуманивания» сознания.

Как и в «Мы», в «1984» отражен конфликт государственной (общей) и природной (частной) музыки. Оруэлл противопоставляет музыке Большого Брата, производимой специальными министерствами, естественные звуки природы и голос поющей женщины.

Оруэлл описывает пение дрозда: «В послеполуденном затишье песня его звучала ошеломляюще громко. Музыка лилась и лилась, минута за минутой, с удивительными вариациями, ни разу не повторяясь, будто птица нарочно показывала свое мастерство» [18, с. 136]. Песня птицы занимает особое место среди аудиальных образов романа: она не только содержит в себе понятие о прекрасном, естественном и свободном, но и является проводником в контрастирующее с миром тоталитаризма пространство – лес. Уинстон Смит слышит пение дрозда и наблюдает гармонию солнечного света, зелени деревьев, что создает цельный положительный образ, в основе которого лежит преодоление тоталитарной цивилизации с ее машинной и противоестественной природой.

Другим проявлением естественного музыкального начала становится пение соседки главного героя, представительницы пролов. Автор подчеркивает искусственность текста, контрастирующую с живостью голоса: «Последние недели весь Лондон был помешан на этой песенке. Их в бесчисленном множестве выпускала для пролов особая секция музыкального отдела. Слова сочинялись вообще без участия человека – на аппарате под названием “версификатор”. Но женщина пела так мелодично, что эта страшная дребедень почти радовала слух» [18, с. 152].

Таким образом, в «1984» музыка так же отражена в двух ипостасях: как средство контроля населения и «проводник» к свободе. Оруэлл придавал большее значение агитационной функции государственной музыки, уходя от ее эстетизации (благодаря чему можно наблюдать отказ от античных учений и опору на теории Древнего Китая); а отношение Оруэлла к гармонии естественных звуков природы приближает взгляды писателя к романтическим.

Музыка, представленная Хаксли в романе-антиутопии «Дивный новый мир», тоже имеет в своей основе разделение на две противоположности: государственную, опьяняющую своим звучанием, и «дикую», соотносящуюся прежде всего с ритуалами и обрядами. В данном тексте естественная музыка практически теряет эстетический компонент и является воплощением животного, буйного, что создает большой контраст с синтетическим звучанием государственного аппарата, привносит мотив борьбы, отрицания искусственной цивилизации.

Описывая организацию общественной деятельности, Хаксли сообщает о том, что музыка и все искусство в целом – лишь средство государственной пропаганды: «В средних двадцати двух этажах находились разнообразные отделы пропаганды: Телевизионной, Ощущальной, Синтетически-голосовой. Над ними помещались исследовательские лаборатории и защищенные от шума кабинеты, где занимались своим тонким делом звукоценаристы и творцы синтетической музыки» [24, с. 163].

Хаксли вновь обращается к компоненту идеализации, совершенной эстетики государственной музыки,

что мы могли наблюдать и у Замятина: музыка являет собой своеобразный наркотик для граждан, средство ухода от реальности, и практически всегда сопровождается приемом «сомы» (специального вещества, блокирующего негативные эмоции и вызывающего ощущение всеохватывающей эйфории). Герои романа находятся в пространстве звуковых, обонятельных и визуальных галлюцинаций, призванных погружать людей в сладостный сон сознания. Хаксли вводит множество новых инструментов и приспособлений для создания музыки: появляются «экстраскрипки», «супервиолончели», «гипербой» В «Дивном новом мире», как и в ранее рассмотренных текстах, синтетические звуки призваны объединять граждан, приводить их к общему состоянию счастья и таким образом преломлять возможный бунт на стадии его зарождения. В мире Хаксли даже представлен своеобразный ритуал, сопровождающийся «Первой Песней единения»: «В центре стола лежали освященные таблетки сомы. Из рук в руки передавалась круговая чаша клубничной сомовой воды с мороженым... каждый из двенадцати в свой черед осушил эту чашу. Затем, под звуки синтетического ансамбля, пропели Первую Песнь единения» [24, с. 198]. Вводя ритуальный, обрядовый аспект в музыкальное пространство, Хаксли подчеркивает контраст между таковым в мире новой цивилизации и в обществе дикарей, не идеализируя при этом свободу: люди, живущие за оградой, совершали ритуалы не с развлекательной целью, а из необходимости принести жертву божествам плодородия; ритуальные танцы всегда сопровождались кровопролитием и жестокостью.

Таким образом, представленная в «Дивном новом мире» в двух видах (агитационно-государственном и естественном, инстинктивном) музыка формирует целостное антиутопическое пространство и подчеркивает основные социальные проблемы. Хаксли с помощью раскрытия аудиальных образов подводит читателей к причине деградации общества – подавлению индивидуальности и преобладанию материальных благ над духовным развитием.

Окончательно стираются как чувственная сторона музыки, так и ее просветительский аспект в романе Брэдбери «451 градус по Фаренгейту». В тексте появляется новое средство аудиального воздействия государства на граждан: «музыкальные стены», с которых «обрушивалась страшная гроза звуков» [2, с. 133]. В основе функционирования этих стен – какофония и нарастающая громкость звуков, затуманивающая сознание.

В тексте Брэдбери часто встречаются сравнения музыки с металлическим грохотом: «...поездное радио обрушило на Монтага рвотную массу звуков, целую тонну музыки, сделанной из жести, меди, серебра, хрома и латуны. Громыканье вколачивало в людей покорность...» [2, с. 232]. Роман включает и такие инструменты государственного контроля, как ушные «кракушки», сравнимые с жужжащими насекомыми: «Едва различимый комариный звон танцевал в воздухе, электрическое жужжание осы, затаившейся в своем укромном, теплом розовом гнездышке» [2, с. 32]. К средствам воздействия можно отнести также звуки, издаваемые пожарной частью, которые сравниваются со свистом реактивных самолетов; телевизионные стены, радиоприемники и

ужасающие вопли крыс, улавливаемых механическим псом.

Музыкальное пространство, представленное Брэдбери, раскрывается в двух ипостасях: с одной стороны, музыка являет собой барьер к собственному сознанию, один из способов ухода от груза индивидуальности, а с другой – это совокупность пугающих, остро воспринимаемых слухом звуков, подкрепляющих силу государства. Автор акцентирует внимание на отношении к музыке жены Монтага: она уходила от реальной жизни в «электронный океан звуков» [2, с. 34]; музыка и разговоры (пустые, как отмечает Брэдбери) – путь к оболваниванию, простому счастью забвения.

Таким образом, в музыкальном пространстве данного текста отсутствует всякое проявление творчества, вдохновения и индивидуальности. Брэдбери довел до крайности агитационную функцию музыки и выразил ее в образе постоянного жужжания и грохота в сознании людей, благодаря которому невозможно развитие не только революционной мысли, но и мысли вообще.

### Выводы

Проанализировав музыкальное пространство, предложенное Замятиным в романе «Мы», и сопоставив его с образом музыки в текстах Дж. Оруэлла «1984», О.Хаксли «О дивный новый мир» и Р.Брэдбери «451 градус по Фаренгейту», можно прийти к выводу о том, что Замятин положил начало рассмотрению искусства в контексте его социально-политической обусловленности и сделал музыкальный план важным уровнем моделирования антиутопических миров.

Опираясь на антагонизм дионисийского и аполлонического начал музыки, Замятин обозначил роль чувственного искусства в раскрытии человеческого естества, процессе «пробуждения» личности и одновременно переосмыслил понятие эстетики и звуковой упорядоченности в целом: механизация творческого процесса, по мнению автора, умерщвляет человеческое, обезличивает общество.

Впоследствии именно данной концепции придерживались авторы англоязычных антиутопий, привнося в нее индивидуальные черты и акцентируя внимание на одном из идейных планов в большей или меньшей степени. Резюмируя сказанное, можно выделить основные «сферы влияния» Замятина на формирование музыкальных пространств в текстах Оруэлла, Хаксли и Брэдбери.

1. В западных антиутопиях 1930-1950 гг. на первый план выходит оппозиция «правильной» музыки современности и негативно оцениваемой государством музыки прошлого; любое проявление искусства «древних» или положительное отношение героев к таковому является политическим предательством.

2. В основе музыкальных пространств произведений лежит противостояние государственной (ма-

тематически упорядоченной, искусственной или же прославляющей правителя, какофонической) и естественной, основанной на чувствах и природных звуках музыки.

3. Музыка антиутопий призвана объединять граждан, превращать их в несведущую и безвольную массу во избежание возникновения бунтов, революционных настроений. Достигается это путем «затуманивания» сознания, оглушения или запугивания людей.

4. Творческое начало в музыке искореняется; процесс «сочинительства» машинизируется.

5. Происходит подмена понятий гармонии и эстетики: в антиутопических мирах государство пропагандирует «красоту» через упорядоченность, искусственное звучание.

6. Музыка воспринимается авторами как основа церемониала и в различных интерпретациях преследует функцию служения государству; через ритуалы в тексты вводится мотив беспрекословного повиновения, гражданского долга.

7. Воспитательная функция музыки искажается: произведения призваны не влиять на формирование нравственных начал в человеке, а искоренять в нем любую тягу к свободе, подавлять индивидуальность.

8. В авторском подтексте отчетливо можно наблюдать ироническое отношение к музыке, создаваемой государством, ее дискредитацию.

9. Распознавание красоты естественного звучания музыки становится средством выхода героев из-под гнета тоталитарной власти.

Музыкальные планы рассмотренных антиутопий строятся авторами с опорой на эстетические концепции разных исторических периодов (от античности до постмодернизма), переосмысляются ими. Представленная Замятиным функция политического воздействия через музыку, заявленная еще в работах философов Древнего Востока, используется Оруэллом, Хаксли и Брэдбери при формировании антиутопических пространств практически в равной степени, а античные, романтические и модернистские учения трактуются неоднозначно, видоизменяются или вовсе не встречаются в анализируемых текстах. Мы можем наблюдать тенденцию к постепенному отказу от эстетической и просветительской функций музыки: в более поздних антиутопиях внимание акцентируется на подавлении личности звуковыми эффектами. Так, в «1984» Оруэлл описывает «смешение» эмоций от прослушивания главным героем песни женщины: Смит одновременно ощущает и страх, и надежду, что говорит о подконтрольности его сознания. А в романе Брэдбери «451 градус по Фаренгейту» естественное, бесконтрольное звучание не представлено вовсе; выход к индивидуальному сознанию возможен только с помощью книги.

### Библиографический список

1. Баталов Э.Я. В мире утопии. Пять диалогов об утопии, утопическом сознании и утопических экспериментах. М.: Издательство политической литературы, 1989. 319 с.
2. Брэдбери Р. 451 градус по Фаренгейту. М.: Каро, 2016. 224 с.
3. Бэкон Ф. О достоинстве и приумножении наук // Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1972. Т. 1. С. 85–546.
4. Воробьева А.Н. Русская антиутопия XX – начала XXI веков в контексте мировой антиутопии: автореферат дис. ... док. фил. наук. Саратов, 2009. 48 с.
5. Гвоздевская Г.А. Музыкальное восприятие в странах Востока в контексте философско-мировоззренческих традиций периодов Древности и Средневековья (на материале Индии, Китая, Японии): автореферат дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 21 с.

6. Гоббс Т. Избранные произведения: в 2 т. М.: Мысль, 1964. Т.1. 583 с.
7. Гудимова Л.А. Музыкальные концепции античного мира // Культурология. 2018. № 3. С. 100–116.
8. Гудимова С.А. Музыкальная эстетика романтиков // Вестник культурологии. 2017. № 2. С. 94–111.
9. Евсюков В. Человек и Левиафан. Утопия и антиутопия в свете реальности // Дальний Восток. 1990. № 5. С. 151–160.
10. Замятин Е. Избранное. М.: Правда, 1989. 464 с.
11. Зверев А. «Когда пробьет последний час природы». Антиутопия. XX век // Вопросы литературы. 1989. № 1. С. 26–69.
12. Исаева С.А. Морально-дидактическое толкование средневекового искусства в эстетике западноевропейского Средневековья // Символ науки. 2016. № 3. С. 133–135.
13. Камышева О.С. Музыкальные метафоры в романе Р. Брэдли «451 градус по Фаренгейту» // Вестник Шадринского государственного университета. 2021. № 2 (50). С. 257–261.
14. Кант И. Сочинения: в 8 т. М.: Чоро, 1994. Т. 5. 414 с.
15. Кузанский Н. Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1979–1980. Т. 2. 471 с.
16. Лейбниц Г.В. Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1983. Т. 2. 686 с.
17. Ницше Ф. Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1990. Т. 1. 831 с.
18. Оруэлл Дж. «1984» и эссе разных лет. М.: Прогресс, 1989. 377 с.
19. Платон. Государство. Соч. в 3-х. т. М.: Мысль, 1971. Т. 1. 621 с.
20. Романов С.С. Антиутопические традиции русской литературы и вклад Е.И. Замятина в становление жанра антиутопии: автореферат дис. ... канд. фил. наук. Курск, 1998. 20 с.
21. Юэцзи (записки о музыке) / пер. А. Сканави // Музыкальная академия. 1998. № 2. С. 218–225.
22. Тодоров Ц. Теории символа. М.: Дом Интеллектуальной книги: Русское феноменологическое об-во, 1999. 384 с.
23. Фалалеева С.С. Музыка в романах О. Хаксли 1920-х гг. // Мировая литература в контексте культуры. 2009. № 4. С. 267–269.
24. Хаксли О. О дивный новый мир. М.: АСТ, 2023. 352 с.
25. Шестакова В.П. Музыкальная эстетика западноевропейского Средневековья и Возрождения. М.: Музыка, 1966. 574 с.
26. Шестакова Т.А. Роман Е. Замятина «Мы» в контексте древних музыкально-эстетических учений // Вестник ЧГПУ. 2009. № 10. С. 249–259.
27. Шишкина О.В. Пространственно-аудиальный код английского романа-антиутопии (на материале романов У. Голдинга «Повелитель мух», Дж. Оруэлла «1984», О. Хаксли «Дивный новый мир»): автореферат дис. ... канд. фил. наук. М., 2019. 23 с.
28. Шишкина О.В. Роман Дж. Оруэлла «1984»: аудиальное наполнение пространства и семантика колокольного звона // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 1 (79). Ч. 2. С. 266–268.
29. Шопенгауэр А. О четвероюм корне...; Мир как воля и представление. Т. 1: Критика кантовской философии. М.: Наука, 1993. 671 с.

## References

1. Batalov E.Y. In the World of Utopia. Five dialogues about utopia, utopian consciousness and utopian experiments. Moscow: Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1989. 319 p.
2. Bradbury R. Fahrenheit 451. Moscow: Karo, 2016. 224 p.
3. Bacon F. On the Dignity and Increase of Sciences // Bacon F. Works: in 2 vols. Vol. 1. Moscow: Mysl, 1972. Pp. 85–546.
4. Vorobyeva A.N. Russian dystopia of the XX – early XXI centuries in the context of the world dystopia: author's abstract of PhD thesis. Saratov, 2009. 48 p.
5. Gvozdevskaya G.A. Musical perception in the countries of the East in the context of philosophical and ideological traditions of the periods of Ancient and Middle Ages (on the material of India, China, Japan): author's abstract of PhD thesis. Moscow, 1999. 21 p.
6. Hobbes T. Selected Works: in 2 vols. Vol. 1. Moscow: Mysl, 1964. 583 p.
7. Gudimova L.A. Musical concepts of the ancient world // Kulturologia. 2018. No. 3. Pp. 100–116.
8. Gudimova S.A. Musical aesthetics of the Romantics // Vestnik kulturologii. 2017. No. 2. Pp. 94–111.
9. Evsyukov V. Man and Leviathan. Utopia and dystopia in the light of reality // Dal'niy Vostok. 1990. No. 5. Pp. 151–160.
10. Zamyatin E. Selected. Moscow: Pravda, 1989. 464 p.
11. Zverev A. "When the Last Hour of Nature Will Probe". Dystopia. The twentieth century // Voprosy literatury. 1989. No. 1. Pp. 26–69.
12. Isaeva S.A. Moral and didactic interpretation of medieval art in the aesthetics of the Western European Middle Ages // Simvol nauki. 2016. No. 3. Pp. 133–135.
13. Kamysheva O.S. Musical metaphors in R. Bradbury's *Fahrenheit 451* // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. No. 2 (50). Pp. 257–261.
14. Kant I. Works: in 8 vols. Vol. 5. Moscow: Choro, 1994. 414 p.
15. Kuzansky N. Works: in 2 vols. Vol. 2. Moscow: Mysl, 1979-1980. 471 p.
16. Leibniz G.V. Works: in 2 vols. Vol. 2. Moscow: Mysl, 1983. 686 p.
17. Nietzsche F. Works: in 2 vols. Vol. 1. Moscow: Mysl, 1990. 831 p.
18. Orwell J. 1984 and essays of different years. Moscow: Progress, 1989. 377 p.
19. Plato. State. Works: in 3 vols. Vol. 1. Moscow: Mysl, 1971. 621 p.
20. Romanov S.S. Anti-utopian traditions of Russian literature and E.I. Zamyatin's contribution to the formation of the genre of anti-utopia: author's abstract of PhD thesis. Kursk, 1998. 20 p.
21. Yueji (Notes on Music) / tr. A. Skanavi // Muzykal'naya akademiya. 1998. No. 2. Pp. 218–225.
22. Todorov C. Theories of the Symbol. Moscow: Dom Intellektual'noy knigi, 1999. 384 p.
23. Falaleeva S.S. Music in O. Huxley's novels of the 1920s // Mirovaya literatura v kontekste kul'tury. 2009. No. 4. Pp. 267–269.
24. Huxley O. Brave New World. Moscow: AST, 2023. 352 p.
25. Shestakova V.P. Musical Aesthetics of the Western European Middle Ages and Renaissance. Moscow: Muzyka, 1966. 574 p.
26. Shestakova T.A. E. Zamyatin's novel *We* in the context of ancient musical and aesthetic teachings // Vestnik ChGPU. 2009. No. 10. Pp. 249–259.
27. Shishkina O.V. Spatial-audial code of the English dystopian novel (on the material of the novels of W. Golding's *Lord of the Flies*, J. Orwell's *1984*, O. Huxley's *Brave New World*): author's abstract of PhD thesis. Moscow, 2019. 23 p.
28. Shishkina O.V. 1984 by J. Orwell: auditory filling of space and semantics of bell ringing // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2018. No. 1 (79). Part 2. Pp. 266–268.
29. Schopenhauer A. On the Fourfold Root...; The World as Will and Representation. T. 1: Critique of Kantian Philosophy. Moscow: Nauka, 1993. 671 p.

**КРАСНОЩЕКОВ ИЛЬЯ ОЛЕГОВИЧ**

аспирант кафедры зарубежной литературы и сравнительного культуроведения, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия  
E-mail: [ilyakrasnoshhekov@yandex.ru](mailto:ilyakrasnoshhekov@yandex.ru)

**KRASNOSHCHIEKOV ILYA OLEGOVICH**

Postgraduate student, Department of Foreign Literature and Comparative Cultural Studies, Kuban State University, Krasnodar, Russia  
E-mail: [ilyakrasnoshhekov@yandex.ru](mailto:ilyakrasnoshhekov@yandex.ru)

**ЭСТЕТИКА И МИРОВОЗЗРЕНИЕ ЖЮЛЯ ЛАФОРГА**

**THE AESTHETICS AND WORLDVIEW OF JULES LAFORGUE**

*В статье рассматривается влияние пессимистической философии Артура Шопенгауэра и Эдуарда фон Гартмана на лирику французского поэта-символиста Жюль Лафорга (1860–1887). В рамках исследования сравнивается воздействие идеи индивидуального аскетизма Шопенгауэра и принципа принятия жизни в теории Гартмана на формирование эстетической концепции поэта, в частности таких ее положений как иррационализм, нравственный релятивизм, субъективизм, отсутствие универсальных критериев прекрасного. Также проводится анализ особенностей изображения концепта любви в стихотворениях автора как ярко отраженного мировоззренческую эволюцию художника. В качестве материала для исследования избираются стихотворения Лафорга из сборников «Les complaintes» (1885) и «Le Sanglot de la terre» (1901), а также некоторые из заметок поэта, содержащих рассуждения о природе творчества и сущности любовного чувства.*

*Ключевые слова:* поэзия Жюль Лафорга, немецкая пессимистическая философия, индивидуальный аскетизм в теории Шопенгауэра, концепция бессознательного Гартмана, природа сексуального влечения, эстетическая система, эволюционные законы, принцип доверия жизни.

*The article examines the influence of the pessimistic philosophy of Arthur Schopenhauer and Eduard von Hartmann on the lyrics of the French poet-symbolist Jules Laforgue (1860–1887). The study compares the impact of Schopenhauer's idea of individual asceticism and Hartmann's principle of life acceptance on the formation of the poet's aesthetic concept, in particular such aspects as: irrationalism, moral relativism, subjectivism, lack of universal criteria of beauty, etc. It also analyzes the features of an image of the love concept in the author's poems, which vividly reflects the ideological evolution of the artist. Laforgue's poems from the collections «Les complaintes» and «Le Sanglot de la terre», as well as some of the poet's notes containing his reflections on the nature of creativity and the essence of love feeling, are selected as material for this research.*

*Keywords:* poetry of Jules Laforgue, german pessimistic philosophy, Schopenhauer's individual asceticism, Hartmann's philosophy of the unconscious, the nature of sexual attraction, aesthetic system, evolutionary laws, the principle of a life trust.

**Введение**

Одним из самых значительных французских лириков второй половины XIX века был Жюль Лафорг (1860–1887). Поэт не только внес существенный вклад в модернизацию художественной формы стихотворения (разрушение классической структуры сонета, введение верлибра [7, с. 103], использование приемов импрессионистического отражения реальности [11]), но и сумел рассмотреть в своих текстах обширнейший пласт метафизических проблем, вставших особенно остро в эпоху религиозно-мировоззренческого кризиса европейской культуры. Воплощая в своих произведениях установки символистской эстетики, Лафорг стремился отойти от парнасского восприятия идеала в искусстве, добываясь в своих стихах сочетаний высокого и тривиального, патетической интонации, философской терминологии и сниженной лексики, исповедальности и всепроницающей иронии.

В России поэзия Лафорга переводилась в конце XIX – начале XX века В. Брюсовым, И. Коневским, В. Шершеневичем, И. Эренбургом, Б. Лившицом, К. Большаковым. Лирика французского поэта находила

отклик в творчестве представителей русского модернизма. Так, например, в книге «Полутороголазый стрелец» Б. Лившиц упоминает о воздействии, которое оказали стихи Лафорга на одного из ярких представителей отечественного футуризма Давида Бурлюка [6, с. 25]. Б.М. Соколов в работе «Очерки развития новейшей русской поэзии», говоря о влиянии эстетических и мировоззренческих принципов французских символистов на развитие русского символизма, также уделяет отдельное внимание творчеству Лафорга [10, с. 60].

Однако после Октябрьской революции мироощущение Лафорга-мыслителя и соответственно метод Лафорга-художника были отвергнуты идеологами нового режима. Так, после 1918 года лафорговская лирика, основным интеллектуальным субстратом которой была немецкая пессимистическая философия (в особенности труды Гартмана и Шопенгауэра), начала переиздаваться почти век спустя, лишь в 2015 году, и Лафорг оказался забытым поэтом, который выпал из области интересов актуального отечественного литературоведения. Его имя лишь иногда упоминалось (например, о мировоззрении и поэтике Лафорга пишет Д. Обломиевский в монографии «Французский символизм» [8]), однако

стихи не переиздавались.

В отечественной науке последних лет имя Лафорга звучит очень нечасто: можно упомянуть статьи, посвященные образу Пьеро в лирике поэта [9], стилистическим особенностям стихотворений Лафорга [4], анализу характерных черт декадентской поэтики в творчестве художника [7].

В зарубежном литературоведении такого прерывания критической рецепции не было, и Лафорга продолжали исследовать на протяжении XX века. Французские ученые, такие как А. Messein, В. Marchal, Н. Scerif и другие рассматривают поэзию Лафорга как пространство интеллектуально-эстетической трансформации различных немецких пессимистических учений, однако сопоставление идей Гартмана и Шопенгауэра как определяющее эволюцию взглядов Лафорга не было проведено в известной нам зарубежной критике.

Так, *актуальность нашего исследования* связана с возрастающим в последнее время интересом к жизни и творчеству французского поэта, сыгравшего важную роль в складывании эстетической парадигмы не только французского, но и русского символизма.

*Новизна нашей работы* заключается в том, что в данной статье мы впервые в русском и французском литературоведении сопоставляем определенные идеи Эдуарда фон Гартмана и Артура Шопенгауэра, прежде всего как выражающие соответственно интенцию обособленности субъективного Я от мира и установку на смирение личности перед волей демиурга мироздания в качестве двух факторов, определяющих специфику представления концепта любви в лирике Лафорга как одного из основных художественных предметов его творчества, а также трансформацию эстетического кредо художника.

Таким образом, *целью нашего исследования* является изучение влияния концепций Шопенгауэра и Гартмана на эволюцию и конечное оформление эстетических принципов Лафорга, раскрытых в его дневниковых записях и отраженных в художественной действительности его произведений.

Для достижения поставленной цели нами выполняются следующие *задачи*: 1) осмысление принципа индивидуального аскетизма Шопенгауэра, 2) обобщенный анализ основных философских концепций бессознательного Гартмана, 3) изучение эволюции способов репрезентации концепта любви в поэзии Лафорга как отражение изменения его мировоззренческой позиции, 4) рассмотрение некоторых важных моментов эстетической системы поэта как сформированной под влиянием гартмановской философии.

В ходе работы мы применяли такие *методы* исследования, как мотивный и поэтологический анализ.

### Изложение основного материала

Пессимистическая философия Шопенгауэра оказывала особое воздействие на образ мысли и творчество Жюль Лафорга, наблюдаемое преимущественно в начале 1880-х годов. Важную роль в осмыслении некоторых ведущих мотивов в лирике автора, а также принципов организации самой его жизни играет понятие аскетизма. Аскетизм воспринимается Лафоргом как достигаемое посредством осознанного воздержания освобождение личности от власти эгоцентрических импульсов [14, р. 275].

Аскетизм выступает в качестве одного из основных этических принципов в рамках теории Шопенгауэра о мировой воле как реакция субъективного духа на принятие истины мироустройства, духа, очищающегося от порожденных его эгоизмом ложных ценностей и стремлений [12, с. 571].

Обратимся к письмам Лафорга, где излагается мировоззренческая позиция автора, пытающегося реализовать на практике идею аскетического существования посредством ограничения телесных потребностей. В 1882 году Лафорг пишет Сабин Мюльцер: «Я был верующим. Уже два года как я больше не верю. Я мистический пессимист. В течение пяти месяцев я играю в аскета, в маленького Будду с двумя яйцами и одним стаканом воды в день, и шестью часами в библиотеке. Я хотел пойти поплакать в церковь Гроба Господня. Теперь я, дилетант, отошедший от всего, собираюсь выкурить сигарету на Голгофе, созерцая несколько закатов в неповторимых тонах» (здесь и далее перевод наш. – И.К.) [14, р. 277].

Однако и в некоторых стихотворениях поэта мы можем встретить образно опосредованное изложение постулатов той же концепции. Прочитав стихотворение Лафорга под названием «Pour le livre d'amour» из его первого сборника «Le Sanglot de la terre»: «Я плюнул на любовь и убил плоть, / Обезумев от гордости, я восстал против жизни» [16, р. 33]. В этих строках, как мы видим, утверждается осознанный отказ индивида от слепого подчинения стихии природных сил.

При этом, несмотря на весьма заметное воздействие философии мировой воли, становление эстетического кредо поэта более всего направляла гартмановская концепция бессознательного. Эдуард фон Гартман (1842–1906) – немецкий мыслитель, традиционно относимый к плеяде авторов немецкой иррациональной философии, испытавший влияние Гегеля и Шеллинга, полемизировал с Шопенгауэром по ряду существенных вопросов, создав альтернативную его системе метафизическую теорию мироустройства.

Обозначим ряд наиболее значимых отличий представлений Гартмана от взглядов Шопенгауэра.

Согласно Гартману, бессознательное являет собой своего рода синтетическое единство гегелевской абсолютной идеи и мировой воли Шопенгауэра. Оно есть безликая иррациональная сила, проявляющая жизнь в веществе и материи, подлинная первооснова природы. Вся совокупность частных феноменальной реальности возникает в «творческом акте» бессознательно как опредмечивание его всепроницающей энергии. Бессознательное не только упорядочивает действительность на биологическом уровне: человеческий интеллект также есть продукт его действия. Само же бессознательное представлено как абсолютная целостность в себе, нераздельное единство чистых воли и представления, в котором сняты все оппозиции как принадлежащие к сфере фрагментарного субъективного мышления [2].

Гартман полностью разделяет убеждение Шопенгауэра о том, что экзистенция как таковая есть источник бесконечной трагедии мира, так как страдание, вызываемое и ощущаемое волей, неизбежно превосходит счастье и в количественном отношении, и в интенсивности его переживания индивидом и всем че-

ловечеством [1]. Отсюда финальная цель бессознательного (и здесь мы вновь находим совпадение с идеями Шопенгауэра) – полное снятие экзистенциального напряжения, самоуспокоение в небытии, возвращение в состояние чистой потенции, то есть «процесс развития (в основе которого лежит осознанная идея) ведет к уничтожению Вселенной (в основе которой лежит воля) путем осознания ее неразумения и абсолютной бессмысленности существования» [3, с. 233].

Основной же предмет полемики Гартмана с Шопенгауэром лежит не столько в сфере онтологии, сколько в сфере этики. Шопенгауэр полагал, что самоубийство не может выступать в качестве акта, противостоящего роковому действию непреложного космического закона. Напротив, добровольный уход из жизни становится лишь своеобразным утверждением метафизической воли, в совершаемом суициде «...отрицается и уничтожается не самая жизнь, а только ее данное явление...» [13, с. 76]. Шопенгауэр утверждает путь индивидуального или всеобщего аскетизма в качестве механизма, разрешающего экзистенциальный конфликт, навязанный субъекту вселенской волей, мысля освобождение от страстей как возможность преодоления заданного миропорядка. Гартман считал, что программа Шопенгауэра в принципе не могла бы достичь своей цели. Он доказывает, что завершение мирового процесса, понимаемое как «переход воления в неволение, мыслимо только как всеединый акт, не как индивидуальное, но как космически-универсальное отрицание воли, как последнее мгновение, после которого не будет никакого воления, никакой деятельности» [2, с. 372]. Данная философия предполагала особое доверие эволюции, воплощающей в себе не только развитие воли, но и прогресс разумного компонента бессознательного, абсолютной идеи. Кульминацией ее деятельности станет принятие мировым населением необходимости единомоментного уничтожения всей органической жизни, выработка и исполнение плана реализации этого решения. В соответствии с гартмановской концепцией не личность (и не совокупность отдельно взятых личностей), а именно вид, сообразно с логикой своего бытия и развития, координируемой бессознательным, самой жизнью, придет к освобождению. До тех пор пока этого не произошло, бессознательное стремится к сохранению вида.

Примерно с 1884 года Лафоргу становится очень близка установка на солидарность субъекта с действием всеобщих механизмов организации и движения жизненных форм, где всякий предмет и феномен обоснован как проявление до конца непостижимой единой идеальной субстанции. Так, в своих дневниковых записях поэт утверждает: «Бессознательное направляет свои (воздушные) потоки, куда хочет и как хочет. Позвольте ему действовать, и давайте будем творить наше искусство на его вехах» [15, р. 154].

В декабре 1882 года Лафорг пишет Шарлю Эфрусси, редактору журнала «Gazette des Beaux-Arts», у которого поэт занимал должность секретаря: «Я перечитал различных эстетиков, Гегеля, Шеллинга, Saisset, Lévêque, Тэна – в состоянии, неизвестном моему мозгу с восемнадцати лет в Национальной библиотеке... я написал... метафизические принципы новой Эстетики, которая согласуется с Бессознательным Гартмана, трансформиз-

мом Дарвина, работами Гельмгольца» [18, р. 2].

В письме Лафорга, написанном в 1884 и адресованном его другу, поэту-символисту Гюставу Кану, мы находим следующие строки: «...моя же (вера), вы знаете, это философия Бессознательного, она всё для меня, она дает мне ответы на всё и отвечает за всё. На улице вечером, наедине с собой, когда что-либо останавливает и заинтересовывает меня во фразе, я с удовольствием разрешаю ситуацию при помощи непогрешимого бессознательного» [17, р. 283].

Значительное влияние идей Гартмана на взгляды поэта отмечают многие исследователи. Так, Бертран Маршаль пишет о роли трудов философа в жизни поэта: «Эта книга, таким образом, не просто книга среди других в библиотеке Лафорга, но книга универсальная, книга веры и в той же степени разума, в итоге новая библия для того, кто в двадцать лет отступил от католицизма своей юности» [17, р. 283].

Лафорг начинает тяготеть к безоговорочному принятию жизни как естественного всеединого начала, а отнюдь не к ее индивидуалистскому отрицанию. Жизнь как таковая в представлении автора превращается в особую универсальную категорию, абсорбирующую самые разные проявления человеческого сознания. Приведем еще одну цитату из личных записей поэта: «Анархический принцип, жизненная конкуренция и естественный отбор, принцип самой Жизни. Это означает отбросить старые предубеждения (установки) единства восприятия, прародительную идею, равновесие линий и т. д. Жизнь, жизнь, ничего кроме жизни, иначе говоря, новое. Пусть жизнь остается такой, какая она есть, оставьте все прочее, и вы будете уверены в том, что Вы не ошибаетесь» [15, р. 177].

В числе основных концептов, перечисляемых Лафоргом в данном отрывке, важное место занимают такие понятия, как «жизненная конкуренция» и «естественный отбор», которые, как мы знаем, получили развитие в теории биологической эволюции. Для поэта данные категории неотделимы от самой сущности концепта жизнь. Основной задачей эволюции является усовершенствование вида посредством усиления его способности приспосабливаться к изменением окружающей среды, то есть его выживание. Здесь Лафорг отрицает идею осознанного сопротивления действительности, утверждая эволюционный принцип сохранения и трансформации жизни как обоснованный в бессознательном универсальный закон достижения абсолютной гармонии.

Перенесение поэтом логики эволюционных закономерностей (являющихся формой саморефлексии Бессознательного) в сферу эстетики обеспечивает выработку непреложного критерия прекрасного: открытость всевозможным вариантам художественной формы и их свободная сочетаемость в эстетическом целом произведения.

В дневниковых записях Лафорга мы находим следующие суждения: «Меня интересует всё, потому что я благочестиво преклоняюсь перед Бессознательным, языческим телом без души, бестелесной душой средневековья, сегодняшним поврежденным телом и душой и японскими марионетками, у которых нет ни души, ни тела» [15, р. 154].

Автор перечисляет укорененные в мировой куль-

туре эстетические принципы, определяемые мировоззренческими моделями каждой из названных им эпох, создавая их обобщенные образы посредством характеристики понятий «душа» и «тело». Лафорг дает понять, что подчеркиваемая равноценность называемых им принципов обусловлена деятельностью единого бессознательного, свободно проявляющего себя. Всякий акт сознания есть особый вид выражения энергии бессознательного. Иначе говоря, «выбирает бессознательное, этот неизвестный субъект творчества. Выбирает всегда целесообразно. Перед сознанием же возникает иллюзия... предпочтения, так как для него воля отделена от представления» [5, с. 147].

Идея солидарности внутреннему, неконтролируемому рассудком динамизму жизни отрицает концепции намеренного упорядочивания художественного материала произведения в соответствии с рационально установленными формами идеала. Более того, оказывается, что всякий иерархизм в искусстве есть только фикция интеллекта, имеющего, как следует из философии Бессознательного, «тварную» природу и не способного до конца проникнуть в скрытую истину бытия, самой жизни. Таким образом, абсолютного идеала не существует, всякий идеал – относителен, он есть необходимый продукт метафизического процесса, координирующего деятельность нашего духа, и одновременно следующая ступень его движения.

Так, в своих заметках поэт пишет: «Идеал прекрасного и прекрасные произведения в литературе, философии (системы), поэзии, морали, живописи, скульптуре и иерархия жанров – всё это вымысел посредственности» [15, р. 155].

Мораль также относится к числу созданных человеком регуляторов порядка, к которому стремится его ограниченный разум. Отсюда следует, что нравственные категории никак не отражают природы высших онтологических истин. Как замечает Гартман: «...что касается нравственности и справедливости, то обе имеют значение только с точки зрения индивидуализации, т. е. они принадлежат только миру явлений, а не самой сущности» [2, с. 247]. Как привнесенные извне в область эстетики, правила морали способствуют замыканию сознания в иллюзиях субъективного восприятия, что приводит к разрушению процесса чистого творчества, открывающего возможность мистического созерцания бытийных первооснов, следовательно, как отмечает сам Лафорг: «Мораль не имеет ничего общего с чистым искусством...» [15, р. 152].

Присущая гартмановской теории мысль о необходимости гармоничного взаимодействия с изменяющейся действительностью (в противовес шопенгауэровской доктрине об отречении от желаний) мотивирует возникновение ряда весьма важных положений эстетической концепции Лафорга, таких как подвижность форм идеала, обусловленность истинного творчества наличием единой духовной субстанции бытия, независимость искусства от внешних ему установок (включая заветы нравственности) и т. д.

Приобщение поэта к учению Гартмана повлияло на формирование его взглядов по вопросу природы и социальных функций полового союза. Сексуальная связь между мужчиной и женщиной мыслится Лафоргом

как одна из самых ярких форм материализации Бессознательного и одновременно как особая среда, в которой происходит концентрация и перенаправление его сил. «Женщина будет занимать все более и более важное положение в нашем обществе... Необходимо, чтобы она оставалась безупречной... Она всегда должна являться нам прекрасной, это условие человеческого прогресса. Его энергичная деятельность расходуется на то, чтобы устраивать, попытаться устраивать все как Жизнь, действовать как она, будь то в формах, звуках, цветах и т. д.» [15, р. 178]. «Теперь она взяла в свои руки дело Мужчины, и ее практическая и повседневная гениальность выгнала из него (мужчины) первородное бесконечное, чтобы установить там лабораторию идеала, тайн, угрызений совести (сожалений) во имя славы, культуры и интересов своего пола» [15, р. 65].

Особая роль женщины в сфере общественных отношений, как мы можем заключить, рассматривается Лафоргом без привлечения политических или экономических теорий, а также концепций в области психологии. Сексуальное влечение к женщине в контексте философии бессознательного мыслится поэтом как способ утверждения жизни как всеопределяющего принципа бытия, направляющего вселенский прогресс. Женщина наделяется особой миссией в поддержании механизмов реализации бессознательного в структурах человеческого интеллекта, производящего совокупность «атрибутов цивилизации», как очередного этапа на пути мирового развития «во имя славы, культуры и интересов... пола» [15, р. 65].

Сексуальное желание, сосредотачивая стремления индивида на проблеме деторождения, обеспечивает стабильную реализацию и передачу генетического материала, что позволяет всеобщей воле постоянно переводить потенцию в акт, «используя женщину в качестве приманки» [17, р. 284].

Согласно Гартману, основным инстинктом, фокусирующим в себе энергию мужской и женской сексуальности, является инстинкт продолжения рода. Именно он, имплицитно присутствуя в глубинах человеческой психики, задает общую программу развертывания индивидуальной воли во всех аспектах половых отношений. Это самый надежный инструмент природы, которым она неизменно пользуется для достижения глобальной цели, заключающейся в усовершенствовании грядущего поколения. Однако сам субъект, как правило, воспринимает разворачивающееся в пространстве его Я любовное чувство как имеющее некие чрезвычайно мощные внутренние основания, как самоценное для него. При этом, пишет Гартман: «...воображаемое блаженство в объятиях возлюбленного есть не более, как обманчивая приманка, посредством которой Бессознательное соблазняет сознательный эгоизм и заставляет жертвовать своим своекорыстием в пользу следующего поколения, чего бы он сам по себе никогда не сделал» [1, с. 146]. Так, вызывая, а затем обращая на свои нужды индивидуалистические порывы личности, природа создает мираж субъективного выбора, позволяя сознанию индивида подбирать удобную для него мотивацию влечения.

Как следует из приведенных нами цитат, по мнению Лафорга, момент половых отношений становится одним из важнейших факторов повышения уровня духовного развития цивилизации. В философии бес-

сознательного Гартман доказывает тезис о том, что человеческое сознание не субстанционально по своей природе, оно возникает в результате конкуренции внутренних интенций абсолюта, Бессознательного, то есть представляет собой реакцию воли, одного из его компонентов, на воздействие порожденной ей же высокоорганизованной материи (нервная система человека). Бытие материи, как мы отмечали, создается и поддерживается по Гартману совокупным действием взаимосвязанных укорененных в природе инстинктов. Сознание, представляющее собой отдельное, связанное с материей, но обусловленное в идеальном содержании бессознательного образование, постоянно стремится к сепарации вследствие прогрессирующей индивидуализации. При этом философ отмечает: «Только ради происхождения сознания существует индивидуализация со своими спутниками: эгоизмом и несправедливостью; для его повышения служат все... инстинкты, дающие индивидууму такой большой перевес в страданиях над наслаждениями» [2, с. 365]. Постоянное соприкосновение индивидуального начала с общими устремлениями воли становится одной из основных причин высвобождения эмансипирующегося интеллекта, начинающего сознавать сущность феноменального мира, абсурдность его нынешней реальности, заключающейся в неизбежности страдания и иллюзорности счастья и приводящего вследствие этого осознания мир к безмятежности небытия, являющегося безусловным всеобщим благом.

Наиболее мощная конфронтация индивидуального сознания со стихией мировой воли наблюдается именно в сфере сексуальности, где «...желание метафизической цели неизвестно для любящего... а потому... испытывается столь неприятное разочарование» [1, с. 30], а значит, именно в любовном чувстве максимально остро обнаруживается содержание глобальной метафизической антитезы, наиболее остро ставится вопрос о необходимости ее разумного преодоления. Теперь нам становится ясно, почему Лафорг называет совершенство женщины, становящейся предметом мужского вожделения, «условием человеческого прогресса» [15, р. 178], ведь именно сексуальная связь, по мнению Гартмана, опосредованно выступает в роли сильнейшего катализатора мирового процесса.

Таким образом, согласно поэту, функция женщины заключается в закреплении механизма реорганизации вселенской системы. Устанавливая в психике мужчины «лабораторию идеала, тайн, сожалений во имя славы культуры и интересов своего пола» [15, р. 65], она, действуя с точки зрения высших онтологических мотивов неосознанно, становится, как и сам мужчина, орудием в руках Бессознательного, приходящего к самогармонизации.

Обратимся к программному стихотворению Лафорга «Жалоба парижского мудреца» (1885). Первое двустишие поэтического текста представлено следующими строками: «Любить только эти мимолетные юбки? / Так же можно сказать солнцам: “Празднуйте свои столетние юбилеи”» [16, р. 190]. Метонимия «мимолетные юбки» нацелена на десакрализацию женского образа, производимую посредством обезличивания объекта изображения, а также введения в монолог лирического субъекта стилистически сниженной, разговорной лексики. Соотнося любовное переживание со

скоротечностью столетий в жизни небесных светил, Лафорг выражает мысль об эфемерности, тщетности страстного чувства для испытывающего его индивидуума. Ставится вопрос об отсутствии подлинной духовной ценности, абсурдности сексуального влечения как такового.

Рассмотрим еще один фрагмент: «Давайте же! Пускай все пройдет, пускай случится; любовь / Узнает своих, она – слепа и глуха» [16, р. 193].

Здесь сексуальное влечение представлено не как психическая реакция, присущая индивидуальному Я; напротив, оно само получает статус субъекта, становится некой независимой силой, наделяясь антропоморфными характеристиками, физиологическими, психическими (способность к целенаправленному действию). Называя слепоту и глухоту свойствами, присущими природе любви, Лафорг подчеркивает бессознательный, алогичный характер ее активности. Однако в одном из двустиший стихотворения мы встречаем фразу, полностью совпадающую по структуре с вторым стихом рассматриваемого отрывка за исключением замены лексемы «любовь» на существительное «закон»: «закон узнает своих» [16, р. 192], что позволяет нам предположить наличие некоего упорядочивающего действительность начала, задающего направление и интенсивность воздействия энергии любовного влечения. Автор настаивает на солидарности индивидуального сознания с действием этой метафизически обоснованной силы, на необходимости принятия особой миссии сексуального инстинкта, реализующегося в человеческой воле. «... Давайте же! Пускай все пройдет, пускай случится...» [16, р. 193].

Завершается «Жалоба парижского мудреца» следующими стихами: «Хорошо, ты понял меня. Иди, пусть твоим единственным занятием / будет жизнь без цели, обезумевший от кротости» [16, р. 195].

Процитированный нами отрывок постулирует идею растворения субъективных стремлений личности в нераздельном течении потоков жизненной стихии. Данное двустишие содержит своеобразный вывод о единственно верном с точки зрения Лафорга пути взаимодействия индивидуального сознания с исполняемой во вселенной «программой бытия». «Жизнь без цели», о которой пишет поэт, представляет собой существование индивидуума, организованное всеобщими законами природы, перед которыми «смирятся» его эго.

В «Жалобе парижского мудреца» разворачивается присущая Лафоргу в этот период концепция любовного чувства, раскрывающая сущность и функции интимной связи в контексте философии бессознательного. Несмотря на то, что в рефлексии субъективного разума чувство предстает как лишенное в себе какой бы то ни было онтологической основы, как погружающее индивидуальный дух в длящийся мираж бесконечных поисков недостижимого счастья, именно оно становится проводником мистической силы бессознательно, содержащего в самом себе идею всеобщего блага и создающего средства для ее воплощения. Так, не обособленность души от соблазнов иллюзорного мира, о которой говорил Шопенгауэр, а лишь согласие с действием механизмов бессознательного, заключающегося в утверждении жизни, открывает личности доступ к постижению сути мирового процесса.

## Выводы

Итак, мы можем заключить, что одна из наиболее существенных причин перехода Лафорга от теории Шопенгауэра к воззрениям Гартмана связана с отказом поэта от идеи индивидуального аскетизма и принятием концепции солидарности с реальностью (содержащей в себе основания для снятия всех ее противоречий).

Эволюция мировоззрения Лафорга явилась одним из главных факторов возникновения новых мотивов в его лирике. Наиболее яркое отражение данная трансформация нашла в переосмыслении автором понятия

любви, воспринимаемого им в качестве своеобразного коррелята первосущности мироздания. Следствием погружения Лафорга в философию Бессознательного стала выработка им новых принципов эстетики. В самой же эстетической системе утверждался интуитивизм в качестве одного из основных методов познания; доверие жизни, направляемой эволюционными законами как неотъемлемое условие создания и постижения прекрасного; относительность художественного идеала; равноценность эстетических школ и концепций; имморализм и деканонизация искусства.

## Библиографический список

1. Гартман Э. Сущность мирового процесса или Философия бессознательного: Бессознательное в явлениях телесной и духовной жизни. М.: Красанд, 2010. 322 с.
2. Гартман Э. Сущность мирового процесса, или Философия бессознательного: Метафизика бессознательного. М.: Красанд, 2010. 440 с.
3. Геворкян А.Р. Шопенгауэр и фон Гартман: анализ воззрений // Философия и общество. 1998. № 4. С. 228–239.
4. Гринштейн А. Холмс А. Поиски языка: Верлен и Лафорг. Holmes A. Finding a Language: Verlaine and Laforque // French Studies: A Quart, Rev. L., 1996. Vol. 1, № 3. С. 285–298 // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 7. Литературоведение. 1997. № 4. С. 24–27.
5. История эстетической мысли в 6 т. Т. 4: Вторая половина XIX века. М.: Искусство, 1987. 525 с.
6. Лившиц Б. Полутораглазый стрелец. Л.: Писатели, 1933. 300 с.
7. Максимова М.В. «Проклятые умы» конца XIX века // Вестник СВФУ. 2015. Т.12, № 1. С. 101–106.
8. Обломиевский Д. Французский символизм. М.: Наука, 1973. 301 с.
9. Половинкина О.И. «Лунный Пьеро» в поэзии Жюль Лафорга и Томаса Стернза Элиота // Французский акцент в мировой культуре. Иваново: Ивановский государственный университет, 2010. С. 155–165.
10. Соколов Б.М. Очерки развития новейшей русской поэзии. Саратов: изд. Яксанова, 1923. IV, 132 с.
11. Толмачев В.М. Зарубежная литература конца XIX – начала XX века. М.: Юрайт, 2018. 811 с.
12. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. М.: РИПОЛ классик, 2020. 616 с.
13. Шопенгауэр А. Собр. соч. в 6 т. Т. 4. М.: Республика, Дмитрий Сечин, 2015. 398 с.
14. Bootle S. Laforgue et le boudhisme dilettante // Revue d'Histoire littéraire de la France. 2017. № 2. Pp. 273–282.
15. Laforgue J. Oeuvres complètes de Jules Laforgue. Mélanges posthumes. V. 3. Paris: Société Dv Mercvre De Frange, 1903. 362 p.
16. Laforgue J. Oeuvres complètes de Jules Laforgue. Poésies. V. 1. Paris: Société Dv Mercvre De Frange, 1903. 474 p.
17. Marchal B. Laforgue et Hartmann, quelques remarques sur les «vers philo» // Revue d'Histoire littéraire de la France. 2017. № 2. Pp. 283–298.
18. Messein A. Étude sur l'esthétique de Jules Laforgue. Une philosophie de l'impressionnisme. Paris: L. Vanier, 1904. 40 p.

## References

1. Hartmann E. The essence of the world process or the philosophy of the unconscious: The unconscious in the phenomena of bodily and spiritual life. Moscow: Krasand, 2010. 322 p.
2. Hartmann E. The essence of the world process, or the Philosophy of the unconscious: Metaphysics of the unconscious. Moscow: Krasand, 2010. 440 p.
3. Gevorgyan A.R. Schopenhauer and von Hartmann: an analysis of views // Filosofiya i obshchestvo. 1998. No. 4. Pz. 228–239.
4. Grinshteyn A. Holmes A. Search for language: Verlaine and Laforgue. Holmes A. Finding a Language: Verlaine and Laforque // French Studies: A Quart, Rev. L., 1996. Vol. 1, No. 3. Pp. 285–298 // Sotsial'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Seriya 7. Literaturovedenie. 1997. No. 4. Pp. 24–27.
5. The history of aesthetic thought: in 6 vols. Vol. 4, The second half of the XIX century. Moscow: Iskusstvo, 1987. 525 p.
6. Livshits B. One and a half-eyed Sagittarius. Leningrad: Pisateli, 1933. 300 p.
7. Maksimova M.V. «Damned minds» of the late 19th century // Vestnik SVFU. 2015. Vol.12, No. 1. Pp. 101–106.
8. Oblomievsky D. French symbolism. Moscow: Nauka, 1973. 300 p.
9. Polovinkina O.I. “Pierrot Lunaire” in the poetry of Jules Laforgue and Thomas Stearns Eliot // French accent in world culture. Ivanovo, 2010. Pp. 155–165.
10. Sokolov B. M. Essays on the development of contemporary Russian poetry. Saratov: Yaksanov Publ., 1923. IV, 132 p.
11. Tolmachev V.M. Foreign literature of the late XIX – early XX centuries. Moscow: Yurayt, 2018. 810 p.
12. Schopenhauer A. The world as Will and Idea. Moscow: RIPOL klassik, 2020. 616 p.
13. Schopenhauer A. Collected works in 6 volumes. Vol. 4, Moscow: Respublika, Dmitriy Sechin, 2015. 398 p.
14. Bootle S. Laforgue et le boudhisme dilettante // Revue d'Histoire littéraire de la France. 2017. № 2. Pp. 273–282.
15. Laforgue J. Oeuvres complètes de Jules Laforgue. Mélanges posthumes. V. 3. Paris: Société Dv Mercvre De Frange, 1903. 362 p.
16. Laforgue J. Oeuvres complètes de Jules Laforgue. Poésies. V. 1. Paris: Société Dv Mercvre De Frange, 1903. 474 p.
17. Marchal B. Laforgue et Hartmann, quelques remarques sur les «vers philo» // Revue d'Histoire littéraire de la France. 2017. № 2. Pp. 283–298.
18. Messein A. Étude sur l'esthétique de Jules Laforgue. Une philosophie de l'impressionnisme. Paris: L. Vanier, 1904. 40 p.

**КРИВОЛАПОВА ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА**

доктор филологических наук, профессор, кафедра литературы, Курский государственный университет,  
г. Курск, Россия  
E-mail: elena\_vroblevska@mail.ru

**KRIVOLAPOVA ELENA MIKHAILOVNA**

Doctor of Philology, Professor, Department of Literature,  
Kursk State University, Kursk, Russia  
E-mail: elena\_vroblevska@mail.ru

## БЫТ И БЫТИЕ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. ПРИШВИНА И Е. НОСОВА

### EVERYDAY LIFE AND BEING IN M. PRISHVIN'S AND E. NOSOV'S WORKS

*В статье рассматривается проблема соотношения быта и бытия в творчестве М. Пришвина и Е. Носова. Анализируются дневниковые записи М. Пришвина и художественные произведения Е. Носова. Выявляется сходство творческих установок двух писателей в осмыслении категорий быта и бытия. Доказывается, что в произведениях писателей быт и бытие пересекаются, переходят друг в друга. М. Пришвин и Е. Носов через быт, бытовые детали показывают трансформацию сознания человека и подводят читателя к глубоким философским проблемам онтологического плана: ценность, уникальность отдельной человеческой жизни, трагедия насильственной смерти.*

*Ключевые слова:* быт, бытие, творческая установка, трансформация сознания, онтология, жизнь, смерть.

*The article examines the problem of the ratio of everyday and being in M. Prishvin's and E. Nosov's works. M. Prishvin's diaries and E. Nosov's works are analyzed. The similarity of creative attitudes of two writers in understanding the categories of everyday life and being is revealed. It is proved that in writers's works everyday life and being intersect, pass into each other. Through everyday life, everyday details M. Prishvin and E. Nosov show the transformation of human consciousness and lead the reader to deep philosophical problems of the ontological plan: the value, uniqueness of an individual human life, the tragedy of violent death.*

*Keywords:* everyday life, being, creative attitude, transformation of consciousness, ontology, life, death.

#### Введение

Быт и бытие – выражение, достаточно часто встречающееся во всех областях гуманитаристики. Каждая из них трактует эти два понятия в соответствии со своей системой координат. Если следовать «Этимологическому словарю русского языка» М. Фасмера, слово «быт» означает «существовать», «существование», это жизненный уклад, повседневная жизнь человека [12, с. 260]. Бытие – одно из центральных понятий философии. В словарях и справочных изданиях бытие трактуется как «объективная реальность, существующая вне и независимо от сознания человека (в философии)» [3]. Но поиск и выявление смысла бытия, самой его сущности – проблема не только философского плана. Люди обращаются к этому вопросу в минуты социальных, душевных потрясений, когда рушатся основы, казалось бы, привычного мироздания. Исследователи отмечают, что «актуальность этой проблемы возросла именно в XX веке, когда растерянное и измученное социальными потрясениями человечество продолжает поиски духовных опор и констант бытия» [2, с. 3].

Острее всего на такие социально-культурные сдвиги реагируют писатели. В художественной интерпретации проблемы смысла бытия проявляются ярче, масштабнее. На сегодняшний день вопрос о соотношении быта и бытия в творчестве писателей остается недостаточно изученным. Это обуславливает актуальность данной статьи.

В рамках обозначенной проблемы особенно пока-

зательно творчество двух писателей – М.М. Пришвина и Е.И. Носова. Они жили в разное время, претворяли различный социальный опыт, связанный у Пришвина с Первой мировой войной, у Носова со Второй. Тем не менее в осмыслении категорий быта и бытия писатели были сходны в своих творческих установках. В выявлении этого сходства заключается *новизна исследования*.

В настоящей публикации мы рассмотрим соотношение быта и бытия, их взаимосвязь в творчестве М.М. Пришвина и Е.И. Носова, определим обстоятельства, при которых быт переходит в бытие. Это является *целью исследования*.

Работа базируется на последних достижениях отечественных ученых, занимающихся исследованием творчества М.М. Пришвина и Е.И. Носова. При анализе материала использовались историко-литературный и сравнительно-сопоставительный *методы*.

#### Изложение основного материала

Известно, что М. Пришвин вел дневник на протяжении всей жизни и считал это своим главным писательским делом. Очень часто материалы дневников впоследствии превращались у него в художественные произведения. Так, например, через все дневники Пришвина и его художественное творчество проходит образ птицелова Сашка из родной деревни писателя Хрущево. С ним связан первый рассказ Пришвина «Сашок», напечатанный в журнале «Родник» в 1906 году. Но и после опубликования рассказа писатель не расстается со своим героем. В раннем дневнике Сашок

(он же Гусек или Дедок) присутствует постоянно, хотя и эпизодично. Пришвин описывает внешность Сашка и просто упоминает, что его все любят («Сашок не молод, весь зарос бородой, почти лица не видно. Но все его зовут Сашок, потому что любят»). Писатель рисует бытовые сценки, описывая свои детские впечатления от совместной ловли перепелов: «Я начинаю молиться, чтобы трюкнула самка, чтобы Бог послал этому беднейшему человеку сторублевого перепела. <...> Остается последнее средство – тряхнуть сетью<...>... Шумно встряхиваем сеть. Фр-р... улетел перепел с края. Дедок долго молча смотрит ему вслед в темный полусумрак и говорит: нехай.

Это значит, что он где-то нашел уже оправдание опять... оптимист... опять...» [8, с. 45]. Пришвин практически не раскрывает характера своего героя, но отдельными штрихами, через бытовые сцены он передает его черты, которые были близки самому писателю: доброту, смирение, способность видеть красоту, высоко в самых обыденных вещах, принятие жизни со всеми ее радостями и горестями и ее оправдание. Всех этих качеств нет у писателя, он дерзок, неуживчив, груб. Не случайно его учитель, будущий философ В.В. Розанов, выгоняет Пришвина из гимназии с волчьим билетом. Но что не смог сделать философ Розанов, то удалось Дедку, который воспитал в будущем писателе чувство прекрасного, любовь к природе, умение чувствовать ее и понимать.

Почти сразу после сцены неудачной охоты в дневнике Пришвина следует запись, в которой он пытается объяснить свою привязанность к этому человеку: «Хрущевские типы: Дедок. Вот человек, которого я люблю. Может быть, оттого я люблю его, что вижу в нем себя, как в зеркале, вижу свое лучшее, то, чем я хотел бы быть, что навсегда потеряно. Тут нет иллюзий. Я знаю: встречу его завтра, приду в его грязную избу, все равно я буду чувствовать удовольствие, я буду им любоваться, смаковать про себя...» [8, с. 46].

Дневниковые материалы о Дедке переходят и в «Кашееву цепь», в которой Пришвин завершает судьбу своего героя. Похороны Гуська, как и похороны любого пожилого человека в деревне – это быт. Но во время похорон Алпатов слышит рассказ мужиков о последних днях «перепелиного охотника»: «...И чудак же был покойник. Все знали: помирает старик. Вижу, в поле идет человек. Я пригляделся: Гусёк. Я его догоняю, я ему: “А, сказывали, ты помер. Куда ты идешь?” Он мне говорит: “Я, Паша, домой”. Подивился и пошел от него.

– Чего же ты его в деревню не вернул?

– Чего его вертать, все там будем, все домой придем.

Ну, конечно, потом хватились, нашли: сидит в ендове на горелом пне, где вы с ним все, бывало, перепелок ловили, сидит, как живой. Ну, а, видно, не хотелось уходить домой-то: на щеках, на бороде слезы замерзли» [7, с. 389–390].

Похороны – это быт, а герой, осознающий свой уход и смиренно принимающий его, – это уже бытие.

Примечательно, что во время похорон Гуська Алпатов слышит разговор и о нем самом и замечает, что все – и соседи, и мать – почему-то смотрят на него как-то странно и значительно.

«Софья Александровна даже перекрестилась

и сказала (матери), посмотрев на Алпатова очень внимательно:

– Ну, Марья Ивановна, поздравляю; теперь он проскочил.

– Кто бы думал!

– Мы думаем, а господь по-своему» [7, с. 390].

На похоронах Гуська все вдруг увидели другого Михаила Алпатова – не прежнего бунтаря и безбожника, а человека «взявшегося за ум». Всем вдруг стало понятно, что герою наконец-то удалось «проскочить» между всеми жизненными опасностями и искушениями. Показательно, что перерождение героя и как следствие его преобразование становится зримым именно в тот момент, когда он прощается с человеком, сыгравшим в жизни Пришвина-Алпатова исключительную роль. Так быт переходит в бытие, сменяется им.

В дневнике Пришвина *быт и бытие*, можно сказать, соседствуют, пересекаются, перетекают друг в друга. Подобное «перетекание» можно увидеть у Пришвина и в «военной теме». В первую мировую войну он ушел на фронт корреспондентом с совершенной четкой установкой – показать войну с бытовой стороны. («вот! надо рисовать с войны такой чисто военный быт») [6, с. 143]. Но в то же время Пришвин стремится взглянуть на войну по-иному. В своих зарисовках писатель пытается через быт показать трансформацию сознания людей, происшедшую за военное время, уловить те настроения, которыми живут как на фронте, так и в тылу.

Нередко отдельные зарисовки превращаются у него в маленькие рассказы, пронзительные по своему звучанию. Пришвин вспоминает о том, как сначала его, вернувшегося с войны, все в деревне «допрашивали», «как на войне, и всякая сказанная мелочь глубоко западает им в души». А ныне никто и не спрашивает уже – «насытились и как будто что-то уже знают свое и ничего уж нового не узнают от человека с войны<...> уж все пере-сказали» [6, с. 174]. Но вслед за этими размышлениями идет бытовая сцена: встреча писателя с деревенской старухой: «Только из одной избушки выходит старуха бледная, позеленелая и спрашивает:

– Сына у меня убили: будет ли мне что за это? У него четыре Егория и произведен в прапорщики. Будет ли мне какое пособие?

Старуха очень просит меня похлопотать... Спрашиваю, какого он полка.

– Геройского, – отвечает старуха.

– Объясню, что по этому еще нельзя найти, а в полках есть названия и части. Долго сидела моя старуха и ничего не поняла. [Получила] письмо офицера, пишет офицер, как он умер геройски. Я спросил, где письмо, [оно] далеко, в другой деревне.

– Пишет офицер, – повторяет старуха, – что геройского полка, и больше ничего» [6, с. 174–175].

У этой сценки нет комментариев автора. Но в дневниковых описаниях Пришвина мы находим размышления автора о вот таких неизвестных солдатах «геройских полков»: «Шли сорок Георгиевских кавалеров, один на другого в лицо, и всех их капитан называет общим именем Митюхи.

Не они достигали Георгия, а Георгий к ним сам пришел. Это обычный тип лучшего русского солдата, воспитавший наше сознание...» [6, с. 254].

Обратимся к двум известным рассказам Е. Носова

«Красное вино победы» и «Шопен, соната номер два». Хотя А.И. Хватов писал, что в этих рассказах «война, скорее, источник печальных переживаний и раздумий писателя, чем предмет конкретно-бытового описания» [13, с. 242], первый рассказ «Красное вино победы» начинается именно с быта.

Эшелон, везущий в товарных теплушках раненых, не без труда добирается до места назначения. Холод, выюжный морозный февраль, бойцов выносят из теплушек прямо в нижнем белье, накрыв сверху одеялами. Затем начинаются лазаретные будни: белые бинты, белые гипсы, белый потолок палаты, густой и тяжелый воздух от тлеющих ран. И так из месяца в месяц, до самой весны, до апреля. Герой рассказа вспоминает, как его оперировали в сосновой рощице под звуки канонады близкого фронта, как лежали раненые «поперек столов с интервалом железнодорожных шпал», вспоминает художника, сутулого хирурга с воспаленными красноватыми глазами... Даже предчувствие ожидаемой близкой победы передается через будничные детали – истории раненых бойцов, рассуждающих о том, повезло им или нет. Внимание рассказчика останавливается тоже на самом обыкновенном, самом негероическом солдате Копешкине. Он так называемый «герой без наград»: «числился в обозе», «справляя и на войне свою нехитрую крестьянскую работу: запрягал, распрягал, кормил-поил обозных лошадей. . .» [4, с. 233]. Ему не повезло. Копешкин получил тяжелейшее ранение и, лежа в гипсовом панцире, по-крестьянски жалует о погибших лошадях, которых берег «от самого Сталинграда».

Но свозь эти бытовые детали явственно проступает бытийное и пронизывает все повествование. Двадцатилетний рассказчик, мысленно возвращаясь к своему ранению, анализирует происшедшее с ним и «отказывается» «понять и допустить собственную смерть», а в том, что он «только ранен, а не убит», пытается найти некую «связь обстоятельств», чтобы как-то оправдать свою «наивную теорию бессмертия». Над ней он размышляет и даже добирается в своих размышлениях до метафизических высот. Но какая уж тут метафизика, когда от ран «попахивало собственным тленным духом», и это, рассуждает герой, «жесток и неутомимо убеждало меня в моей обыкновенности, серийности, в том, что я тоже смертен...» [4, с. 232]. В то же время рассказчик вспоминает свое мальчишество на войне, как хохотал с бойцами над удиравшими немцами, и со свойственным молодому возрасту эгоцентризмом «не допускал понимания, что я тоже могу превратиться в нечто непостижимое...» [4, с. 232].

Переходы быта в бытие у Е. Носова становятся особенно частые, когда раненые, находясь в «ежеминутном ожидании конца» и превратившись «в слух и нервь», ждут известия об окончательной победе. Вот слышен голос начальника госпиталя, его разговор с завхозом: «Нет, спирт не то. Крепковато. Да и буднично как-то... День! День-то какой, голубчик вы мой!» [4, с. 238].

После этого «госпитальные часы отбили какое-то иное, новое время...» [4, с. 238].

Но метафизика буквально врывается и пронзает сознание главного героя, когда умирает Копешкин. Только на последних страницах рассказа сообщаются скудные сведения об этом солдате, а его имя Иван читатель

узнает лишь в завершающих повествование строках. Машинально нарисованная рассказчиком (для тренировки левой руки) неказистая картинка бревенчатой избы с «косматым деревом», «похожим на перевернутый веник», становится для Копешкина последней весточкой из родного дома: он «разлепил веки и долго с вниманием разглядывал рисунок» [4, с. 248] и даже смог сообщить о скворечнике на дереве. Прислоненная к рукам Копешкина, эта картинка так и стоит до самой его смерти. Он как будто умирает в родном доме, хотя никогда уже туда не войдет.

И когда умершего вынесли из палаты, упавшая на пол картинка обращается «в единственную реальность, оставшуюся после Копешкина» [4, с. 249–250], знак того, что этот человек жил на земле, был на свете. Так неказистый рисунок переходит, превращается в бытийный символ.

Рассказчик потрясен смертью солдата, хотя видел смерть неоднократно. Но многочисленные смерти на войне – это быт, смерть отдельного человека – это трагедия. Был человек – и нет его. «И это все? – спрашивал я себя, покрываясь холодной испариной. – Больше для него ничего не будет? Тогда зачем же он был? Для чего столько долго ожидал своей очереди родиться на земле? Эта возможность его появления сберегалась тысячелетиями, предки пронесли ее через всю историю <...> Пришло время, сошлись, совпали какие-то шифры тайнства, и он наконец родился... Но его срезало осколками, и он снова исчез в небытии...» [4, с. 249].

«Теория бессмертия» рассказчика бессильна объяснить это. Размышления обрываются, вопрос остается открытым.

Писатель показывает, что смерть любого человека – это трагедия, поскольку сознание человека – отдельный индивидуальный мир. Обрушение же этого мира, а тем более насильственное – это нечто труднодостижимое для человека. Е. Носов подчеркивает ценность, уникальность, неповторимость отдельной человеческой жизни. И это не в силах сгладить, уничтожить никакие катаклизмы. Это рубец на сердце, это память войны.

Об этом рассказ писателя «Шопен, соната номер два». Он тоже начинается с «быта»: музыканты заводского оркестра едут на открытие монумента павшим воинам. Но, в отличие от первого рассказа Е. Носова, здесь с самого начала бытовая и бытийное идут параллельно друг другом.

Для молодых ребят сыграть гимн на открытии сельского монумента – событие рядовое, перед которым можно и выпить, чтобы согреться от холодного ветра, позаигрывать со студентками, собирающими свеклу. Это обыкновенная молодежь, которую не осуждает писатель, понимая «тот неуправляемый эгоцентризм, столь необходимый всему живому в пору расцвета». Да, важность момента ребята не ощущают, и прошедшая война для них – пока что некая абстракция. Но одновременно с этим идут воспоминания их руководителя, «старшего», дяди Саши Полосухина о военном времени.

Война показана не только через его воспоминания, но через реальную, сегодняшнюю жизнь. А.И. Солженицын отметил одну особенность Е.И. Носова: «Время от времени в рассказах своих он оставлял нам как бы окружные, побочные приметы войны» [10, с. 198]. В этом рассказе их много, они как буд-

то пронизывают все повествование. Это прежде всего фронтовики: военком «с разрубленной осколком нижней челюстью, которая срослась не совсем ладно, искривив ему рот» [5, с. 260]. В самом начале войны он потерял семью – жену и двух девочек. Рядом с военкомом другие фронтовики, собравшиеся на открытие памятника, надевшие ордена и рассуждающие о том, что «надо бы опять платить наградные», что «совсем мало нас остается» [5, с. 259]. Е. Носов обращает внимание и на женщину с заветренным лицом, у которой «полегло двое», а сама она «хоть и живая, а тоже поранетая на всю жисть» [5, с. 266]. Война сидит в каждом из них, как незаживающая рана: «Ты думал, уцелел, дак война тебя минула. Не-е! Сидит она у все у нас. Грызет, подтачивает. Кого раны доканывают, кого простудные болезни, а кто животом мается. Даром не прошли эти четыре года» [5, с. 259].

Но, пожалуй, главная и самая важная тема, предмет размышлений и тяжелых раздумий для писателя – это неизвестный, без вести пропавший, солдат. Не случайно через все повествование проходит воспоминание дяди Саши о непохороненном воине, тело которого истлело на колючей проволоке и превратилось в прах. «И дядя Саша подумал: как по-разному может сложиться судьба солдата. Даже если он пал смертью храбрых. Это благо, если его вовремя подобрали с поля боя, если опознали при этом...» [5, с. 265].

Звучание этой темы продолжается и тогда, когда музыканты попадают в деревенский дом, в котором в войну «четверо легло». А старший сын «до сего дня без похоронной», «кнеприбранной лежат, страдальцы наши» [5, с. 286]. Высшей точкой, кульминацией, когда быт дорастает до бытия и сливается с ним, являются слова: «Дядя Саша пристально взгляделся в старуху и услышал ее» [5, с. 287]. Именно тогда он решил исполнить сонату № 2 Шопена, ее третью часть, похоронный марш как дань памяти всем неизвестным, непохороненным воинам. Именно так восприняла это старуха. «Ну, вот и ладно... – проговорила она. – Хорошо сыграли... Вот и проводили наших... Спасибо» [5, с. 289]. Писатель показывает, что после исполнения сонаты Шопена происходит преобразование ребят-музыкантов. Они уже другие. Что тому причиной? Велика сила музыки, которая мобилизовала в памяти ребят то, что у каждого из

них незримо связано с войной, с ратным подвигом отцов и дедов? Или что-то другое? Писатель не объясняет – это слишком тонкая грань, тонкая взаимосвязь быта и бытия. Он только передает ощущение дяди Саши:

«Шли молча, сосредоточенно, перебрасываясь редкими словами, и старшой слышал близко, сразу за собой, тяжелое, упрямое дыхание строя. Как тогда, в сорок третьем...» [5, с. 289].

Таким образом, в финале быт и бытие сливаются и образуют единое целое.

### Выводы

Говоря о соотношении быта и бытия в творчестве М. Пришвина и Е. Носова, следует отметить взаимосвязь этих категорий в произведениях писателей. Быт и бытие, как правило, соседствуют, пересекаются, перетекают друг в друга, какой бы темы не коснулись писатели. Между бытом и бытием существует тонкая грань, но переход из одной категории в другую – очень сложный процесс, в большинстве случаев не подлежащий описанию. Авторы не размышляют над тонкостями подобных переходов, поскольку – «все в жизни смешано; перемешано то, что нам дорого, с тем, что нам противно» [1, с. XIII], дурное с хорошим, легкомысленное с серьезным... В этой связи уместно вспомнить высказывание Ю. Тынянова, в котором, пусть с вероятной долей условности, передан механизм «перетекания» быта в бытие: «Важные вещи проявляются иногда в мимолетных и не очень внушительных формах. Даже большие движения – чем они сначала проявляются на поверхности? Там, на глубине, меняются отношения, а на поверхности – рябь или даже – все как было» [11, с. 154]. И.М. Пришвин, и Е. Носов в своих произведениях показывают, что в минуты социальных и душевных потрясений бытие, как правило, торжествует над бытом. Но именно через быт писатели раскрывают трансформацию сознания людей, подводят к глубоким философским проблемам онтологического плана: ценность, уникальность отдельной человеческой жизни, трагизм насильственной смерти. Таким образом, быт и бытие неотделимы друг от друга: «и бытие получает большую ценность, когда есть быт, над которым оно торжествует; и быт становится ценным, когда пронизан бытием» [1, с. XIII].

### Библиографический список

1. Волконский С. Быт и бытие. Из прошлого, настоящего, вечного. УМСА-PRESS, 1978. 211 с.
2. Денисова Л.В. Догматическое основание метафизических систем: Автореф. дис... доктора философ. наук. Томск, 1999. 35 с.
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: В 2-х т. М.: Русский язык, 2000. Т.1. 1232 с. [Электронный ресурс] // URL: <https://lexicography.online/explanatory/efremova/> (дата обращения 10.07 2024)
4. Носов Е.И. Красное вино победы // Собрание сочинений: В 5. Т. М.: Русский путь, 2005. Т. 4. С. 227–250.
5. Носов Е.И. Шопен, соната номер два // Собрание сочинений: В 5. Т. М.: Русский путь, 2005. Т. 4. С. 250–289.
6. Пришвин М.М. Дневники. 1914–1917. СПб.: ООО «Издательство “Росток”», 2007. 608 с.
7. Пришвин М.М. Кашеева цепь // Пришвин М.М. Собрание сочинений: В 8-ми т. М.: Худож. лит., 1982. Т. 2. С. 5–482.
8. Пришвин М.М. Ранний дневник. 1905–1913. СПб.: ООО «Издательство “Росток”», 2007. 800 с.
9. Пришвин М.М. Сашок // Пришвин М.М. Собрание сочинений: В 8-ми т. М.: Худож. лит., 1982. Т. 1. С. 568–572.
10. Солженицын А.И. Евгений Носов. Из «Литературной коллекции» // Новый мир. 2000. № 7. С. 195–199.
11. Тынянов Ю.Н. Как мы пишем // Тынянов Ю.Н. Литературный факт. М.: Высшая школа, 1993. С. 150–157.
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М.: Астрель. Аст, 2004. В 4-х т. Т.1. 588 с.
13. Хватов А.И. Советская литература: история и современность: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1984. 254 с.

### References

1. *Volkonsky S.* Everyday life and existence. From the past, present, eternal. YMCA-PRESS, 1978. 211 p.
  2. *Denisova L.V.* Dogmatic foundation of metaphysical systems: Abstract of a PhD thesis. Tomsk, 1999. 35 p.
  3. *Efremova T.F.* New dictionary of the Russian language. Explanatory and word-formation: In 2 volumes. Moscow: Russian language, 2000. Vol. 1. 1232 p. // URL: <https://lexicography.online/explanatory/efremova/> (date of access 10.07 2024)
  4. *Nosov E.I.* Red wine of victory // Collected works: In 5. Vol. Moscow: Russian way, 2005. Vol. 4. Pp. 227–250.
  5. *Nosov E.I.* Chopin, Sonata Number Two // Collected Works: In 5 Volumes. Moscow: Russian Path, 2005. Volume 4. Pp. 250–289.
  6. *Prishvin M.M.* Diaries. 1914–1917. St. Petersburg: Rostok Publishing House, 2007. 608 p.
  7. *Prishvin M.M.* Kashcheyeva's Chain // Prishvin M.M. Collected Works: In 8 Volumes. Moscow: Art Literature, 1982. Volume 2. Pp. 5–482.
  8. *Prishvin M.M.* Early Diary. 1905–1913. St. Petersburg: Rostok Publishing House, 2007. 800 p.
  9. *Prishvin M.M.* Sashok // Prishvin M.M. Collected works: In 8 volumes. M.: Khudozh. lit., 1982. T. 1. Pp. 568–572.
  10. *Solzhenitsyn A.I.* Evgeniy Nosov. From the "Literary Collection" // New World. 2000. No. 7. Pp. 195–199.
  11. *Tynyanov Yu.N.* How we write // Tynyanov Yu.N. Literary fact. M.: Higher School, 1993. Pp. 150–157.
  12. *Vasmer M.* Etymological dictionary of the Russian language. M.: Astrel. Ast, 2004. In 4 volumes. T.1. 588 p.
  13. *Khvatov A.I.* Soviet Literature: History and Modernity: A Book for Teachers. Moscow: Education, 1984. 254 p.
-

УДК 821.111(73).09

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-134-137

**КУРАКОВА ИННА АЛЕКСАНДРОВНА**

аспирант, кафедра филологии и методики преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, г. Ялта, Россия  
E-mail: inna-novikova@mail.ru

**KURAKOVA INNA ALEKSANDROVNA**

Post-Graduate Student, Department of Philology and Methods of Teaching, Humanities and Education Science Academy (branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, Yalta, Russia  
E-mail: inna-novikova@mail.ru

## СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА-ПОДРОСТКА В РОМАНЕ Д. ТАРТТ «ТАЙНАЯ ИСТОРИЯ»

### CHARACTERISTICS OF A TEENAGE CHARACTER IMAGE IN THE NOVEL “THE SECRET HISTORY” BY D. TARTT

*Статья посвящена изучению образов подростков в произведении современной американской писательницы Д. Тартт «Тайная история». Определены ведущие типы персонажей-подростков данного романа, которыми являются лидер и аутсайдер, выявлены и проанализированы содержательные аспекты рассматриваемых образов.*

*Ключевые слова:* образ персонажа-подростка, роман воспитания, жанровые признаки, мотив кризиса идентичности, социально-психологический тип личности, Донна Тартт, «Тайная история».

*The article is devoted to highlighting the images of teenagers in the novel by a contemporary American writer D. Tartt “The Secret History”. The main types of the personages have been defined: the leader and the outsider; their characteristics have been determined and analyzed.*

*Keywords:* image of a teenage character, the Bildungsroman, genre characteristics, motive of identity crisis, socio-psychological type of personality, Donna Tartt, «The Secret History».

#### Введение

Современные романы, главным героем которых является подросток, представляют интерес для аудитории разного возраста. По мнению Н.С. Зелезинской, существует три причины возрастающего интереса взрослых к подобной литературе. Во-первых, взрослые пытаются найти ответ на волнующие их вопросы, связанные с кризисом идентичности. Во-вторых, значение подростков в обществе возрастает [4, с. 66]. В-третьих, главной темой такого романа является выживание подростка в условиях современного общества, что вызывает интерес читателей любого возраста.

Тот факт, что именно роман воспитания более выразительно отражает проблемы современного мира можно объяснить следующим образом. Подростки, молодые люди, с одной стороны, являются представителями общества, в котором живут, своего рода носителями ценностей и идеалов предыдущих поколений. С другой стороны, именно молодые люди первыми реагируют на вызовы, подхватывают новые тенденции, осмысливают пути развития и выступают с критикой общества. Поэтому не будет преувеличением сказать, что подростки являются, своеобразным обобщенным образом современного мира: «... youth is “chosen” as the new epoch’s “specific material sign” ...» [11, p. 5].

Можно утверждать, что романы, представляющие образ подростка, были и остаются в центре внимания не только читателей, но и исследователей. Современный роман воспитания сохраняет ряд черт, присущих классическому варианту, при этом приобретает новые черты

данного жанра; образ подростка также изменяется, что коррелирует с радикальными переменами в обществе. Исследовательский интерес к романам, в которых подростки находятся в центре внимания, с одной стороны, и недостаточная изученность содержательных аспектов образа современного подростка, – с другой, обуславливают актуальность нашей работы.

Новизна исследования связана с авторским подходом к анализу образов персонажей-подростков, которые рассматриваются, во-первых, в корреляции с ключевыми жанровыми признаками произведения, во-вторых, через призму характеристик социально-психологического типа личности и особенностей социального окружения, в-третьих, учитывая форму проявления и способ выхода из подросткового кризиса идентичности.

Целью настоящего исследования является определение содержательных аспектов образов персонажей-подростков в романе Д. Тартт «Тайная история».

Методология. Методологической базой послужили работы отечественных и зарубежных исследователей в области изучения образов персонажей-подростков в художественной литературе, для рассмотрения содержательных аспектов данных образов использована методика общепсихологического анализа, предложенная Е.Б. Борисовой [2], которая была нами расширена дополнительными параметрами.

#### Изложение основного материала

Прежде всего, необходимо определить возрастные границы подросткового возраста. По мнению исследователей, основным критерием взросления личности можно

назвать ее социальную и личную ответственность, соответствие поведения всем ролевым моделям взрослого человека: «... in terms of the social/personal responsibility associated with adulthood, adolescence has extended in to the early 20s, with more individuals delaying traditional adulthood possibilities (e.g., starting a family or full-time employment, buying property) in contemporary societies» [10, p. 291]. Другими словами, период подросткового возраста определяется не физиологическими или психологическими аспектами взрослеющего человека, а обусловливается социально: «how a doles cence and you thare under stoodis always contingent on and constituted through social arran gements and systems of reasoning a vailable with in particular historical moments and contexts» [13, p. 510].

В художественной литературе при создании образа автором также учитывается не столько возраст и уровень биологического развития персонажа-подростка, сколько его социальное положение и отсутствие статуса взрослого человека. Можно сказать, современный роман с главным героем подростком «... посвящен испытанию героя, проверке его социально-онтологической модальности, выраженной в готовности быть взрослым» [9, с. 34].

Персонажи романа Тартт «Тайная история», которые нами выбраны для исследования, могут быть отнесены к возрастной категории подростков, поскольку в период жизни, описанный в романе, их положение в обществе не соответствует статусу взрослого человека.

Анализ романа «Тайная история» показывает, что присутствие в произведении главных героев-подростков коррелирует с наличием в нем жанровых признаков романа воспитания.

Во-первых, главный психологический процесс, который характеризует взрослеющего человека, – это процесс социализации. Проблематика социализации является одним из жанровых признаков романа воспитания. Во-вторых, в исследуемом романе используется принцип психологизма, который, кроме прочего, предполагает изображение личностных изменений персонажа. Наиболее яркие и динамичные изменения происходят именно с подростками, поэтому они являются сюжетообразующим и текстообразующим элементом произведения. В-третьих, радикальные перемены, характеризующие современное общество, требуют постоянной адаптации личности к изменяющимся условиям и новым требованиям, что неизбежно вызывает кризис идентификации, который наиболее остро проявляется именно в подростковый период, что находит отражение в романе воспитания.

Другими словами, можно сказать, что исследуемый роман отражает психологическое состояние подростков, которое, по мнению исследователей, можно описать следующим образом: «максималистское неприятие происходящих изменений, бунтарский вызов семье и обществу, добровольное одиночество и замкнутость для самостоятельного осмысления проблемы, поиск выхода из сложившейся ситуации» [6, с. 368]; «атмосферу жизни тинэйджеров воссоздают мотивы одиночества, бунта, страха, смерти, равнодушия, воскрешения» [1, с. 92].

Одним из ключевых мотивов исследуемого романа является мотив кризиса идентичности, который реализуется через тематику норм поведения человека в обществе.

Исследователи рассматривают идентичность следующим образом: «личная идентичность или самоидентичность это единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов и смысложизненных установок личности, осознающей себя субъектом деятельности» [4, с. 67]. По мнению психологов, кризис идентичности в значительной степени определяет поведение личности в период взросления: с одной стороны, подросток взаимодействует с обществом и имеет свободу для самореализации, с другой, – он незащищён от социального давления и всячески его избегает. В связи с этим двумя основными линиями поведения подростка в период кризиса можно назвать 1) неподчинение требованиям и стандартам общества, 2) стремление получить максимальное количество разнообразных ресурсов общества для самореализации.

Анализ романа «Тайная история» показывает, что мотив кризиса идентичности взрослеющего человека может принимать следующие формы:

- 1) страх подростка быть как все, желание выделяться в своей социальной среде, достичь какой-то важной жизненной цели; данная форма кризиса характерна для процесса социализации подростка-лидера;
- 2) желание подростка избавиться от маргинального статуса в своей социальной группе и разрешить внешние конфликты, в том числе с миром взрослых; подобная форма кризиса характеризует подростка-аутсайдера.

Образы подростков, как и образы любых других персонажей, обладают как типичными, так и индивидуальными чертами: «мы можем считать аксиомой утверждение о том, что каждый герой индивидуален и в то же время – это обобщение; общее и индивидуальное сливаются в единый гармоничный образ, в котором нет ничего случайного, каждая деталь важна для понимания целого» [3, с. 49].

Анализ образов подростков в романе «Тайная история» показал, что в них проявляется похожая «содержательная структура», определенная «нравственно-психологическая, поведенческая доминанта». В рамках данного подхода персонажа-подростка можно называть отдельным типом персонажа. Мы полагаем, что типичными элементами создания образа подростка как типажного персонажа можно назвать следующие аспекты:

- 1) личность подростка показана в период радикальных изменений, реализуется проблематика социализации;
- 2) поведение подростка изображается как так или иначе отличающееся от норм, принятых в обществе, актуализируется тематика норм поведения в обществе;
- 3) при создании образа подростка используется мотив кризиса идентичности;
- 4) образ подростка создается с помощью приемов поэтики повседневности;
- 5) автор проникает во внутренний мир подростка, используется принцип психологизма.

В исследуемом романе Д. Тартт каждый образ подростка сочетает в себе как типичные черты американского подростка (носителя ценностей американского общества), так и характеристики определенного социально-психологического типа. Автор создаёт образы подростков нескольких типов, мы рассмотрим два из них: подросток-лидер (Генри), подросток-аутсайдер (Ричард).

Генри – типичный лидер. Лидерство является социально-психологическим феноменом, причем склонность к лидерству формируется именно в подростковом возрасте. Лидера характеризует два типа качеств: во-первых, личные качества, во-вторых, способности, позволяющие ему доминировать в какой-либо группе. В подростковом возрасте лидер развивается интенсивнее, его личные качества проявляются более ярко, творческий потенциал реализуется быстрее, таким образом, он значительно выделяется в группе сверстников. Исследователи говорят о таком понятии как «референтный лидер». Такой типаж личности, благодаря своим индивидуально-личным качествам, воспринимается другими людьми как более значимый.

По словам ученых, «... референтного лидера порождают не столько личные качества или их особое сочетание, сколько структура взаимоотношений в данной конкретной группе» [7, с. 141]. Тартт создает противоречивый образ подростка-лидера. С одной стороны, Генри является референтным лидером, остальные подростки в группе разделяют его мысли, чувства и исповедуют его ценности. Говоря о Генри, Чарльз и Ричард признают, что он имеет определенную власть над ними, и они невольно ему подчиняются. С другой стороны, Генри вызывает негативные чувства у членов группы. В определенный момент подросткам становится ясно, что он не может найти приемлемое разрешение своего внутреннего конфликта, возвышает себя за счет благополучия и жизни других людей, что приводит к трагическим последствиям. Один из подростков, Чарльз глубоко раскаивается в том, что группа подчиняется Генри, участвует в убийствах, тем самым разрушая собственные жизни: «*You've ruined my life, you son of a bitch.*» [14, p. 602].

Анализ романа показывает, что типаж личности подростка-лидера соответствует такому варианту кризиса самоидентификации как желание быть не похожим на остальных, стремление стать выдающимся человеком. Кризис Генри так и не был преодолен. Попытки выхода из кризиса закончились трагически не только для него, но и для всех подростков группы.

В отличие от Генри, Ричарда можно назвать аутсайдером. Аутсайдером подросток становится не только из-за отсутствия определенных лидерских качеств, но и из-за трудностей в социально-психологической адаптации и социализации. К личностным качествам, среди прочего, можно отнести неуверенность в себе, которая сочетается с несоответствием собственной самооценки и статуса подростка в группе. Причинами сложностей социальной адаптации подростка могут быть переживания по поводу принадлежности семьи к низшему классу, отсутствия интеллектуальных и других способностей, отсутствия успехов в учебе и других сферах деятельности. Чаще всего аутсайдер не принимается группой подростков и, либо противопоставляет себя всем остальным, либо попадает в группу таких же как он непопулярных подростков аутсайдеров. В романе «Тайная история» Тартт создает яркий образ подростка аутайдера, который в полной мере соответствует предложенной выше характеристике.

По мнению исследователей, мотивация поведения аутайдера «... очень часто связана с эффектом неадекватности притязаний и самооценки реальному ста-

тусу и престижу личности» [5, с. 170]. Доминантами личности Ричарда можно назвать, во-первых, стремление избавиться от одиночества, отчуждения и статуса маргинала, достичь признания и самореализации любой ценой: «*I envied them, and found them attractive. <...> Studied or not, I wanted to belike them*» [14, p. 33]. Во-вторых, его характеризует отказ от собственного мнения и возможности принимать решения наряду с другими членами группы.

Анализ показывает, что типаж личности аутайдера соответствует такому варианту кризиса идентичности как осмысление собственного маргинального статуса в обществе, желание освободиться от внутреннего и внешнего конфликта с миром взрослых. Необходимо отметить, что Ричарду удается преодолеть себя, отказаться от зависимости от чужого мнения и ценностей, уклониться от связанных со статусом аутайдера неприятных ситуаций, выйти из кризиса: в конце романа его поведение соответствует так называемому позитивному взрослению личности.

### Выводы

Таким образом, современные произведения, в которых подростки являются главными героями, позволяют автору исследовать образ нового героя, который значительно отличается от образа подростка предыдущих эпох; создать новую художественную версию реальности; выявить векторы трансформации общества. Другими словами, именно подростки являются своеобразным обобщенным образом действительности в каждую историческую эпоху.

Мы разделяем мнение исследователей о том, что судьба всех персонажей-подростков в романе «Тайная история» довольно показательна. Автор демонстрирует, что приверженность какой-либо философии и провозглашаемым ею ценностям не может помочь решению личностных проблем: «... функция художественного произведения прояснять неясное, переводя его в светлый план сознания, порой приводит к обратному эффекту, способствует эскапизму, уходу от необходимости решать сложные проблемы» [8, с. 217]; «*the fate of Tart t's characters demonstrates that nei the ralle giance to Dionysian physis nor to Apollinian no mas can by itself provide as olution for the malaise of our time*» [12, с. 26].

Содержательными аспектами образа персонажа-подростка в романе «Тайная история» можно назвать следующие элементы.

1. При создании образа персонажа-подростка автор учитывает, что его социальное положение не соответствует статусу взрослого человека.

2. Данный роман, где главными героями являются подростки, содержит жанровые признаки романа воспитания, а именно, проблематику социализации, принцип психологизма, мотив кризиса идентичности.

3. При создании образа подростка в качестве ключевого вводится мотив кризиса идентичности, который нередко реализуется через тематику норм поведения человека в обществе. Данный кризис может проявляться в разных формах; форма кризиса идентичности коррелирует с социально-психологическим типом личности подростка.

4. Образы персонажей-подростков обладают как типичными, так и индивидуальными чертами. В обра-

зах подростков романа «Тайная история» присутствует как нравственно-психологическая, поведенческая доминанта типичного подростка, так и характеристики определенного социально-психологического типа.

5. Одним из способов создания образа персонажа-подростка является изображение путей выхода из кризиса идентичности, преодоления внутренних проти-

воречий, завершения процесса социализации. Такая форма кризиса как желание подростка выделяться в своей социальной среде, достичь какой-то важной жизненной цели характерна для процесса социализации подростка-лидера; такая форма кризиса как желание подростка избавиться от маргинального статуса в своей социальной группе характеризует подростка-аутсайдера.

### Библиографический список

1. Божкова Г.Н., Ибришевич З. Типы героев-подростков в современной юношеской прозе // Цифровая наука. 2021. № 3. С. 80–95.
2. Борисова Е.Б. Художественный образ в британской литературе XX века: типология, лингвопоэтика, перевод: дис. ... докт. филол. наук: 10.02.04. Самара, 2010. 383 с.
3. Данилова Е.А. Типологическое изучение персонажей (на материале русской литературы XVIII – XIX вв.): дис. ... канд. филол. наук: 10.01.08. Москва, 2016. 207 с.
4. Зелезинская Н.С. Проблема идентичности героя современного подросткового романа // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Исторические и филологические науки. 2020. № 1 (16). С. 66–70.
5. Мустаева Ф.А. Социальная педагогика. М.: Инфра-М, 2014. 288 с.
6. Октябрьская О.С. Проблема взросления подростка в повести Т. Михеевой «Когда мы остаёмся одни» // Филологические науки. Вопросы теории и практики 2023. Т. 16. № 2. С. 368–373.
7. Рожинская Н.Б. Социально-психологический подход к изучению феномена референтного лидерства в подростковом возрасте // Вестник ТГУ. 2011. № 2. С. 140–143.
8. Чернозёмова Е.Н. Функция обращений к творчеству предшественников и младших современников Шекспира в романе Донны Тартт «Тайная история» (1992) // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 4. С. 216–224.
9. Шалимова Н.С. Жанровая динамика англоязычного романа воспитания второй половины XX века: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03. Красноярск, 2018. 174 с.
10. Jaworska N., MacQueen G. Adolescence as a unique developmental period // Journal of Psychiatry and Neuroscience. 2015. V. 40 (5). Pp. 291–293.
11. Moretti F. The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture. London: Verso. 1987. 256 p.
12. Paw F. “If on a Winter’s Night a Reveller”: The Classical Intertext in Donna Tartt’s the Secret History (part 2) // Akroterion. 1995. V. 40 (1). Pp. 2–29.
13. Petrone R., Sarigianides S. T., Lewis M. A. The Youth Lens: Analyzing Adolescence/ts in Literary Texts // Journal of Literacy Research. 2015. № 46 (4). Pp. 506–534.
14. Tartt D. The Secret History. London: Alfred A Knopf, 1992. 629 p.

### References

1. Bozhkova G.N., Ibrishevich Z. Types of Teenage Heroes in Modern Youth Prose // Digital Science, 2021. № 3. Pp. 80–95.
2. Borisova E.B. The image in British literature of the 20<sup>th</sup> century: Tipology, Linguopoetics, Translation: dis. ... doct. philol. sciences: 10.02.04. Samara, 2010. 383 p.
3. Chernozemova E.N. The Functions of References to the Shakespeare’s Predecessors and Younger Contemporaries Works in the Novel by Donna Tartt “The Secret History” (1992) // Knowledge. Understanding. Skill, 2018. № 4. Pp. 216–224.
4. Danilova E.A. Typological Study of Characters (Based on Russian Literature of the 18th-19th Centuries): dis. ... cand. philol. sciences: 10.01.08. Moscow, 2016. 207 p.
5. Jaworska N., MacQueen G. Adolescence as a unique developmental period // Journal of Psychiatry and Neuroscience, 2015. Vol. 40 (5). Pp. 291–293.
6. Moretti F. The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture. London: Verso, 1987. 256 p.
7. Mustaeva F.A. Social Pedagogy. Moscow: Infra-M, 2014. 288 p.
8. Oktyabrskaya O.S. The Teen Problem of Maturation in the Story «When We Are Left Alone» by T. Mikheeva // Philology. Theory & Practice, 2023. Vol. 16. № 2. Pp. 368–373.
9. Paw F. “If on a Winter’s Night a Reveller”: The Classical Intertext in Donna Tartt’s the Secret History” (part 2) // Akroterion, 1995. Vol. 40 (1). Pp. 2–29.
10. Petrone R., Sarigianides S.T., Lewis M.A. The Youth Lens: Analyzing Adolescence/ts in Literary Texts // Journal of Literacy Research, 2015. № 46 (4). Pp. 506–534.
11. Rozhinskaya N.B. Social and Psychological Way to Studying of Phenomenon of Referential Leadership in Teenager Age // Tambov University Review, 2011. № 2. Pp. 140–143.
12. Shalimova N.S. Genre Dynamics of the English-language Bildungsroman in the Second Half of the 20th Century: dis. ... cand. philol. Sciences: 10.01.03. Krasnoyarsk, 2018. 174 p.
13. Tartt D. The Secret History. London: Alfred A Knopf, 1992. 629 p.
14. Zelezinskaya N.S. The Problem of the Hero Identity in the Contemporary Young Adult Novel // Bulletin of Vologda State University. Series History and Philology, 2020. № 1 (16). Pp. 66–70.

**ЛАЗУТИН РУСЛАН СЕРГЕЕВИЧ**

аспирант кафедры зарубежной литературы,  
Нижегородский государственный университет  
имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия  
E-mail: lazutin-r@mail.ru

**LAZUTIN RUSLAN SERGEEVICH**

Postgraduate Student of the Department of the Foreign  
Literature, National Research Lobachevsky State  
University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia  
E-mail: lazutin-r@mail.ru

**ЛАНДШАФТНОЕ МЫШЛЕНИЕ В РОМАНЕ Э.М. ФОРСТЕРА «ГОВАРДС-ЭНД»**

**LANDSCAPE THINKING IN «HOWARDS END» BY E.M. FORSTER**

*Статья рассматривает эволюцию теории ландшафтного мышления, начиная с работ В. Хоскинса в 50-х годах XX века и до постмодернистских подходов в географии и искусстве. Рассмотрены термины “живописное” и “ландшафтное мышление” в контексте английской литературы XVIII–XIX веков. Освещены идеи культурного послания предков через интерпретацию ландшафта как текста, а также влияние группы Блумсбери на ландшафтное мышление в раннем периоде 20 века. Исследуется роль ландшафтного мышления в романе «Говардс-Энд» Э.М. Форстера. Автор рассматривает, как писатель использует символы, такие как вода, сено, дома и деревья, для создания собственной мифологии и символизации в художественном пространстве произведения. Статья раскрывает, как ландшафтное мышление в романе Форстера способствует более глубокому пониманию персонажей и их взаимоотношений в контексте времени и пространства.*

*Ключевые слова:* ландшафтное мышление, «Говардс-Энд», Э.М. Форстер, символика природы, художественное пространство, символы, ритм повествования, внутренний мир персонажей, связь с природой, прошлое, ландшафтный контекст, символы природы, литературный анализ.

*The article explores the evolution of landscape thinking, starting with the works of V. Hoskins in the 1950s and extending to postmodern approaches in geography and art. The terms «picturesque» and «landscape thinking» in the context of English literature from the 18th to the 19th centuries are examined. The article highlights the idea of the cultural message from ancestors through the interpretation of the landscape as text, as well as the influence of the Bloomsbury Group on landscape thinking in the early 20th century. This article explores the role of landscape thinking in E.M. Forster’s novel “Howards End.” The author examines how the writer utilizes symbols such as water, hay, houses, and trees to create his own mythology and symbolism within the artistic space of the work. Ultimately, the article uncovers how landscape thinking in Forster’s novel contributes to a deeper understanding of characters and their relationships within the context of time and space.*

*Keywords:* landscape thinking, “Howards End,” E.M. Forster, nature symbolism, artistic space, symbols, narrative rhythm, characters’ inner worlds, connection to nature, past, landscape context, nature symbols, literary analysis.

**Введение**

*Актуальность.* Исследование роли ландшафтного мышления в романе «Говардс-Энд» Э.М. Форстера имеет высокую актуальность в контексте современной литературной и культурологической дискуссии. В наше время интерес к ландшафтному мышлению и его влиянию на литературу, искусство и общество в целом значительно возрос, что подтверждается множеством исследований в данной области. «Говардс-Энд» как классическое произведение английской литературы представляет собой уникальную возможность для глубокого анализа ландшафтных символов и их влияния на художественное восприятие и понимание текста.

*Цель исследования:* анализ роли ландшафтного мышления в романе «Говардс-Энд», выявление способов, которыми писатель использует ландшафтные символы для создания собственной мифологии и символизации в тексте произведения. Кроме того, задачами исследования являются:

- Анализ употребления ритма в повествовании и его связь с ландшафтными символами.
- Изучение роли символа сена и его отражение

внутреннего мира персонажей.

- Выявление ассоциаций с символами природы и их влияние на восприятие взаимосвязи между героями и прошлым.

*Новизна.* Исследование направлено на выявление новых аспектов восприятия и интерпретации романа «Говардс-Энд» через призму ландшафтного мышления, что является свежим подходом к анализу данного произведения. Проведение глубокого анализа ландшафтных символов и их связи с художественным пространством произведения предполагает выявление новых значений и интерпретаций, способных обогатить понимание романа как литературного произведения и открыть новые перспективы для его анализа.

*Методы исследования.* Для достижения поставленных целей и задач исследования предполагается использование комплекса методов анализа литературного текста, культурологического анализа и методов сравнительного анализа. В частности, будут применены методы семиотического анализа символов, контекстуального анализа художественного пространства, а также методы сравнительного анализа с другими произведениями английской литературы. Такой подход позволит система-

тизировать и интерпретировать данные, выявить связи и взаимосвязи между ландшафтными символами и другими аспектами текста, а также сделать выводы о роли ландшафтного мышления в художественном творчестве Э.М. Форстера.

### Изложение основного материала

Понятие «ландшафтного мышления» в его современном, научном, понимании берет свое начало во второй половине 50-х годов XX века в работах В. Хоскинса. По его мнению, «визуальные свидетельства прошлого» представляют особую ценность, поскольку позволяют воссоздать древние пейзажи в ходе наблюдения за современными формами. При этом исследованию должны подвергаться только конкретные ландшафты, то есть отдельные участки земной поверхности, а не их абстрактные виды.

В понимании кода, вдохновленного Р. Бартом, как ассоциативных полей, определяющих сверхтекстовую структуру, мы обращаем внимание на формирование категории «живописное» в английской литературе XVIII века. Эта эволюция стала частью английского национального менталитета и привела к становлению «ландшафтного мышления» [1, с. 205].

Термин «живописное» введен Уильямом Гилпином в его трактате «Три очерка» (1792), где он выделяет «picturesque beauty» как ключевой объект впечатлений для англичан, исследующих свою страну. Этот подход был вдохновлен работами художников, таких как Р. Уилсон, Я. Мор, С. Олкен, и, особенно, Т. Гейнсборо, формирующего жанр портрета-прогулки и пейзажа как отдельного вида искусства. Определение «живописного» включало красоту, приятную на картине, и стало основой для теории организации природного пространства. В. Гилпин предложил, чтобы пейзаж включал передний план, второй план и фон, привнося в сельскую местность сельскохозяйственные угодья (второй план) и естественные парки (фон) [12, с. 174–175].

Эти идеи о «живописном» претерпели дальнейшее развитие в трудах У. Найта и Ю. Прайса в XIX веке, сформировав понятие «ландшафтного мышления». Это влияние было настолько значительным, что к концу XIX века английский ландшафт был организован с учетом этих принципов и воспринимается как национальное достояние страны. Английские аристократы активно вкладывали средства, изменяя местность, чтобы она соответствовала идеалу «живописного». Таким образом, понятие «ландшафтного мышления» выросло из эстетических концепций «живописного», оформив культурный и литературный подход к природному окружению [5, с. 115].

Со второй половины 60-х годов XX века можно наблюдать постепенную изоляцию определенной группы представителей постмодернистского направления географической и исторической науки, которые основное внимание уделяют процессу восприятия ландшафта, игнорируя проблему объяснения его специфических особенностей и исследуя особенности их формирования. Наиболее полно этот процесс можно наблюдать в работах адептов пейзажной школы в «новой географии», которые смещают акценты с анализа материального пространства среды на изучение способов, которыми пейзажи могут быть представлены в письменной фор-

ме, в искусстве, на карте и т. д..

По мнению Линды Хатчеон, изначально термин ландшафтного мышления возник в дизайне, а потом перешел в культуру и в литературу. Для постмодерна это понятие стало отражением интертекстуальной природы смысла в литературе. Но, пожалуй, величайшей интертекстуальной рамкой этого исследования является структура всех современных дебатов о природе и определении постмодерна. Еще одним следствием этого далеко идущего постмодернистского исследования самой природы субъективности является частый вызов традиционным представлениям о перспективе, особенно в повествовании и живописи. Воспринимающий субъект больше не воспринимается как связанная, смыслопорождающая сущность [6, с. 228]. Говоря словами Чарльза Рассела, с постмодернизмом мы начинаем сталкиваться и сталкиваемся с «искусством смещения перспективы, двойного самосознания, локального и расширенного смысла» [2, с. 10].

Следует подчеркнуть, что важным шагом в развитии так называемого текстового направления постмодернистской ландшафтоведения стало понятие ландшафта как культурного образа, визуального средства репрезентации, структурирования и символизации окружающей среды, выдвинутая, например, в работах Д. Косгроува и С. Дэниелс. По мнению этих исследователей и их последователей, символизм и живописность пейзажа наиболее ярко проявляются именно в работах тех исследователей, которые уподобляют пейзаж тексту, и его интерпретацию сравнивают с чтением этого текста определенного жанра [3, с. 48].

Подчеркнем, однако, что подавляющее большинство специалистов в этой области более умеренны в решении этой проблемы, считая необходимым разработать методiku ландшафтного мышления в тексты разного рода, в частности, в академической и «высокой» литературе, в архитектуре, кино, живописи и других видах искусства. При этом понимание конечной цели прочтения ландшафта как текста становится более важным: главной задачей исследователя начинает считаться извлечение идей, практик и контекстов, составляющих культуру, создавшую ландшафт.

Таким образом, теоретической основой концептуализации ландшафтного мышления как текста являются общие понятия текста и дискурса, деконструкции и декодирования, знака и семиологии, а также некоторые другие, которые продуцируются и используются в рамках герменевтических исследований различного рода. Большинство сторонников этой тенденции рассматривают ландшафт как хранилище послания от предков, и они видят свою задачу в прочтении этого сообщения и его расшифровке (В. Хоскинс, Г. Морфи, С. Де-Нильс, Д. Косгроув и другие). Идея культурного послания предков, содержащегося в ландшафте, утверждает исключительную важность диахронического аспекта концептуализации ландшафта как текста. В то же время, в отличие от трактовки пейзажа как образа, где диахрония связана с воспринимающим сознанием, сторонники трактовки пейзажа как текста рассматривают в эволюции во времени сами сообщения, которые отражают, накладываются друг на друга и трансформируют сообщения многих поколений предыдущих обитателей ландшафта. Поэтому функциональные, нравственные

и эстетические аспекты чтения пейзажа имеют особое значение.

Группа Блумсбери, являющаяся культурным и интеллектуальным объединением в начале 20 века в Лондоне, была важным катализатором для многих литературных, философских и художественных движений того времени. Одним из ключевых аспектов, который связывает группу Блумсбери с ландшафтным мышлением, является их общий интерес к новаторским идеям, включая переосмысление отношений человека с природой, окружающим миром и собственной внутренней природой. Группа Блумсбери была связана с модернизмом, в рамках которого художники и писатели стремились выразить новые, современные идеи. Эти течения открывали пространство для более глубокого рассмотрения взаимосвязи человека и природы. Литературные произведения, созданные членами группы, часто содержат элементы природы и ландшафта, которые служат не только фоном, но и активным участником в сюжете.

Некоторые члены группы Блумсбери, такие как Ванесса Белл и Дункан Грант, были художниками, чьи произведения воплощали принципы ландшафтного искусства. Кроме того, семейные усадьбы, где они проводили время, такие как Чарлстон и Хогарт Хауз, были окружены природой, и это могло повлиять на их восприятие мира. Архитектурные особенности этих усадеб и их природное окружение явно воздействовали на художественное восприятие членов группы Блумсбери. Например, уединенный характер Чарлстона мог рассматриваться как метафора интроспекции и творческой изоляции. Члены группы Блумсбери Леонард Вулф и Вирджиния Вулф имели философские убеждения и интересовались вопросами самопознания и взаимосвязи с окружающим миром. Их произведения и мысли часто включали ландшафтные элементы как символы и метафоры для размышлений о человеческой природе и обществе. В романах Вирджинии Вулф часто встречаются описания природы, которые служат метафорами для внутреннего мира персонажей. Например, морской пейзаж может символизировать бурю чувств или внутренних конфликтов.

В литературных работах и художественных творениях членов группы Блумсбери можно обнаружить внимание к деталям природы, пейзажам, сезонам. Это отражает не только их эстетический вкус, но и интерес к тому, как окружающая среда формирует человеческую жизнь и взаимодействие человека с миром. Таким образом, группа Блумсбери, в своем коллективном творчестве и интеллектуальных стремлениях, несомненно, имела влияние на формирование идей ландшафтного мышления, встраивая его в свою эстетику и философию. Это было важным аспектом их культурного вклада в ранний 20 век и модернистское движение.

Проблема ландшафтного мышления в литературе модернистов является одним из ключевых аспектов ее исследования, особенно в контексте романа Э.М. Форстера "Howards End" (1910). Ландшафтное мышление предполагает, что окружающая среда, природа и пространство играют важную роль в формировании личностей персонажей и определяют их взаимоотношения и самосознание. В данном случае, "Howards End" рассматривается как произведение, предоставляющее полную картину пространства, в котором развивается

модернистская личность. Название романа "Howards End" само по себе может служить ключом к пониманию важности ландшафта в творчестве Э.М. Форстера. "Howards End" в данном контексте не только является физическим объектом (усадьбой), но и символизирует место, которое олицетворяет различные аспекты общества, культуры и взаимоотношений.

Э.М. Форстер в своем романе создает идиллический мир в образе поместья. Первое его описание дается в восприятии Хелен Шлегель, героини викторианского типа. В своем письме к сестре Маргарет она так характеризует дом: «Он не такой, как мы с тобой ожидали. Он старый и небольшой, но, тем не менее, чудесный – из красного кирпича <.. > также там есть большой вяз, стоящий на границе между садом и лугом. Есть обычные вязы, дубы – не ужаснее, чем обычные дубы – груши, яблони и виноград» [7, с. 111]. Это описание указывает, что дом как бы слит с природой, вырастает из нее. Поместье воспринимается как живое существо, недаром в дальнейшем Маргарет будет говорить о том, что старые деревенские дома («country-side houses») гипнотизируют ее, у нее возникает чувство, словно она не может их контролировать, так как они живые.

Этот роман Э.М. Форстера выделяется своим глубоким осмыслением влияния социальной среды, природы и ландшафта на психологию и характер героев. Произведение анализирует различные слои общества, представленные разными персонажами, и исследует, как эти персонажи взаимодействуют с окружающим миром. Ландшафт становится не просто фоном событий, а активным участником, формирующим эмоциональное состояние и внутренний мир героев. Важным проявлением ландшафтного мышления в "Howards End" является также использование литературных приемов и стилей, которые позволяют автору выразить свое видение окружающего мира через описание природы, местности и архитектуры. Форстер стремится создать не просто историю, но и визуальное и эмоциональное погружение читателя в особенности пространства, в котором развиваются события. Все эти элементы взаимодействуют, чтобы создать сложный и глубокий портрет индивидуальности, обусловленной не только внутренним миром героев, но и окружающим пространством, в котором они существуют. Поэтому "Howards End" остается предметом обсуждения среди литературоведов, которые стремятся раскрывать тайны ландшафтного мышления в этом замечательном романе.

По мнению критиков, в «Howards End» проявился новый Форстер, писатель достигший высшей фазы как романист [17, с. 30]. Л. Триллинг называл роман «Howards End» «несомненно форстеровским шедевром» [21, с. 86]. Опубликован роман был в 1910 году, но впервые Форстер упоминает о «Howards End» в дневнике 26 июля 1908 года [19, с. 7].

Д. Лодж, английский писатель и теоретик, чье творчество пришлось на вторую половину XX века, отмечает, что первые идеи произведения появились в сознании Форстера еще раньше, летом 1906 года, когда писатель посетил родные места у Стивенсэйджа. Дом, который Форстер с матерью часто посещали в прошлом, принадлежал богатейшему мистеру Постону, биржевику. Мистер Постон потерял жену и женился снова; эту вторую жену Форстер нашел «милой и приятной», а ее мужа мещан-

нином. В письме к матери Форстер писал: «Мистер Постон демонстрирует итальянскую живопись так же, как она показывает свои поля, хотя в этом случае она не всегда может вспомнить их названия... Не могу понять, как такое волшебное лицо может любить его». В описании этой ситуации Д. Лодж видит модель для героев будущего романа Маргарет Шлегель и Генри Уилкокса. Но первые очерки романа появились двумя годами позже [16, с. 140].

Поле становится символом противостояния и переплетения судеб героев, словно поля Кембриджа и здания Состона, вписанные в ландшафт романа. Итальянская живопись, представленная мистером Постоном, может быть воспринята как аллюзия к высокой культуре, которая сочетается с природной красотой и образует тот же конфликт, что и в «Howards End». В данном контексте идет речь о конфликте, который протекает на нескольких уровнях, включая отношения между героями и социокультурный контекст.

Мистер Постон, богатый биржевик, владелец дома, часто посещаемого Форстером и его матерью, становится ключевой фигурой. Потеряв свою первую жену, он вступает в брак во второй раз. Вторая жена, которую Форстер находит «милой и приятной», выходит замуж за мещанина. Здесь возникает конфликт, который Форстер описывает в письме матери: «Мистер Постон демонстрирует итальянскую живопись так же, как она показывает свои поля, хотя в этом случае она не всегда может вспомнить их названия... Не могу понять, как такое волшебное лицо может любить его».

Эта ситуация становится моделью для героев будущего романа «Маргарет Шлегель и Генри Уилкоксы». Поля, упомянутые в тексте, превращаются в символ противостояния и переплетения судеб героев, подобно полям Кембриджа и зданиям Состона, вписанным в ландшафт романа. Итальянская живопись, представленная мистером Постоном, служит аллюзией к высокой культуре, сталкивающейся с природной красотой. Этот конфликт аналогичен тому, что присутствует в «Howards End», и он олицетворяет различия между разными слоями общества и культурными ценностями.

Дом, который принадлежал мистеру Постону, становится не только местом, где разворачиваются человеческие драмы, но и символом социальных различий и изменений в обществе начала XX века. Браки, разводы и новые союзы вокруг этого дома становятся отражением изменяющихся общественных ценностей и столкновениями разных социальных классов.

Поля, упомянутые в письме Форстера, могут стать метафорой для необъятности возможностей, свободы и непредсказуемости человеческих отношений. В этом контексте поле может символизировать исходные возможности, которые сталкиваются с ограничениями и структурами общества.

Таким образом, поле в романе, возможно, представляет собой не только природную красоту, но и символически отражает тот конфликт между традициями и переменами, свободой и обязанностями, что будет развиваться в истории героев «Howards End».

Сразу после выхода в свет книга была воспринята положительно. Почти с самого начала критики признали основной ценностью романа анализ состояния Англии [9, с. 11]. Действительно, Форстер очень точен

по времени и городской среде. Обращение к Тарифной Реформе, империализму, женской эмансипации, описание тем женских диспутов и т.п. дают четкое представление об Эдвардианской Англии между 1908 и 1910 годами [22, с. 122].

Однако, Форстер не создает из Англии место трагедии. «Такие герои, как Маргарет, Хелен, миссис Уилкоксы и Леонард прекрасно созданы, и некоторые сцены (прибытие Маргарет в Howards End, смерть Леонарда, поездка Маргарет по селу) – незабываемые. Юмор Форстера отличается от чьего-либо, он всегда удивителен и непредсказуем» [13, с. 138]. Именно из-за дуализма автора упрекали в отсутствие формы и конструктивной гармонии [13, с. 139]. Как и в предыдущих романах, здесь Форстер снова поднимает вопрос конфликта между двумя образами жизни [18, с. 39]. Таким образом, контраст между Кембриджем и Состоном в романе «Howards End» вероятно служит средством, с помощью которого Форстер выражает свои социальные и философские взгляды, а также исследует динамику общества и личности в условиях различных исторических эпох. Конфликт между Кембриджем и Состоном обозначен столкновением диких полей с бескрайними стенами. Природа и здания танцуют свой собственный танец, становясь частью симфонии дикой свободы в противовес ограничениям городской геометрии. Поля Кембриджа шепчут ветру свои истории, но здания Состона отгоняют их, будто стены стремятся заглушить ритм земли под каменными домами. В «Howards End» разные миры, разные образы жизни и системы ценностей сведены вместе с помощью брака Маргарет и Генри, проявления чувств Хелен и Леонарда. Отмечалось, что главное намерение Форстера в придании роману названия «Howards End» и привязке героев к этому типичному английскому старому дому – показать важность связи прошлого с настоящим и придать изречению «обратно к земле» новое и более глубокое значение. Мнение выдающегося критика Л. Триллинга: «Howards End» – это история о классовой войне между слоями одного класса, среднего, на низшем уровне которого стоит Леонард Баст, а на высшем – Генри Уилкоксы. Между ними – сестры Шлегель. К тому же, в противостоянии Шлегель-Уилкоксы изображена война между мужчинами и женщинами» [21, с. 86]. Г. Оливер отмечает, что Уилкоксы представляют собой мужское отношение к жизни как таковое, а Шлегель – женское [18, с. 40]. Ш. Бухаривала называет эту войну борьбой двух сил, Искусства и Промышленности, представленных сестрами Шлегель и Уилкоксами соответственно [10, с. 98]. С. Лэнд рассматривает основное развертывание конфликта между Генри Уилкоксом и Леонардом Бастом, представляющим полюсы романа. Это полярность не только на личном уровне, но более широкая, на уровне социального класса [15, с. 146].

Основную тему романа определяют как противостояние между материализмом и воображением, являющимся большим конфликтом в современном обществе; как воплощение мотива отрыва от корней (оппозиция Уилкоксы – миссис Уилкоксы) [15, с. 119]. Исследователи, комментируя использование Форстером мотивов воды, сена, сенной лихорадки, домов, деревьев, города и села, отмечают, что Форстер не заимствовал существующие мифы и символы, а создавал собственную мифологию и символизацию художественного пространства [14,

с. 56]; а неомифологизм, переход символов в новое качество, как и эпифании (Джойс) – это существенные черты модернизма.

Одной из особенностей стиля Форстера-романиста является употребление ритма: упоминание вещи или действия, которым он придает в дальнейшем другое, более глубокое значение. В романе «Куда боится ступить ангелы» одной из таких деталей была инкрустированная шкатулка Герриет, которая появляется в произведении пять раз, приобретая время от времени новый смысл и придавая ритм роману. В «Howards End» такими предметами выступают сено и сенная лихорадка. В первом письме Гелен сообщает, что мистер Уилкокк страдает от сенной лихорадки. Довольно незначительная деталь, она, как скоро увидим, содержит намек к пониманию характера персонажа. Интересно, что, например, символ сена можно считать как разработанный именно Форстером, причем только для одного произведения.

Сено – один из важных символов романа: и Маргарет, и миссис Уилкокк обе ассоциируются с ним. Миссис Уилкокк – владелица Howards End, одна из главных героинь произведения. Первое ее появление в романе – с горстями сена, шлейф ее платья волочится по траве, распространяя аромат цветов, она выглядит как символ земли, классическая богиня плодородия. Б.Б. Финкелстайн заметила, что миссис Уилкокк описывается в длинных платьях, она не поднимает разделение, когда идет по траве; автор противопоставляет ее другим женщинам, поднимающим юбку во время походы, чтобы избежать контакта с землей [11, с. 25].

Символ сена проходит через все произведение, с его помощью определяются те, кто принадлежат к «лагерю миссис Уилкокк», герои с богатой внутренней жизнью. Те, кто не имеет этой внутренней жизни, страдают от сенной лихорадки. В конце мы видим, что ребенок Гелен не страдает от этого недуга, следовательно, он относится к «правильному сорту» (постоянная оценка людей в устах Генри Уилкокка) [20, с. 126]. В отличие от них, мужчины семьи Уилкоков страдают от сенной лихорадки, равно как и Тибби Шлегель. Это не раз обсуждается в романе. Повторение использовано для обострения внимания на значимости этой детали, и будет появляться время от времени вплоть до последней строки.

Сено – это деревенская Англия, естественный мир с сезонным ритмом. А «ни один из Уилкоков не может стоять среди поля в июне». Что касается миссис Уилкокк, то она была из семьи Говард, она является воплощением связи с домом, который она унаследовала, с землей, с природой; и «она представляет английское прошлое». Очевидно сходство образа миссис Уилкокк с образом миссис Рэмзи, который создаст В. Вулф в романе «На маяк» («To the Lighthouse», 1927). У В. Вулф читаем: «Эта женщина, сидевшая у камня и писавшая письма, умела все так просто решить; развеять неприязнь, раздражение, как старое тряпье ... и превратить несчастную бессмыслицу и злобу [...] в нечто такое –

ну, как сцена на берегу, в мгновенную дружбу, благоклонность, – и это одно и оставалось живым все эти годы ...» [7, с. 213]. Миссис Рэмзи после смерти будет присутствовать в душе Лили Бриско, так как миссис Уилкокк будет влиять на вещи.

В отличие от Уилкоков, старший мистер Шлегель, отец Маргарет, Гелен и Тибби, «относился к тому типу, который был более выдающимся в Германии пятьдесят лет назад, чем сейчас. Он не был агрессивным немцем, столь желанным для английских журналистов, и не был домашним немцем, столь желанным для английского юмора. Если бы кто-нибудь определил его, он был бы соотечественником Гегеля и Канта, идеалист, склонный к мечтательности» [23, с. 216].

### Выводы

Таким образом, ландшафтное мышление играет значительную роль в романе «Howards End» Э.М. Форстера. Важность природы, окружающей среды, и символических элементов, таких как сено и сенная лихорадка, вписывается в общую структуру произведения и служит ключевым средством выражения идей и тем романа. Различные элементы природы, ассоциированные с Howards End, его обитателями и событиями, служат не только декоративными деталями, но и являются символами, отражающими внутренний мир персонажей и динамику сюжета. Ландшафт становится активным участником в жизни героев. Акцент на конфликте между материализмом и воображением, выраженный через различные мотивы и символы, подчеркивает, что ландшафтное мышление в романе не ограничивается только визуальным восприятием природы, но также проникает в философские аспекты произведения. Форстер не копирует существующие мифы и символы, а создает свою собственную мифологию и символизацию художественного пространства. Это подчеркивает творческую уникальность и глубину мышления автора, определяет вклад его творчества в литературное наследие. Ландшафт в романе не только служит красочным фоном, но также становится ареной для выражения социальных и философских конфликтов. Противопоставление миров и систем ценностей через контрастные ландшафты, такие как Кембридж и Состон, говорит о том, как Форстер использует природное окружение в качестве метафоры для широкого диапазона общественных и этических вопросов. Использование разнообразных символов, таких как сено и сенная лихорадка, с их повторяющейся семантикой, добавляет глубину повествованию. Эти символы, встречаясь в различных контекстах, придают произведению ритм и подчеркивают важность тем, которые они представляют.

Итак, ландшафтное мышление в романе «Howards End» не только является декоративным элементом, но глубоко интегрировано в сюжет и философию произведения, создавая богатую и многогранную картину внутреннего и внешнего мира персонажей.

### Библиографический список

1. Барт Р. Смерть автора // Постмодерн в философии, науке, культуре: хрестоматия. Харьков, 2000. 104 с.
2. Гадамер Г. Д. Герменевтика и поэтика: Избранные труды. К., 2001. 699 с.
3. Дэниелс С., Косгроув Д. Введение: иконография и пейзаж // Иконография пейзажа. Кембридж, 1988. 318 с.
4. Косгроув Д. Джон Раскин и географическое воображение // Географическое обозрение. 1979. Вып. 69. С. 43–62.
5. Новикова В.Г. Код «живописного» в современном английском романе // Вестник Нижегородского университета им.

Н.И. Лобачевского. 2014. № 2 (3). С. 114–119

6. *Riker P.* Герменевтика и метод социальных наук // Постмодерн в философии, науке, культуре: Хрестоматия. Харьков, 2000. 334 с.
7. *Форстер Э.* Говардс-Энд : [роман] / В пер. Н.М. Жутовской. М.: АСТ, 2014. 416 с.
8. *Хоскинс В.Г.* Местная история в Англии. Лондон, 1959. 196с.
9. *Armstrong Paul B.* Preface / Paul Armstrong. // Forster E. M. *Howards End: authoritative text, textual appendix, backgrounds and contexts, criticism* / E. M. Forster; [edited by Paul B. Armstrong]. – State University of New York at Stony Brook, 1998. xiii p.
10. *Buhariwala Shernavaz.* Arcades to a Dome. Humanism in the Novels by E. M. Forster / Shernavaz Buhariwala. New York : Humanities Press, 1983. 201 p.
11. *Cornell P.* Poststructuralism and «archaeology»: Michel Foucault and Jacques Derrida // *Philosophy and Archaeological Practice. Perspectives for 21st century.* Goteborg, 2000. Pp. 174–175.
12. *Gardner Ph. E.* M. Forster. The Critical Heritage. [ed. Ph. Gardner] / Ph. Gardner. – London and Boston, 1973. 498 p.
13. *Hennings Anne Sofie.* The Essence of E. M. Forster – on the basis of the novels & selected short stories and theoretical writings / Anne Sofie Hennings. – Copenhagen : Copenhagen University, 2001. 118 p.
14. *Howards End* Forster E. M.: [роман] / Edward Morgan Forster. – New York : Barnes and Noble, 1993. 297 p.
15. *Land Stephen K.* Challenge and Conventionality in the Fiction of E. M. Forster / Stephen K. Land. New York : AMS Press, 1990. 253 p.
16. *Lodge David.* Consciousness and the Novel. Connected Essays / David Lodge. – London : Secker & Warburg, 2002. 336 p.
17. *Moore Harry T.* E. M. Forster / Harry T. Moore. New York and London : Columbia University Press, 1965. 303 p.
18. *Oliver H. J.* The Art of E. M. Forster / Harold J. Oliver. – Melbourne : Melbourne Univ. Press, 1962. 88 p.
19. *Stallybrass Oliver.* Editor's Introduction // Forster E. M. *Howards End.* [ed. Oliver Stallybrass]. / Oliver Stallybrass. Harmondsworth, 1984. 352 p.
20. The Fiction of E. M. Forster – Wayne Stape University Press, 1967. 304 p.
21. *Trilling Lionel.* E. M. Forster / Lionel Trilling. – Oxford, Melbourne : Oxford Univ. Press, 1982. 148 p.
22. *Widdowson Peter.* *Howards End: Fiction as History* // Wilde Alan. *Critical Essays on E. M. Forster.* / Peter Widdowson. Boston, Massachusetts : G. K. Hall & Co, 1985. 124 p.
23. *Woolf Virginia.* *To The Lighthouse* : [роман] / Virginia Woolf. – London : Penguin Books, 1996. 290 p.

### References

1. *Bart R.* Death of the author // Postmodernism in philosophy, science, and culture: a textbook. Kharkov, 2000. 104 p.
2. *Gadamer G.D.* Hermeneutics and poetics: Selected works. K., 2001. 699 p.
3. *Daniels S., Cosgrove D.* Introduction: Iconography and landscape // *Iconography of landscape.* Cambridge, 1988. 318 p.
4. *Cosgrove D.* John Ruskin and the geographical imagination // *Geographical Review.* 1979. Issue 69. Pp. 43–62.
5. *Novikova V.G.* The code of the “picturesque” in the modern English novel // *Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky.* 2014. № 2 (3). Pp. 114–119
6. *Riker P.* Hermeneutics and the method of social sciences // Postmodernism in Philosophy, Science, and Culture: A Textbook. Kharkiv, 2000. 334 p.
7. *Forster E.* *Howards End* : [novel] / In N.M. Zhutovskaya Lane. M.: AST, 2014. 416 p
8. *Hoskins V. G.* Local history in England. London, 1959. 196с.
9. *Armstrong Paul B.* Preface / Paul Armstrong. // Forster E. M. *Howards End: authoritative text, textual appendix, backgrounds and contexts, criticism* / E. M. Forster; [edited by Paul B. Armstrong]. State University of New York at Stony Brook, 1998. xiii p.
10. *Buhariwala Shernavaz.* Arcades to a Dome. Humanism in the Novels by E. M. Forster / Shernavaz Buhariwala. New York : Humanities Press, 1983. 201 p.
11. *Cornell P.* Poststructuralism and “archaeology”: Michel Foucault and Jacques Derrida // *Philosophy and Archaeological Practice. Perspectives for 21st century.* Goteborg, 2000. Pp. 174–175.
12. *Gardner Ph. E.* M. Forster. The Critical Heritage. [ed. Ph. Gardner] / Ph. Gardner. – London and Boston, 1973. – 498 p.
13. *Hennings Anne Sofie.* The Essence of E. M. Forster – on the basis of the novels & selected short stories and theoretical writings / Anne Sofie Hennings. Copenhagen : Copenhagen University, 2001. 118 p.
14. *Howards End* Forster E. M.: [роман] / Edward Morgan Forster. New York : Barnes and Noble, 1993. 297 p.
15. *Land Stephen K.* Challenge and Conventionality in the Fiction of E. M. Forster / Stephen K. Land. New York : AMS Press, 1990. 253 p.
16. *Lodge David.* Consciousness and the Novel. Connected Essays / David Lodge. – London : Secker & Warburg, 2002. 336 p.
17. *Moore Harry T.* E. M. Forster / Harry T. Moore. – New York and London : Columbia University Press, 1965. 303 p.
18. *Oliver H.J.* The Art of E. M. Forster / Harold J. Oliver. Melbourne : Melbourne Univ. Press, 1962. 88 p.
19. *Stallybrass Oliver.* Editor's Introduction // Forster E. M. *Howards End.* [ed. Oliver Stallybrass]. / Oliver Stallybrass. Harmondsworth, 1984. 352 p.
20. The Fiction of E. M. Forster – Wayne Stape University Press, 1967. 304 p.
21. *Trilling Lionel.* E. M. Forster / Lionel Trilling. Oxford, Melbourne : Oxford Univ. Press, 1982. 148 p.
22. *Widdowson Peter.* *Howards End: Fiction as History* // Wilde Alan. *Critical Essays on E. M. Forster.* / Peter Widdowson. Boston, Massachusetts : G. K. Hall & Co, 1985. 124 p.
23. *Woolf Virginia.* *To The Lighthouse* : [роман] / Virginia Woolf. London : Penguin Books, 1996. 290 p.

УДК 82.0

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-144-147

**МАРКОВ АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ**

доктор филологических наук, профессор, кафедра кино и современного искусства, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Россия

E-mail: markovius@gmail.com

**ШТАЙН ОКСАНА АЛЕКСАНДРОВНА**

кандидат философских наук, доцент, кафедра истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия

E-mail: shtaynshtayn@gmail.com

**MARKOV ALEXANDER VIKTOROVICH**

Doctor of Philology, Professor, Chair of Cinema and Contemporary Art, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

E-mail: markovius@gmail.com

**SHTAYN OKSANA ALEXANDROVNA**

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of History of Philosophy, Philosophical Anthropology, Aesthetics and Theory of Culture, Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia

E-mail: shtaynshtayn@gmail.com

**АНТИОХИЕЦ, НЕ АЛЕКСАНДРИЕЦ: ОБ ОДНОМ УПОТРЕБЛЕНИИ ПОНЯТИЯ  
ЭКСТАЗ МИХАЙЛОМ КУЗМИНЫМ**

**ANTIOCHIAN, NOT ALEXANDRIAN: ON ONE USE OF THE CONCEPT OF EKSTASIS BY MIKHAIL KUZMIN**

*В статье исследуется пример рецепции Михаилом Кузминым наследия антиохийской богословской школы, прежде не получивший убедительного толкования. Впервые указывается, что Кузмин через сказания о святых воспринял дихотомию образа и голоса, соответствующую дихотомии Александрийской и Антиохийской богословских школ. Эстетизм Кузмина требовал постоянного размышления о возможности экстатической трансформации тела здесь и сейчас, в противоположность считыванию визуальных символов. Наследие антиохийской богословской школы и способствовало отходу Кузмина от символистской визуальности. На примере эпизода из повести «Крылья» показано, как переработка житийных сюжетов, начиная с Николая Лескова, реактуализировала это антиохийское начало. Поэтому обычная интерпретация эстетизма Кузмина требует уточнения, выделения «голосового эстетизма» или «антиохийства» как одного из ключей к его творчеству.*

*Ключевые слова:* Михаил Кузмин, аскетика, мистика, герменевтика, эстетизм, жития святых, литературный мотив.

*The article explores an example of Mikhail Kuzmin's reception of the heritage of the Antiochian theological school, which has not previously received a convincing interpretation. It is first indicated that Kuzmin, through the stories about the saints, perceived the dichotomy of image and voice, corresponding to the dichotomy of the Alexandrian and Antiochian theological schools. Kuzmin's aestheticism required constant reflection on the capacity for ecstatic transformation of the body here and now, as opposed to the perusal of visual symbols. The legacy of the Antiochian theological school contributed to Kuzmin's withdrawal from symbolist visuality. The example of an episode from the novel "Wings" shows how the recasting of hagiography, beginning with Nikolai Leskov, reactualized this Antiochian element. Therefore, the usual interpretation of Kuzmin's aestheticism requires refinement, singling out "vocal aestheticism" or "Antiochianism" as one of the keys to his work.*

*Keywords:* Mikhail Kuzmin, asceticism, mysticism, hermeneutics, aestheticism, hagiography of saints, literary motif.

**Введение**

Михаил Алексеевич Кузмин, как помнят все знатоки его наследия, соединял различный приобретенный религиозный опыт, от старообрядчества до гностицизма, с программой вневходимости: принадлежать какому-то убеждению, не принадлежать ему, но как будто постоянно делая выбор. Он мог быть старообрядческим начётчиком и носить выразительную бороду, мог быть проповедником эстетического «александризма», становясь идеальным знатоком эпохи и культуры, но это никогда не была позиция разделяемого и выдержанного убеждения, но всегда поверхностного, стилизующего. Позицию Кузмина можно сравнить с «вязью», имея в виду его строку: «Ведет по небу золотая вязь имя любимое». Вязь – это *переплетение*, наложение черты на

черту, так что исчезновение одной черты под другой и образует узор. Тогда мерцание звезд и есть вязь – звезды подмигивают и как бы дальше продевают ленты узора, всякий раз создавая новый узор, к которому надо *относиться по-новому*, не принадлежать судьбе звезд, но вневходимо следя за их мерцанием. Рассмотрение того, как такая установка на вневходимость соотносилась в творчестве Кузмина с религиозным понятием экстаза, *актуально* для исследования мировоззренческих импликаций русской литературы модернизма.

К наследию Кузмина в этой работе впервые применяется дихотомия внутри аскетико-мистической традиции восточного христианства. В восточном христианстве существовало две основных школы интерпретации Писания – Александрийская, центральной фигурой которой был Ориген, и Антиохийская [6].

Если говорить совсем просто, Александрийская школа была школой Образа, а Антиохийская – школой Голоса. Для александрийцев Библия была запасом образов, которые при правильной интерпретации могут привести к спасению: эти образы должны быть идеализированы и выстроить судьбу человека как движение от первоначального чистого неоформленного бытия к идеальной форме внутри спасения. Тогда как для антиохийцев, наоборот, образ всегда условен, сомнителен. Аскетические установки антиохийцев, таких как Иоанн Златоуст, Евагрий Понтийский или Иоанн Мосх требуют признать образ частью наших представлений, всегда проецирующих наши греховные желания – не существует образа, полностью свободного от этих проективных отношений. Для антиохийцев не подсказки Образа, но окликание Голосом только и ведет к спасению здесь и сейчас. Соотнесение венаходимости Кузмина не просто с христианской аскетико-мистической традицией, которой его наследие просто явно не соответствует, а именно с этой дихотомией, и составляет *новизну* этой работы.

*Целью работы* является установление того, как сюжетосложение в житиях святых отражает богословскую установку автора, александрийскую или антиохийскую, и как знакомство с этими средневековыми памятниками писателя модернистской эпохи определяет и его выбор между Образом или Голосом. *Гипотеза работы* состоит в том, что Михаил Кузмин, будучи предельно далек от аскетической установки, усвоил из сочинения «Лимонарь» Иоанна Мосха, кратких историй из жизни аскетов, антиохийское, а не александрийское понимание экстаза. Экстаз он понимает не как созерцание необычных образов, а как телесное мучение и трансформацию тела прямо здесь и сейчас, как окликнутость, ведущую к особому актуальному состоянию тела. Но он переосмысливает этот экстаз внутри своего эстетизма и внутри тех переживаний, которые отличали культуру начала XX века.

Рецепция Михаилом Кузминым житийных историй уже не раз исследовалась. Ключевое для нашей темы исследование по чтению Кузминым «Лимонаря» в связи с цитатой из этого памятника в повести «Крылья» принадлежит Е. В. Тырышкиной [7]. Тырышкина справедливо говорит, что старообрядчество стало для Кузмина, одно время почти принадлежавшего старообрядческой общине, усложненным символом гибели: старообрядцы были гонимы и часто шли на смерть, сам этот мир старообрядчества постоянно поминает прошедшее и ушедших, и сам кажется обреченным на гибель в эпоху модернизации. Тырышкина делает ряд пронизательных замечаний о том, почему в «Крыльях» «Лимонарь» – это как раз церковнославянское киевское издание, бывшее в ходу у старообрядцев – это книга памяти смертной и одновременно принадлежащая ушедшему миру допетровской Руси. Но такая реконструкция не объясняет как раз прогрессивной роли старообрядцев в становлении капитализма того времени и смыкания модернистских эстетических исканий со старообрядческими навыками почти республиканской независимости.

Говоря о том, что Кузмин превращает аскетический сюжет в его противоположность, Тырышкина утверждает: «Как тонкий стилист, Кузмин почувствовал некую потенциальную двойственность, присущую тексту

имплицитно, и использовал христианский памятник с позиций, для него не традиционных» [9, с. 306]. Мы доказываем, что на самом деле это была не двойственность текста как такового, а особенность антиохийского богословия, которая стояла за этим текстом. Для этого мы анализируем и сам текст, и особенности рецепции житий в эстетизирующих их переложениях, и наконец, способность александрийского и антиохийского богословия существовать не только в прямых декларациях, но и в житийных нарративах. В житиях это богословие вшито как узор в способ рассказа о подвиге и спасении, почти не осознается при чтении, если чтение есть искание наставлений ко спасению, но оно вдруг вспыхивает как звезда, когда появляется новеллистическое, а не душеспасительное прочтение памятника.

### Изложение основного материала

В повести «Крылья» есть замечательный эпизод, один из ключевых для концепции телесности в этом сюжете:

«Ну, ну, а я тотчас вернусь. Вот книжками куда не поинтересуетесь ли, – и Засадин, подавши Ване запыленный Лимонарь, поспешно скрылся в дверь, откуда сильнее пахло прелым запахом кислых щей. И Ваня, стоя у окна, открыл повесть, гласящую, как некий старец после случайного посещения женщиной, жившей одиноко в той же пустыне, все возвращался блудною мыслью к той же жене и, не вытерпев, в самый пеклый жар взял посох и пошел, шатаясь, как слепой, от похоти, к тому месту, где думал найти эту женщину; и, как в иступлении, он увидел: разверзлась земля, и вот в ней – три разложившиеся трупа: женщина, мужчина и ребенок; и был голос: “Вот женщина, вот мужчина, вот ребенок, – кто может теперь различить их? Иди и сотвори свою похоть”. Все равны, все равны перед смертью, любовью и красотой, все тела прекрасные равны, и только похоть заставляет мужчину гоняться за женщиной и женщину жаждать мужчины» [4, с. 128].

В повести это, как и показала Тырышкина, часть обоснования идеи свободной любви эпохи модерна, которая должна окрылять любящих. Это прямо противоположно аскетическому смыслу рассказа Иоанна Мосха, где тела равны перед смертью и потому любая похоть оказывается проекцией образов, своего рода идолопоклонничеством. Необходимо отказаться от идолов, увидеть их крушение, и это оказывается возможно только в экстатическом переживании. Церковнославянское «иступление» переводит «экстаз» оригинала [9, col. 2866] (аббат Ж.-П. Минь перепечатал в своем собрании и латинский перевод Амброджо Траверсари, аббата и одного из создателей флорентийского гуманизма) – Иоанн Мосх имеет в виду, что монах, руководствуясь проекциями, которые и возбуждали в нем похоть, умственными образами, в конце концов смог добиться иступления, экстаза, то есть непосредственного восприятия ограничений своей телесности здесь и сейчас. Он увидел смертность любого тела, отвратительную, испытал отвращение и к своему телу, и это отвращение оказалось сильнее любых визуальных образов. Тема отвращения как метакритики визуального опыта появлялась и в философии XX века: достаточно назвать работу Юлии Кристевой «Силы ужаса. Эссе об отвращении» [2]. Как раз слово *иступление* сохранено в киевском церковнос-

лавянском тексте памятника, востребованном старообрядцами, но не в русском переводе М. И. Хитрова 1896 года, который был в ходу у верующих господствующей Церкви, где сказано описательно и непонятно «восторженное состояние».

Иоанн Мосх был близок антиохийской школе. В отличие от александрийской школы, для которой спасение состояло в правильном считывании библейских образов, правильном их толковании, для антиохийской школы спасение давалось только благодаря голосу, призыванию, окликанью. Модель Оригена, в которой сначала существует неоформленная душа до телесного воплощения, а в будущей жизни она оформляется в идеальный образ, решительно отвергалась. Наоборот, признавалась индивидуальность каждого тела и индивидуальность каждой истории спасения. В «Лимонаре» частый сюжет – как раз невозможность считывания образов из книг: монахи следуют примерам, которые они прочли в книгах, но по высшей воле им не даются те же самые испытания. В каждом рассказе «Лимонаря» подчеркивается индивидуальная телесность каждого монаха: кто-то умеет подружиться со львами, кого-то и после смерти сопровождает звезда, кто-то ощущает смерть собрата от молнии, находящегося за много миль. Этим Иоанн Мосх отличается, например, от жившего раньше него пресвитера Руфина, оригениста, который как раз в «Жизни пустынных отцов» пишет о ярких, запоминающихся образах монахов, и об аскезе как о принятии нового образа: например, он рассказывает о девушке, у которой из-за болезни оказались тяжело поражены женские органы и она сделалась аскетом-мужчиной. Это не равенство перед смертью, но история создания визуального образа, играющего скрытостью и открытостью.

Одна из историй Руфина переложил Н. С. Лесков в своей повести «Скоморох Памфалон» (1887). При этом Лесков, придумав множество подробностей, убрал чересчур александрийские черты этой повести, такие как самогармонизация Памфалона-аскета. Скоморох у Лескова дезориентирован «Я хожу на площади, стою у ристалищ, верчусь на пирах» [4, с. 22], потому что он не принадлежит официальной картографии маршрутов. Тогда как Магна, которую он спасает благодаря знакомству с гетерами, напоминает ролевому повествователю сразу мужчину, женщину и ребенка: «С этим я протянул гостю руку, и передо мною вспорхнуло лёгкое детское тело» [4, с. 37]. У Руфина сказано только, что спасенная скоморохом женщина была истощена, скрываясь от палачей, он возвращает ей некоторый социальный образ. Тогда как у Лескова как раз и появляется тема, которую развил Кузмин: тело в момент окликанья, в момент обращения, может оказаться каким угодно, любым, просто имеющим качество несчастья. Приняв отвратительность и несчастье тела, и можно ему помочь – это новеллистическое, имеющее в виду мелодраматическое участие в чужой судьбе, понимание житейной строгости – оно появляется у Лескова и развивается Кузминым.

В центре «Лимонаря» стоит понятие «борение» (πόλεμος), то есть война против спасения человека, вызванная тем, что дьявол внушает подвижнику навязчивые образы. Средством против борения оказывается смирение, признание себя недостойным этих образов. Но старец из этого рассказа просто не успел бы смириться, это был его первый выход за пределы кельи после

пережитого столкновения с образами. Кузмин не упоминает о борении, но добавляет отсутствующее в оригинале «Лимонаря» «как слепой», то есть ослепленный внушенным себе образом. Экстаз здесь противопоставляется визуальному ослеплению: экстаз подразумевает, что ты выходишь за пределы своего тела и видишь и свое тело, и чужие тела как отвратительные. Это не визуальный экстаз, а экстаз, имеющий в виду все пять чувств и столкновение этих чувств с отвратительным, после визуального ослепления. Так Кузмин, убирая ключевое понятие аскезы и оставляя только историю равенства тел перед экстастическим отвращением, создает новеллистическую вариацию антиохийского богословия. Экстаз есть окликание, а не способ видения, и телесность открывается во всей сложной чувственности. Она может быть неприглядна, но предназначена для всех пяти чувств, а не только для зрения.

Постоянная тема звуков, запахов, колебаний, осязательных и вкусовых ощущений и образует колорит повести Кузмина, где крылатость никогда неотделима от этой сложной телесности: «Вот незабудок-то на болоте, – восклицала ежеминутно Марья Дмитриевна, покуда ехали вдоль болотной луговины, сплошь заросшей голубыми цветами и высокой водяной травой, на которой сидели, почти с незаметным трепетом блестящих крыльев и всего зеленоватого тельца, коромысла. Отставши с Ваней от первой брички, где ехали Арина Дмитриевна с Сашей, она то сходила с тележки и шла по дорожке вдоль болота и леса, то снова садилась, то собирала цветы, то что-то напевала, и все время говорила с Ваней будто сама с собой, как бы опыенная лесом и солнцем, голубым небом и голубыми цветами. И Ваня почти со снисходительным участием смотрел на сиявшее и помолодевшее, как у подростка, лицо этой тридцатилетней женщины» [4, с. 220]. Очарование поэтому всякий раз сменяется «участием», которое никогда не ослепляет.

## Выводы

Таким образом, эстетизм Михаила Кузмина вовсе не есть простая утонченность чувств. Это определенный способ работы с чувственным миром, наследующий не александрийскому варианту платонизма, а антиохийскому отказу от визуальных образов. Отношения в антиохийском мире определяются не символической нагрузкой образов, а напротив, признанием своего смирения и ограниченности знания какими-то отдельными чувствами, услышанным, осязаемым, обоняемым. Отвратительное поэтому гораздо чаще встречается в такой системе, чем чарующее. Как показала А.С. Пахомова, и далее понятие экстаза связывалось Кузминым не с визуальными образами, а с соматическим выстраиванием лестницы ощущений, например, гностической [5, с. 64]. До нее Н.Б. Грамматчикова удачно указала [1, с. 141] на увлечение Кузмина францисканством как пример соединения твердости и решимости тела с наслаждением чувств, не только зрения – то есть опять же экстастическое обретение и своего тела как твердого, упрямого, неприятного, *брата осла* (по св. Франциску) вписывалось в эту новую антиохийскую чувственность.

Изучение вопроса может быть продолжено анализом дальнейшей судьбы труда Иоанна Мосха в русской литературе. В частности, О.А. Седакова выполнила

свои переводы из этого труда [7] в 1970-е годы, отобрав рассказы, в которых участники наделены неповторимой индивидуальностью, но последняя выражается не в словах, а жестях: монахи общаются безмолвно, с помощью вещей или поступков, а не слов. О.А. Седакова, одно-

значный антиохиец современной русской литературы, встретила «Лимонарь» в традицию магического реализма, открыв новый этап противостояния александрийства и антиохийства, но это требует анализа в отдельной статье.

### Библиографический список

1. *Грамматчикова Н. Б.* Игровые стратегии в литературе Серебряного века (М. Волошин, Н. Гумилев, М. Кузмин): дис... канд. филол. наук: 10.01.01 Екатеринбург, 2004. 203 с.
2. *Крестева Ю.* Силы ужаса: эссе об отвращении/ Пер. с англ. А. А. Костиковой. СПб.: Алетея, 2003. 256 с. – Текст : непосредственный.
3. *Кузмин М.* Крылья. М.: Рипол-Классик, 2021. 280 с. – Текст : непосредственный.
4. *Лесков Н. С.* Собрание сочинений в 5 т. Т. 5. М.: Правда, 1981. 384 с. – Текст : непосредственный.
5. *Пахомова А. С.* От революции к гностицизму: Михаил Кузмин осенью 1917 г // *Studia Religiosa Rossica: научный журнал о религии.* 2023. № 1. С. 52–66.
6. *Ревко-Линардато П. С.* Александрийская и антиохийская школы богословия и древнегреческая философия // *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология.* 2013. № 1. С. 79–83.
7. *Седакова О. А.* Из «Синайского патерика» // *Ее же. Переводы – М.: Университет Дмитрия Пожарского, 2010. С. 67–89.*
8. *Тырышкина Е. С.* «Синайский патерик» в «Крыльях» М. Кузмина (христианский текст в нехристианском контексте) // *Проблемы исторической поэтики.* 1994. № 3. С. 300–307.
9. *Moschos I.* Pratum Spirituale // *Patrologiae Cursus Completus. Series Graeca.* / Ed. J.-P. Migne. Paris, 1865. Vol. 73, Pars 3. [церковнославянский перевод: Киев, 1628; русский перевод М. И. Хитрова: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1896]

### References

1. *Grammatchkova N. B.* Game strategies in the literature of the Silver Age (M. Voloshin, N. Gumilev, M. Kuzmin): dis.... Candidate of Philological Sciences: 10.01.01 Yekaterinburg, 2004. 203 p.
  2. *Kristeva J.* Powers of Horror: Essays on Disgust. St. Petersburg: Aleteia, 2003. 256 p. Text: direct.
  3. *Kuzmin M.* Wings. Moscow: Ripol-Classic, 2021. 280 p. Text: direct.
  4. *Leskov N. S.* Collected Works in 5 vols. Vol. 5. Moscow: Pravda, 1981. 384 p. Text: direct.
  5. *Pakhomova A. S.* From Revolution to Gnosticism: Mikhail Kuzmin in the Fall of 1917 // *Studia Religiosa Rossica: scientific journal about religion.* 2023. No 1. Pp. 52–66.
  6. *Revko-Linardato P. S.* Alexandrian and Antiochian Schools of Theology and Ancient Greek Philosophy // *Vestnik of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology.* 2013. No 1. Pp. 79–83.
  7. *Sedakova O. A.* From the “Sinai Paterik” // *Translations.* Moscow: Dmitry Pozharsky University, 2010. Pp. 67–89.
  8. *Tyryshkina E. S.* “Sinai Paterik” in “Wings” by M. Kuzmin (Christian text in a non-Christian context) // *Problems of Historical Poetics.* 1994. No 3. Pp. 300–307.
  9. *Moschos I.* Pratum Spirituale // *Patrologiae Cursus Completus. Series Graeca.* / Ed. J.-P. Migne. Paris, 1865. Vol. 73, Pars 3.
-

УДК 82 (091)

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-148-151

**ХОМЯКОВ ВАЛЕРИЙ ИВАНОВИЧ**

доктор филологических наук, профессор, кафедра журналистики и медиалингвистики, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского, г. Омск, Россия

E-mail: vix50@yandex.ru

**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

**KHOMIAKOV VALERIY IVANOVICH**

Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of Journalism and Medialinguistics, Omsk State University named after F.M. Dostoyevsky, Omsk, Russia

E-mail: vix50@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

**СОВЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА 1920-х ГОДОВ В ОЦЕНКЕ В. ПРАВДУХИНА  
(НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛА «КРАСНАЯ НОВЬ»)**

**SOVIET LITERATURE OF THE 1920s IN THE ASSESSMENT OF V. PRAVDUKHIN  
(BASED ON THE MATERIAL OF THE KRASNAYA NOV MAGAZINE)**

*В статье рассматриваются критические статьи В. Правдухина, опубликованные в 1920-е годы на страницах журнала «Красная новь». Взгляды критика на литературный процесс тех лет, анализ произведений советских поэтов и прозаиков позволяет сделать вывод о трансформации и динамике литературы 1920-х годов, о создании модели советской критики. В работе используется комплекс дополняющих друг друга методов исследования: культурно-исторический, системный, историко-литературный.*

*Ключевые слова:* литературная критика, советская литература, «Красная новь», В. Правдухин, А. Воронский.

*The article examines V. Pravdukhin's critical articles published in the 1920s on the pages of the «Krasnaya Nov» magazine. The critic's views on the literary process of those years, the analysis of the works of Soviet poets and prose writers allows us to conclude about the transformation and dynamics of literature in the 1920s, about the creation of a model of Soviet criticism. The work uses a set of complementary research methods: cultural-historical, systemic, historical-literary.*

*Keywords:* literary criticism, Soviet literature, “Krasnaya Nov”, V. Pravdukhin, A. Voronsky.

**Введение**

Актуальность выбранной темы заключается в необходимости изучения критического наследия Валериана Правдухина. История становления и развития ранней советской литературы, представленная в творчестве этого исследователя, анализ культурно-эстетических и тематических особенностей прозы и поэзии 1920-х годов представляют большой интерес для воссоздания правдивой картины истории литературы. К сожалению, практически нет работ, связанных с изучением критических текстов В. Правдухина в журнале «Красная новь», что лишний раз подчеркивает актуальность предпринятого исследования.

Цель исследования заключается в анализе проблематики литературного процесса 1920-х годов на материале статей В. Правдухина, опубликованных в «Красной нови» в 1923–1927 гг.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи: выявить особенности журнала, определить его место в литературном процессе 1920-х годов; проанализировать основные темы и проблемы критических статей В. Правдухина.

Новизна исследования заключается в том, что авторами впервые предпринята попытка анализа ранее не исследованного материала.

*Методы исследования.* В статье использованы как общенаучные методы анализа и синтеза, в том числе метод систематизации и классификации эмпирического материала, так и частнонаучные методы: сравнительно-исторический, историко-хронологический, описательный.

**Изложение основного материала**

Критическое наследие В. Правдухина многогранно. Суть своей позиции критик четко обозначил в статье «Искусство в стихии революции». Главная задача, которую он ставит перед собой, – это взаимоотношение искусства и революции. При этом акцент делается в духе времени на социально-классовый аспект искусства, что не отменяло, по мнению Л.П. Якимовой, «богатство историко-литературного контекста, мощный потенциал сравнительно-сопоставительной энергии» [8, с. 87].

В 1920-е годы в жизни В. Правдухина произошли серьезные перемены. В 1923 году он и его жена Лидия Сейфуллина переезжают из Новосибирска в Москву, где Правдухин становится сотрудником журнала «Красная новь».

Это был один из первых советских литературно-художественных журналов. Наряду с «Новым миром» и «Сибирскими огнями» журнал «Красная новь» под редакторством А. Воронского «выступал, хотя и с оговорками, за примат эстетики, в противовес идеологии

и тенденциозности. В этот период имел место феномен советской литературно-политической дискуссии, в которой политические аргументы доминировали над собственно литературными – дискуссия о партийном руководстве литературой, о классовости литературы, об отношении к «попутчикам», о месте классического наследия» [2, с. 314].

А. Воронский попытался объединить вокруг своего издания разных как по возрасту, так и по мировоззрению писателей, представляющих различные литературные группы. В журнале «Красная новь» печатались как известные писатели (М. Горький, А. Толстой, М. Пришвин, В. Вересаев, М. Шагинян, О. Форш, К. Тренев и др.), так и молодые авторы (И. Бабель, Вс. Иванов, Б. Пильняк, Л. Сейфуллина, Л. Леонов, А. Малышкин, К. Федин, М. Зощенко, М. Слонимский, П. Клычков, П. Орешин, С. Есенин, Н. Тихонов, Вера Инбер и др.). Публиковались и пролетарские писатели (А. Аросев, В. Казин, Н. Ляшко и др.). При этом редактор исходил не из социального статуса писателя (буржуазный, пролетарский, «попутчик»), а ставил во главу угла художественные достоинства произведения.

В заметке от редакции отмечалось: журнал «Красная новь» «издается при участии виднейших представителей коммунистической мысли советской России. Отдел художественного слова редактирует т. Горький. Придавая большое значение вопросам философии, физики, биологии и других отраслей науки, редакция ставит своей задачей возможно широкое привлечение в качестве сотрудников представителей научной мысли» [1, с. 358].

Заметим, что критический отдел журнала был достаточно авторитетным. В нем публиковались такие критики, как А. Воронский, Г. Лелевич, Н. Пиксанов, С. Родов, А. Свободов, Д. Горбов, М. Голодный, А. Лежнев и др. Запоминаются статьи В. Дынник о С. Есенине и А. Толстом. Высокую критическую планку задавал сам главный редактор. Он был не только талантливым издателем, но и блестящим критиком и публицистом. Его размышления о русской классике и современном искусстве отличаются эмоциональностью, эстетическим вкусом, пристальным вниманием к психологии творчества. Перу главного редактора принадлежат такие статьи, как «Писатель, книга, читатель», «О федерации советских писателей», «В. Маяковский» и др.

В такой непростой обстановке начинал свою работу журнал В. Правдухин. В отличие от первого сибирского этапа, московский период Правдухина-критика менее продуктивен, что связано с его обращением к художественной прозе. «Человек энциклопедического склада ума, В. Правдухин на некоторое время уходит в литературоведческую работу: выходят в свет книги «Виссарион Белинский – основоположник социальной эстетики» (1923), «Творец – общество – искусство» (1923), сборник статей «Литературная современность» (1924). В 1926 г. выходят в свет охотничьи рассказы, в 1929 – книга «По излучинам Урала», в 1930 – «Годы, ружьё» [8, с. 87–88].

Что касается критического наследия В. Правдухина, заслуживает внимание его статья «Литературная корь», посвященная творчеству молодого прозаика Ю. Либединского. Критик отмечает его повесть «Неделя», в которой автор «с ясной и достаточно ху-

дожественной изобретательностью, впервые, если не считать Аросевской «Страды», показал коммунистов живыми, обнажил их в быту, в их плоти и крови, сумев в то же время сохранить за ними присущий им пафос великих современных «мечтателей». Повесть особенно радовала тем, что писатель «просто и живо, с новой воскрешающей силой, свежей лавиной и крепким напором человеческих чувств рассказывал нам, как из первобытного хаоса революции рождается новая жизнь и новые крепкие люди» [4, с. 284].

Если «Неделю» критик рассматривает как несомненную удачу, то повесть Ю. Либединского «Завтра» он подвергает резкой критике. По мнению В. Правдухина, в произведении много надуманного. Автор подменяет действительность искусственными схемами. В повести нет бесспорной и всеобщей наглядной образности и убедительности. Правдухин критикует излишне «патриотически-радостный» пафос произведения, репортерское описание происходящих событий.

Главная проблема, которая глубоко волновала критика, – это взаимоотношение искусства и революции. Ранее этой теме он посвятил несколько статей, опубликованных в журнале «Сибирские огни» («В борьбе за новое искусство», «Искусство в стихии революции», «Литература о революции и революционная литература»). В «Красной нови» он публикует статью «О культуре искусства (Литературные перспективы)». Главный тезис критика – новое искусство требует пересмотра прежних эстетических позиций. Так, Демьяна Бедного вряд ли мы отнесем к эстетствующим поэтам. «... субъективно стихи Д. Бедного не волнуют глубоко, но разве мы не видим, что они волнуют людей, идущих впервые к культуре; людей, которым суждено сыграть в нашей эпохе основную созидательную роль. Этот поэт, спутник и временщик политической победы русского пролетариата и крестьянства, сумел дать в своих стихах ряд бодрых настроений, впервые заразив новых людей реальным волнением своего небогатого слова. В культурном смысле поэзия Д. Бедного, это, конечно, еще даже не вспашка полей, тем более не засев этих полей какими-либо новыми культурами, это – неизбежная подготовка, очистка полей от мусора, камней, корчевание старых пней, мешающих урожаю» [6, с. 293].

На первый план выходит демократизация культуры и литературы, приобщение низов к культурному наследию. Критик отдает себе отчет, что поэзия Д. Бедного вряд ли переживет свое время, но на данном этапе она необходима. Говоря словами Л. Троцкого, это «азбука культуры». Он подчеркивал: «Новая культура будет ведь по самому существу своему не аристократической, для привилегированного меньшинства, а массовой, всеобщей, народной» [7, с. 146].

С другой стороны, В. Правдухин высоко оценивает поэзию В. Казина, ставя его выше Фета и Тютчева. Подобная оценка кажется нам не совсем точной. Но все дело в том, что критик в своих суждениях отталкивался от задач пролетарской поэзии. Он обращается к новому герою – человеку труда, преобразователю мира. Для критика концептуальным является пафос строительства новой жизни. Поэтому представители поэтического декаданса (И. Северянин, З. Гиппиус, Ф. Сологуб), как и представители старой поэтической школы (Тютчев и Фет) являются творцами «механизированного искус-

ства». В данном случае, как считает критик, действует закон искусства, согласно которому, «эстетика находится во вражде с тем, что мешает прогрессу, что противоречит основному устремлению, динамике эпохи» [6, с. 301]. Новое время требовало от поэтов активного участия в построении социалистического общества, полной убежденности, уверенности в правоте поставленных целей и задач. Не оглядываться назад, не повторять декадентское искусство, а идти вперед. В противном случае даже талантливые поэты могут терпеть неудачу. Ярким примером, как считает В. Правдухин, является поэма В. Маяковского «Про это». Думается, что критик предвзято подошел к этому произведению, игнорируя нравственно-философский аспект поэмы. Он пишет, что перед нами «сумбурная, крикливая, загруженная порою уродливой словесностью, иногда сплошь ненужными страницами» поэма. А с другой стороны, автор замечает, что это «действительно замечательная вещь». В ней поэт отходит от эстетики футуризма, говорит искренне о человеческой любви, о поиске прекрасного. «Поэма выражает настроение оптимизма отчаяния, как христианская религия была в свое время выражением отчаявшегося, лишённого активности оптимизма. Поэт в настоящем не видит ничего, на чем бы могла утвердить свое равновесие его личность, но с силой здорового существа, комлевой, кряжистой личности, оставшейся без наследства, он требует себе законного аванса от грядущего» [6, с. 306]. Кстати, подобные противоречия можно усмотреть и в статье А. Воронского «В. Маяковский», написанной в 1925 году. Возможно, это связано с тем, что главный редактор скептически относился к возможности создания подлинного искусства в переходный период.

В прозе тех лет заметным явлением стал роман молодого писателя А. Фадеева «Разгром». Анализу этого произведения критик посвятил статью «Молодое вино». Уже после статьи Правдухина появляются статьи О. Брига, В. Полонского, В. Воровского и др. Одним из первых в советской критике В. Правдухин сказал о преемственной связи А. Фадеева с традициями Л. Толстого, в частности, с его романом «Война и мир». Это проявляется в описании сражения, в изображении героев (особенно Мечика), в стиле произведения. По мнению критика, Фадеев «слепо идет за Толстым» [5, с. 238].

Если для героев Толстого движущей силой всегда оставался нравственный мир, то у Фадеева «этот приоритет перенесен в социальное: его человек всецело зависит от своего классового положения. Принадлежностью к шахтёрам, к интеллигенции у него решается все: не только общественные поступки людей, но и их бытовые навыки, характер их любви все их личные качества: храбрость, трусость и даже внешние их движения, почти физиология» [5, с. 239]. Безусловно, обращение к традициям классика полезно для нового социалистического искусства. Но при этом необходимо органически подойти к опыту предшественника. Советский писатель должен не просто усвоить классические традиции. Он должен воспринимать культуру и литературу как неотъемлемую часть революции, как средство социальной активности масс.

### Выводы

Подведем итоги. Работая в журнале «Красная новь», В. Правдухин активно включился в литературный процесс второй половины 1920-х годов. Именно в этот период появились произведения, авторы которых пытались осмыслить первое послеоктябрьское десятилетие, причем как в прозе, так и в поэзии. Критические оценки В. Правдухина выступали своеобразным ориентиром в понимании литературного процесса. Критическая деятельность Правдухина была созвучна литературной программе А. Воронского, который требовал от художника и критика социального подхода к действительности. Отмечая сильные и слабые стороны анализируемых произведений, критик помогал читателю сделать обоснованный выбор. Он старался выделить те грани литературного текста, которые бы отражали проблемы конкретного исторического времени, волнующие общество и нового советского читателя, рассматривая их под углом своего мировоззрения. Ему была близка мысль А. Воронского, что искусство не поддается прямой идеологизации, «никакое, даже самое пролетарское происхождение не заменит таланта» [9, с. 11]. Интерес к критическому наследию В. Правдухина объясняется еще и тем, что, выражая собственное мнение (нередко спорное), критик создает дискуссионную среду, что способствовало формированию общественного мнения о литературном процессе 1920-х годов.

### Библиографический список

1. Красная новь. 1921, № 2. С. 358.
2. Овчаренко А.Ю. «Большие двадцатые годы» в истории русской литературы XX века: к столетию журнала «Красная новь» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение, Журналистика. 2021, № 2. С. 311–316.
3. Овчаренко А.Ю. Декларация «Перевала» 1927 года в литературно-историческом контексте // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. 2008, № 1. С. 8–15.
4. Правдухин В. Литературная корь // Красная новь. 1923, № 7. С. 284–288.
5. Правдухин В. Молодое вино // Красная новь. 1927, № 5. С. 236–243.
6. Правдухин В. О культуре искусства (Литературные перспективы) // Красная новь. 1924, № 1. С. 290–310.
7. Троцкий Л. Литература и революция. М.: Госизд-во, 1924. 424 с.
8. Якимова Л.П. Забытый русский писатель. Творческое наследие Валериана Правдухина в свете современности // Мир Шолохова. 2017, № 1. С. 85–97.

### References

1. Krasnayanov. 1921, No. 2. Pp. 358.
2. Ovcharenko A. Yu. «The Big Twenties» in the history of Russian literature of the twentieth century: to the centenary of the «Krasnaya Nov» magazine // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Literary Studies, Journalism. 2021, No. 2. Pp. 311–316.
3. Ovcharenko A. Yu. The Declaration of the «Pass» of 1927 in a literary and historical context // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Literary Studies. 2008, No. 1. Pp. 8–15.

4. *Pravdukhin V.* Literary measles // Krasnayanov.1923, No. 7.Pp. 284–288.
  5. *Pravdukhin V.* Molodoe vino // Krasnayanov.1927, No. 5. Pp. 236–243.
  6. *Pravdukhin V.* About the culture of art (Literary perspectives) // Krasnaya Nov. 1924, No. 1. Pp. 290–310.
  7. *Trotsky L.* Literature and Revolution. M.: State Publishing House, 1924. 424 p.
  8. *Yakimova L.P.* The Forgotten Russian writer. The creative legacy of Valerian Pravdukhin in the light of modernity // The world of Sholokhov. 2017, No. 1. Pp. 85–97.
- 
-

**АСОНОВ ДМИТРИЙ ГЕННАДЬЕВИЧ**

студент 2 курса магистратуры, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: asdmitrij@mail.ru

**КОРОЛЬ ВЛАДИМИР ВЯЧЕСЛАВОВИЧ**

кандидат биологических наук, доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности в техносфере и защиты человека в чрезвычайных ситуациях», Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: vvking@ya.ru

**ASONOV DMITRY GENNADYEVICH**

2nd year Master's Student, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: asdmitrij@mail.ru

**KOROL VLADIMIR VYACHESLAVOVICH**

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of "Life Safety in the Technosphere and Human Protection in Emergency Situations", Orel State University, Orel, Russia

E-mail: vvking@ya.ru

**АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ  
У ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ**

**CURRENT APPROACHES TO THE EDUCATION OF BEHAVIORAL CULTURE AMONG ADOLESCENTS  
IN THE MODERN INFORMATION ENVIRONMENT**

*Статья освещает проблематику воспитания культуры поведения у подростков в контексте современной информационной среды и анализирует воздействие цифровых технологий, в частности, интернета и социальных сетей на формирование личности, рассматривает как возможности, так и риски, связанные с активным использованием интернета подростками.*

*Авторы освещают следующие аспекты: изменения в когнитивных структурах молодёжи, информационная зависимость и цифровая гигиена. Также описываются подходы и технологии современного воспитательного процесса, которые включают развитие медиаграмотности, интерактивные формы обучения и взаимодействие с родителями в процессе воспитания культуры поведения в интернет среде.*

*Статья акцентирует внимание на необходимости интеграции воспитательной работы в различные аспекты жизни подростков и подчеркивает значимость развития критического мышления, самоконтроля и анализа информации для самореализации в современных условиях.*

*В итоге предлагается ряд стратегий и подходов для формирования у молодёжи компетенций, необходимых для безопасного и эффективного взаимодействия в информационной среде, что считается критически важным для их будущего профессионального и личностного развития.*

*Ключевые слова:* комплексный подход, информационные технологии, критическое мышление, социализация, родители и педагоги, инновации в образовании.

*The article highlights the problem of fostering a culture of behavior in adolescents in the context of the modern information environment and analyzes the impact of digital technologies, in particular, the Internet and social networks on the formation of personality, considers both opportunities and risks associated with the active use of the Internet by adolescents.*

*The authors cover the following aspects: changes in the cognitive structures of young people, information addiction and digital hygiene. They also describe approaches and technologies of modern educational process, which include the development of media literacy, interactive forms of education and interaction with parents in the process of fostering a culture of behavior in the Internet environment.*

*The article focuses on the need to integrate educational work into various aspects of adolescents' lives and emphasizes the importance of developing critical thinking, self-control and information analysis for self-realization in modern conditions.*

*As a result, a number of strategies and approaches are proposed for the formation of young people's competencies necessary for safe and effective interaction in the information environment, which is considered critical for their future professional and personal development.*

*Keywords:* integrated approach, information technologies, critical thinking, socialization, parents and teachers, innovations in education.

**Введение**

Актуальность исследования определяется быстрым ростом популярности интернет-технологий, в особенности социальных сетей и мессенджеров среди молодёжи. Это влечёт за собой не только новые возможности для обучения и коммуникации, но и серьёзные вызовы

в сфере безопасности и психологического здоровья подростков. В условиях массовой цифровой интеграции молодые люди сталкиваются с различными вызовами: кибербуллинг, фишингом, информационной зависимостью и с гиподинамией, влияющей на физическое здоровье. Кроме того, немодерируемый и нередко де-

структивный контент приводит к формированию искажённой системы ценностей и неадекватной самооценки подростков.

*Цель исследования* состоит в изучении современных методов воспитания культуры поведения подростков, которые бы помогли им адаптироваться к условиям информационного общества без ущерба для их развития и благополучия. В процессе исследования необходимо выявить роль образовательных учреждений в формировании адаптивной и мотивирующей образовательной среды, учитывающей особенности психологического развития молодёжи в цифровую эпоху. Важной задачей исследования также является разработка комплекса педагогических рекомендаций и стратегий для педагогов и родителей, что помогает обеспечить безопасное и конструктивное взаимодействие подростков в информационной среде, в силу предотвращения информационного перенасыщения и психологической дезадаптации.

*Новизна:* исследование объединяет междисциплинарные знания с целью глубокого изучения влияния цифровых технологий на формирование личности молодого поколения. Предлагается новый взгляд на воспитание культуры поведения у подростков, основанный на исследованиях современных тенденций в рассматриваемой области.

*Методы исследования:* в данной работе используются разнообразные методы исследования для всестороннего анализа и оценки современных подходов к воспитанию культуры поведения у подростков в информационной среде.

Во-первых, проводился литературный обзор, включающий тщательный анализ научной литературы, исследований и статистических данных о влиянии информационной среды на подростков, что помогло систематизировать существующие на данный момент знания.

Во-вторых, использовались анонимизированные статистические данные из актуального исследования Digital 2023 Global Overview Report для анализа уровня вовлечённости подростков в интернет-активность.

В-третьих, применялся междисциплинарный подход, позволяющий комплексно подойти к рассматриваемой проблеме.

Наряду с этим использовался сравнительный анализ как экспертных мнений, так и различных образовательных программ в разных странах с целью оценки их эффективности. Наконец, применялся проблемно-ориентированный анализ с целью рассмотрения конкретных проблем подростков таких, как кибербуллинг или интернет-зависимость, что способствовало разработке финальных решений и предложений. Эти методы позволили глубоко изучить влияние информационной среды на подростков и разработать эффективные стратегии воспитания, приспособленные к условиям современного информационного общества.

### **Изложение основного материала**

Культура поведения подростков в информационной среде является мультимодальным феноменом, находящимся на пересечении таких ключевых областей знания как психология, социальные науки и информационные технологии. Настоящее определение подразумевает набор знаний, умений и навыков, которые позволяют молодым людям не только адаптироваться к существующим

условиям цифровой среды, но эффективно и безопасно взаимодействовать внутри неё, при этом поддерживая как свою цифровую гигиену, так и защищая личные данные из реального мира. Данная культура включает в себя понимание основ поведенческого этикета в интернете, умение распознавать сетевые угрозы и критическое отношение к любой получаемой информации.

Современная информационная среда – это результат кратковременного, но довольно интенсивного эволюционного процесса. При тщательном рассмотрении подобного феномена, начиная с появления первых компьютерных технологий и сетей передачи данных в последних десятилетиях XX века и заканчивая настоящим временем, когда интернет полностью интегрирован во все аспекты жизни общества, можно наблюдать значительные трансформации во взаимодействии людей с любыми видами информации. При этом по статистике только за последние десять лет число подключений к интернету в мире увеличилось в несколько раз, а доступ к сети, благодаря космическим технологиям, стал возможен даже в самых отдалённых уголках планеты [1].

В итоге основой процесса формирования информационного сообщества стало широкое распространение персональных компьютеров с одновременным развитием Интернета как Всемирной сети. Это послужило основой кардинальных изменений в методах обучения, организации трудовой деятельности и вариантах проведения досуга, что, в свою очередь, оказало особое влияние на подростков, оказавшихся в эпицентре цифровой революции.

В результате раннего знакомства с цифровым контентом у молодёжи формируются отличные от предыдущих поколений когнитивные структуры и подходы к мышлению, что приводит к необходимости пересмотра традиционных методов образования и воспитания. Новые реалии требуют от образовательных систем более гибкого и инновационного подхода к учебному процессу. Подобный виртуальный мир оказывает значительное влияние на формирование личности подростков, особенно через социальные медиа, которые становятся неотъемлемой частью жизни молодого поколения. Значимость роли социальных сетей обусловлена выполнением функции средства массовой коммуникации, обеспечивающей возможность непрерывного общения и предоставления мгновенного доступа к информации. Однако подобные особенности порождают ряд педагогических проблем: диффузию личности, информационную зависимость и инфантилизацию мышления.

Осознание того, что культура поведения в информационной среде становится неотъемлемой частью социализации современных подростков, позволяет правильно оценить важность расставляемых акцентов на развитии соответствующих навыков и компетенций. Анализ данной темы позволяет осветить этот вопрос комплексно, обосновать и поддержать его актуальными исследованиями и в результате предложить реальные решения, применяемые в образовательной практике.

Согласно масштабному исследованию Digital 2023 Global Overview Report [1] на основе анонимизированной мировой статистики, около 95 % подростков в возрасте от 12 до 18 лет в развитых странах активно используют интернет для учёбы, общения и развлечений. В развивающихся странах этот показатель показывает

более высокие темпы роста и достиг уже 75–80 %. Эта статистика демонстрирует общемировую тенденцию к росту цифровой активности среди молодого поколения, но, наряду с этим, сильно повышаются и серьёзные риски, связанные с такими увлечениями. Основными из них являются: ухудшение физического здоровья из-за малоподвижного образа жизни, потенциальные угрозы психологическому благополучию, повышенный риск развития зависимостей, проблемы с безопасностью личных данных, получение немодерируемого и нередко деструктивного контента, что впоследствии приводит к формированию искажённой системы ценностей и неадекватной самооценки. Помимо этого, цифровое пространство может также способствовать развитию тревожности, депрессии и других психологических расстройств.

Наиболее частое явление, которому уже небезосновательно уделяется достаточно много внимания, является кибербуллинг, с которым сталкиваются подростки в сети. По данным ряда психологических исследований, каждый третий подросток стал жертвой кибербуллинга на различных цифровых платформах [4]. Цифровое насилие принимает множество форм и включает угрозы, оскорбления и распространение личной информации без полученного согласия. Такое поведение может вызывать как острый стресс, так и развитие тревожных расстройств и депрессии. Негативная зависимость от интернета также становится всё более актуальным вызовом. Исследования 2023 года, проведённые лабораторией Касперского, показывают, что примерно 24 % подростков демонстрируют признаки интернет-зависимости [4], что мешает их академическому успеху и социальной интеграции.

Чтобы минимизировать негативное воздействие информационного потока, применяются различные подходы. Основным, объединяющим их направлением, является повышение уровня общей медиаграмотности, включающее обучение критическому восприятию информации, развитие навыков идентификации надёжных источников, адекватное восприятие контента. Самыми эффективными из дополнительных мер внешкольного образования являются функции родительского контроля и первичная фильтрация источников информации, что помогает ограничить доступ к определённым типам контента.

Однако наряду с отрицательным воздействием на личность подростка существуют и позитивные аспекты информационного влияния, которые заключаются в расширении его когнитивных горизонтов, формировании информационной компетентности и умении работать с различными источниками информации. К тому же, социальные сети способствуют социализации, позволяя им находить единомышленников, и развивать коммуникативные навыки.

Исследования психологов и экспертов в области киберпсихологии, указывают на сильное влияние информационной среды на формирование личности подростков. Королёва Н.Н. утверждает: «Постоянное воздействие цифровой среды может привести к развитию у подростков поверхностного подхода к обработке информации, снижению способности к глубокому анализу и рефлексии». Мишина М. М. отмечает, что «необходимо развивать в подростках навыки критического

мышления и самоконтроля, чтобы минимизировать негативные последствия цифрового пространства» [2, 3].

Совокупность современных исследований и экспертных мнений выявляет не только широкую вовлечённость подростков в сетевую активность, но и множество вызовов, с которыми они сталкиваются в информационной среде. Это требует дополнительных точечных исследований и разработок долгосрочных эффективных стратегий, подходов и комплекса профилактических работ, направленных на создание безопасного и полезного информационного пространства для молодого поколения.

Учебные заведения разных ступеней должны играть ключевую роль в обучении подростков эффективно и безопасно взаимодействовать в интернет-среде. Традиционные методы воспитания культуры поведения базируются на инструментарию авторитета и дисциплины, дополняя его использованием дидактических средств и формированием стереотипов поведения на основе правил и норм. Эти методы предполагают регламентацию, структурирование образовательного процесса и акцентируют внимание на вербальном взаимодействии в формате лекций и бесед, что способствует закреплению социально значимых установок и поведенческих моделей.

Роль образовательной среды в формировании поведенческих норм является ключевой, так как обеспечивает системный подход и многоаспектное воздействие на личность в процессе социализации. Создание инклюзивной, безопасной и стимулирующей среды способствует формированию адекватных самооценок и проявлению инициативы в социально значимой деятельности. Образовательная среда, обогащённая элементами групповой работы и взаимопомощи, помогает обучающимся социализации и интеграции в социум, что является важным аспектом воспитательного процесса.

Современные технологии и методики воспитательной работе включают в обучение такие интерактивные формы, как тренинги или мастер-классы. Применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [8] позволяет создать адаптивную и мотивирующую образовательную среду, способствующую развитию критического мышления, самостоятельности, личностной автономии и социальной активности подростков, что является важным фактором воспитания социальной компетентности и ответственности. Способность к самооценке и саморегуляции поведения подростков заключается в формировании умения осознавать собственные силы и слабости, регулировать свои эмоции и действия в соответствии с социальными и личными стандартами.

Использование метакогнитивных стратегий, например, самомониторинга и самоинструкции, помогают учащимся рефлексировать свой процесс мышления, что способствует более осознанному и ответственному подходу к учебному процессу и межличностным взаимодействиям. Эти стратегии различно внедряются в процесс обучения через диалоговые и рефлексивные упражнения, расширяющие возможности учащихся к самоконтролю и самоанализу.

В процессе эффективного воспитания подростков в современной информационной среде первостепенное значение приобретает необходимость адаптации суще-

ствующих педагогических методик. Традиционные подходы должны быть пересмотрены и оптимизированы с учётом актуальных изменений в социокультурной среде и повсеместного проникновения информационных технологий в повседневную жизнь подростков. Это предполагает глубокий анализ и модификацию учебных программ, методов нравственного и эстетического воспитания, чтобы они соответствовали новым информационным реалиям и психологическим особенностям современных школьников.

Далее, не менее значимым является задача разработки новых подходов и технологий воспитания, которые были бы ориентированы на формирование у подростков необходимых компетенций для успешной адаптации и самореализации в изменчивом мире. Важно акцентировать внимание на внедрении интерактивных и мультимедийных средств в воспитательный процесс, что потенциально повышает мотивацию подростков к приобретению знаний, так как вызывает более глубокое вовлечение их в процесс обучения и саморазвития. Также следует рассмотреть возможности использования игровых технологий и виртуальной реальности для развития критического мышления, ответственности и других ключевых воспитательных аспектов.

Междисциплинарный подход в обучении информационной безопасности позволяет сочетать знания из различных областей, а именно: современных интернет-технологий, права, этики и психологии. Использование его способствует комплексному пониманию проблемы. Через такой подход учебные заведения могут значительно повысить уровень информационной безопасности и культуры поведения подростков в современной цифровой среде. Это не только укрепит их защиту от цифровых угроз, но и обеспечит всестороннее развитие школьников как осознанных участников информационного сообщества. Комбинация этих решений помогает формировать необходимые компетенции и умения для безопасного и эффективного взаимодействия в информационной среде, которые являются критически важными для будущего профессионального и личностного развития.

Наконец, необходимым является обеспечение интеграции воспитательной работы во все сферы жизнедеятельности подростка, что предполагает создание условий для всестороннего развития личности в различных социальных контекстах: в семье, в образовательных учреждениях, в досуговых и общественных организациях. Включение родителей в процесс воспитания культуры поведения – это один из ключевых аспектов успешной реализации программ, направленных на формирование у подростков устойчивых нравственных ориентиров, социальных навыков и культуры поведения, соответствующих высоким моральным и этическим стандартам.

Привлечение к этому процессу родителей, поможет не только закреплять, но и проверять усвоенные знания через систему домашних заданий, которые будут стимулировать обсуждение в семейном кругу вопросов этикета и адекватного поведения. Совместная деятельность школы и родителей позволяет эффективно вырабатывать навыки культуры безопасности в информационной среде у обучающихся за счёт моделирования контролируемых проблемных ситуаций [6] в домашних условиях.

Чтобы достигнуть формирования у подростков адекватного поведения в цифровом мире, необходимо акцентировать внимание на развитии критического мышления и медиаграмотности. В данном случае целесообразно и эффективно использовать интерактивные методы [5], игровые технологии и проектную деятельность. Данные инновационные методы симулируют реальные ситуации, в которых подростки могут столкнуться с различными угрозами, и обучают их идентификации и предотвращению таких угроз в безопасной среде. Проектная деятельность, создание собственных докладов, презентаций, исследований о методах защиты личных данных, позволит учащимся лучше усваивать материал и развивать практические навыки в области информационной безопасности. Использование интерактивных уроков [5], которые включают в себя анализ реальных кейсов проблемных ситуаций, дискуссии по актуальным вопросам информационной безопасности и практических заданий на распознавание и предотвращение киберугроз – эффективные и результативные современные методы обучения и воспитания у подростков высокого уровня культуры безопасности в информационной среде и реальном мире. Формирование критического мышления у подростков представляется актуальной задачей в условиях современной интернет-экспансии. Значимость навыков критического анализа заключается в способности определять достоверность, значимость и актуальность информации из массы доступных данных. Такой анализ позволяет отличить проверенные факты от ложных сведений, что является ключевым условием для формирования обоснованных суждений и принятия рациональных решений. В контексте методов развития критического мышления в условиях информационного избытка, эффективным является использование технологии проблемного обучения [7]. Данный метод предполагает погружение обучающихся в ситуации, требующие анализа и проблематизации имеющейся информации, что способствует активизации их когнитивной активности. Помимо этого, средства информационных и коммуникационных технологий могут быть использованы для создания виртуальных симуляционных и тренинговых модулей, направленных на развитие компетенций критического анализа.

В современной педагогике актуализируется проблематика международного опыта по воспитанию культуры поведения у подростков, что нашло отражение в ряде иностранных практик. Одна из успешных примеров – программа SEL (Social and Emotional Learning) [9], реализуемая в США, цель которой – развитие социальных и эмоциональных навыков у учащихся. Данный подход полагается на систематическое обучение навыкам самоорганизации, эмпатии и эффективного коммуникативного взаимодействия, что формирует ответственность за свои поступки и уважительное отношение к окружающим.

Примерами успешных проектов, направленных на формирование культуры поведения, можно назвать программы, предлагаемые ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

[10], реализуемые на базе образовательных учреждений. Они включают в себя элективные курсы, в ходе которых учащиеся знакомятся с основами вежливости

в интернет-пространстве, нормами и правилами поведения. Курс стремится систематически организовать педагогическое взаимодействие с обучающимися для формирования у них социокультурной компетентности в контексте информационной среды.

Анализ эффективности различных программ показывает, что успешные проекты чаще всего опираются на такие принципы, как комплексность и системность, которые подразумевают целостность и последовательность формирования культуры поведения. Например, анализ программы «Общение без границ» [11] показывает, что интеграция теоретических знаний о культуре поведения с практическими занятиями демонстрирует значительно больший успех в сравнении с односторонними методиками. Использование интерактивного обучения: ролевых игр и ситуативного моделирования, обсуждения возникших проблем в группах, связанных с безопасностью, – значительно повышает уровень приобретения учащимися соответствующих навыков.

Сравнительный анализ зарубежных и отечественных методик в области воспитания культуры поведения у подростков демонстрирует определённые различия в подходах и методах работы. Если в странах Запада большой акцент делается на аутентичные межличностные взаимодействия и социально-эмоциональное обучение, то в России традиционно преобладают дидактические и партисипативные методы, направленные на формирование социокультурной компетентности и нормативно-ценностных ориентиров.

Возможности адаптации зарубежных методик на отечественном уровне требуют учёта специфики культурных, социально-экономических и образовательных условий России. Такое исследование требует точечной работы по интеграции лучших зарубежных практик в рамках существующей отечественной образовательной

системы с учётом национальных традиций и правовых норм.

### Выводы

Исследование современных методов воспитания культуры поведения подростков в информационной среде подчеркивает необходимость комплексного и мультимодального подхода.

Использование знаний психологии, социологии и информационных технологий позволяет разрабатывать новые и улучшать существующие эффективные стратегии воспитания культуры безопасности подростков в цифровой среде, учитывая не только её угрозы, но и возможности.

Адаптация традиционных методов воспитания и интеграция интерактивных и мультимедийных ресурсов значительно улучшают процесс социализации подростков, помогают им развивать критическое мышление, медиаграмотность и социальные навыки. Такой подход способствует формированию у подростков устойчивых нравственных ориентиров и поведенческих компетенций, которые необходимы для успешной самореализации в быстро меняющемся мире.

Важно также вовлекать в процесс родителей и педагогов, чья поддержка и контроль способствуют успешной адаптации подростков к особенностям информационной среды. Активная работа по формированию инклюзивной, безопасной и стимулирующей образовательной среды окажет положительное воздействие на всестороннее развитие личности подростка.

Таким образом, эффективное воспитание культуры поведения в информационной среде требует согласованной работы педагогов, родителей и общества в целом, а также гибкости и готовности к инновациям в образовательных подходах и методиках.

### Библиографический список

1. Digital 2023: global overview report. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report> (дата обращения: 20.05.2024) – Текст: электронный.
2. Королева Н.Н., Богдановская И.М., Луговая В.Ф. Воздействие современной информационной и медиасреды на «Образ я» подростков // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-sovremennoy-informatsionnoy-i-mediasredy-na-obraz-ya-podrostkov> (дата обращения: 21.05.2024).
3. Мишина М.М., Воробьева К.А. Взаимосвязь информационного контента и особенностей личности в подростковом и юношеском возрасте // *Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки*. 2022. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-informatsionnogo-kontenta-i-osobennostey-lichnosti-v-podrostkovom-i-yunosheskom-vozraste> (дата обращения: 21.05.2024).
4. Взрослые и дети в интернете: аналитический отчет. URL: [https://kids.kaspersky.ru/files/KIDS\\_Report\\_RU\\_2022\\_final\\_UPD.pdf](https://kids.kaspersky.ru/files/KIDS_Report_RU_2022_final_UPD.pdf) (дата обращения: 20.05.2024) – Текст: электронный.
5. Нарымбетова З.А. Использование интерактивные методы обучения в учебном процессе // *Экономика и социум*. 2021. №3-2 (82). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnye-metody-obucheniya-v-uchebnom-protseste> (дата обращения: 27.05.2024).
6. Бережнова Л.Н., Богословский В. И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2005. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-v-obrazovanii-kak-tehnologiya-razresheniya-problem-razvitiya> (дата обращения: 27.05.2024).
7. Тимиркаева А.В. Технология проблемного обучения // *StudNet*. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-problemnogo-obucheniya-1> (дата обращения: 27.05.2024).
8. Малиюкова О.В. Типология информационно-коммуникационных технологий // *Общество: философия, история, культура*. 2022. №9 (101). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 27.05.2024).
9. What Is Social-Emotional Learning? URL: <https://www.cfchildren.org/what-is-social-emotional-learning/> (дата обращения: 20.05.2024) – Текст: электронный.
10. Информационная безопасность детей: социальные и технологические аспекты URL: <https://apkpro.ru/programmy/informatsionnaya-bezopasnost-detey-sotsialnye-i-tehnologicheskie-aspekty/> (дата обращения: 20.05.2024) – Текст: электронный.
11. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Общение без границ». URL: <https://infourok.ru/programma-obshenie-bez-granic-4033634.html> (дата обращения: 20.05.2024) – Текст: электронный.

## References

1. Digital 2023: global overview report. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report> (date of reference: 20.05.2024) – Text: electronic.
  2. Koroleva N.N., Bogdanovskaya I.M., Lugovaya V.F. Impact of modern information and media environment on the “Image of I” of adolescents // Universum: Vestnik of Herzen University. 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-sovremennoy-informatsionnoy-i-mediasredy-na-obraz-ya-podrostkov> (date of address: 21.05.2024).
  3. Mishina M.M., Vorobyeva K.A. Interrelation of information content and personality characteristics in adolescence and adolescence // Bulletin of the State University of Education. Series: Psychological Sciences. 2022. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-informatsionnogo-kontenta-i-osobennostey-lichnosti-v-podrostkovom-i-yunosheskom-vozraste> (date of address: 21.05.2024).
  4. Adults and children on the Internet: analytical report. URL: [https://kids.kaspersky.ru/files/KIDS\\_Report\\_RU\\_2022\\_final\\_UPD.pdf](https://kids.kaspersky.ru/files/KIDS_Report_RU_2022_final_UPD.pdf) (date of reference: 20.05.2024) – Text: electronic.
  5. Narymbetova Z.A. Using interactive teaching methods in the educational process // Economy and socium. 2021. №3-2 (82). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnye-metody-obucheniya-v-uchebnom-protse> (date of reference: 27.05.2024).
  6. Berezhnova L.N., Bogoslovsky V. I. Support in education as a technology for solving development problems // Izvestiya RGPU named after A. I. Herzen. 2005. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-v-obrazovanii-kak-tehnologiya-razresheniya-problem-razvitiya> (date of reference: 27.05.2024).
  7. Timirkaeva A.V. Technology of problem-based learning // StudNet. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-problemnogo-obucheniya-1> (date of address: 27.05.2024).
  8. Malyukova O.V. Typology of information and communication technologies // Society: philosophy, history, culture. 2022. №9 (101). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy> (date of address: 27.05.2024).
  9. What Is Social-Emotional Learning? URL: <https://www.cfchildren.org/what-is-social-emotional-learning/> (date of reference: 20.05.2024) – Text: electronic.
  10. Information security of children: social and technological aspects URL: <https://apkpro.ru/programmy/informatsionnaya-bezopasnost-detey-sotsialnye-i-tehnologicheskie-aspekty/> (date of reference: 20.05.2024) – Text: electronic.
  11. Additional general education general development program “Communication without Borders”. URL: <https://infourok.ru/programma-obshenie-bez-granic-4033634.html> (date of reference: 20.05.2024) – Text: electronic.
-

УДК 378

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-158-161

**ГАВРИЛОВА ИРИНА СТАНИСЛАВОВНА**

кандидат педагогических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия, г. Орел, Россия

E-mail: gavriloais75@mail.ru

**ГУБАРЕВА ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА**

кандидат педагогических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: gubareva16@mail.ru

**КОННОВА МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА**

старший преподаватель кафедры профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: marina\_konnova\_2020@mail.ru

**GAVRILOVA IRINA STANISLAVOVNA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: gavriloais75@mail.ru

**GUBAREVA LYUDMILA IVANOVNA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Orel State University, Orel, Russia

E-mail: gubareva16@mail.ru

**KONNOVA MARINA VLADIMIROVNA**

Senior Lecturer at the Department of Professional Education and Business, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: marina\_konnova\_2020@mail.ru

**АДАПТАЦИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ,  
ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ  
ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

**ADAPTATION OF FUTURE PROFESSIONAL TRAINING SPECIALISTS THROUGH  
THE USE OF SITUATIONAL TASKS IN THE PROCESS OF STUDYING ECONOMIC DISCIPLINES**

*В статье представлены технологии адаптации будущих специалистов профессионального обучения, посредством применения ситуационных задач в ходе освоения дисциплин экономического цикла. Именно взаимосвязь теоретической подготовки обучающегося с полученными в ходе профессиональной деятельности умениями и навыками, послужила началом для активного внедрения ситуационных задач в систему подготовки конкурентоспособных специалистов и формирования эффективной кадровой составляющей для предприятий различных сфер деятельности.*

*Ключевые слова:* адаптация, образовательные технологии, ситуационные задачи, конкурентоспособность специалиста, профессиональные компетенции.

*The article presents technologies for the adaptation of future specialists in professional training, through the use of situational tasks in the course of mastering the disciplines of the economic cycle. It is the relationship between the theoretical training of the student and the skills and abilities obtained in the course of professional activity that served as the beginning for the active introduction of situational tasks into the system of training competitive specialists and the formation of an effective personnel component for enterprises in various fields of activity.*

*Keywords:* adaptation, educational technologies, situational tasks, specialist competitiveness, professional competencies.

**Введение**

*Актуальность.* Непрерывное внедрение в педагогическую практику современных образовательных технологий и инструментов построения образовательного процесса требует непрерывное совершенствование методик преподавания. Теоретическое обучение совместно с передовыми образовательными технологиями должны сформировать профессиональные компетенции будущих выпускников образовательных организаций, развить навыки профессиональной коммуникации, способствовать быстрой педагогической и профессиональной адаптации обучающихся к будущей трудовой деятельности.

Современное экономическое пространство нуждается в инициативных, конкурентоспособных творческих, мобильных специалистах, способных быстро адаптироваться в экономическом, социальном про-

странстве, а также находить нестандартные решения задач и вопросов различных сфер деятельности. Поэтому решающую роль в процессе становления будущего специалиста играет переход от традиционной формы обучения к практико-ориентированным технологиям, ускоряющих адаптацию выпускника.

*Цель исследования* заключается в определении эффективной педагогической технологии в адаптации будущих специалистов профессионального обучения посредством ситуационных задач.

*Новизна.* В связи с тем, что большинство педагогических исследований по применению педагогических технологий в образовании посвящено применению ситуационных задач в рамках школьного обучения, нами разработан банк ситуативных заданий для экономических дисциплин. Применяемая совокупность форм, методов и педагогической технологии (ситуационные

задачи), позволяют добиваться желаемой цели и может быть реализован в системе среднего профессионального и вузовского образования в области управления персоналом, кадровых вопросах, при решении экономических задач.

*Методы исследования.* Анализируя современный образовательный процесс, общественно-социальные условия и запросы рынка труда, был использован педагогический опыт различных отечественных и западных исследователей и представителей педагогики и психологии, изучены и взяты за основу научные работы и доклады III Международной научно-практической конференции «Современная национальная экономика: молодые ученые – новый взгляд» (10–11 апреля 2023 г., г. Орел). Серия: Наука без границ. Выпуск 1 (9) 2023. Экспериментальная работа была апробирована в ходе образовательного процесса на базе факультета среднего профессионального обучения Политехнический институт имени Н.Н. Поликарпова.

### Изложение основного материала

В настоящее время решение проблемы в области подготовки современных высококвалифицированных специалистов, учитывая профессиональные требования работодателя, а также формирование комплекса специальных знаний, умений и навыков, можно осуществить посредством применения педагогических технологий совместно с внеаудиторной самостоятельной работой обучающихся. Именно взаимосвязь теоретической подготовки обучающегося с полученными в ходе профессиональной деятельности умениями и навыками, послужила началом для активного внедрения ситуационных задач в систему подготовки конкурентоспособных специалистов и формирования эффективной кадровой составляющей для предприятий различных сфер деятельности.

Значительный вклад в развитие и внедрение ситуационных задач в содержание экономических дисциплин внесли такие авторы педагогических трудов, и научно-исследовательские работы, как В.Я. Платонов, Г.А. Брянский, О.В. Козлова и другие представители отечественной и зарубежной педагогики, а также представители управленческой деятельности [2].

Изначально применение ситуационных задач было основано на переводах западных практиков в области управления и экономики. Затем в отечественной практике образовательных организаций начали использовать специальные игровые учебные видеокейсы, где обучающиеся изображали решение проблемы по ролям в игровой ситуационной форме. Отсюда и берет перевод слова «кейс» – ситуация. В последующем создаются бизнес-кейсы, основанные на реальном опыте управленцев российских компаний, а, впоследствии, и кейс-клубы – где обучающиеся анализируют, сравнивают, выдвигают гипотезы по решению поставленной производственной задачи или проблеме. Однако из-за различных подходов к определению «ситуационные задачи» в педагогической практике в настоящий момент научно-методическая литература не дает конкретного определения данной технологии.

В нашем случае, данную технологию можно рассмотреть как процесс успешной профессиональной адаптации будущего специалиста образовательной организации к современным реалиям экономического пространства и трудовых отношений. Основываясь на учениях российского психолога, практика и педагога А.А. Вербицкого, ситуационная задача – это педагогическая технология, основанная на моделировании ситуации с конкретным набором профессиональных инструментов, направленных на поиск альтернативных решений поставленной задачи [1]. Таким образом, данная технология объединяет в себе теорию и сложную реальность, анализ конкретных ситуаций на практических примерах.

Анализируя, ситуационные задачи как педагогическую технологию, стоит отметить, что эффективность данного метода во многом зависит от специальности, профиля и направления подготовки, а, соответственно, от инструментария, который использует педагог в ходе изучения конкретной дисциплины или модуля.

Использование данной технологии в образовательном процессе развивает и совершенствует умения и навыки будущей профессиональной деятельности будущих специалистов профессионального обучения (по отраслям). Так, работа с конкретной ситуационной задачей или кейс-ситуацией предполагает осмысление, абстрагирование от вымышленных ситуаций, что, в свою очередь, требует определенного комплекса умений и навыков.

Основная цель данной педагогической технологии (ситуационные задачи) – научить обучающихся проводить проблемно-ситуационный анализ при решении производственных задач, а иногда и вовсе приходиться к решению нестандартных вопросов. Подобная практика способствует формированию и совершенствованию профессиональных компетенций обучающихся.

Рассмотрим применение данной педагогической технологии в процессе изучения конкретной экономической дисциплины. Для освоения теоретического лекционного материала по дисциплине «Управление персоналом в сфере услуг», для обучающихся старших курсов направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) нами было разработано шесть ситуационных заданий.

Приведем пример ситуационного задания.

Условие. RusFashion (RF-n) – популярный бренд розничной сети магазина одежды. Ежегодно доходы компании от продаж увеличивались на 15–20% от растущих доходов населения (освоение компании было отмечено в 2008 г.). Однако в 2015 г. данная прибыльная модель компании (RF-n) дала «сбой». Из-за проблем на мировом рынке, темпы доходов населения, а также и заинтересованность брендом заметно снизились, а в последнее время и вовсе сократились. Компания (RF-n) понесла убытки. В результате данной политики население страны вынужденно отказалось от своих интересов, запросов и постепенно пришли к сберегательной модели потребления. Однако к концу 2016 г. рынок одежного ретейла начал расти. Структура рынка представлена на рисунках 1-2 (составлено автором).



Рис. 1. Структура рынка 2015 г.



Рис. 2. Структура рынка 2016 г.

В таблице 1 представлены результаты голосования потребителей «Битва брендов 2015–2016 г. Выборка составила примерно 13080 человек (ответ по 10-балльной шкале).

Таблица 1.

Результаты голосования потребителей  
«Битва брендов 2015–2016 г.

Показатели	RusFashion (RF-n)		MgN	
	2015 г.	2016г.	2015 г.	2016г.
Общее отношение к бренду	8	7	6	5
Соотношение цена/качество	7	7	8	9
Маркетинговая политика – реклама	6	7	9	7
Деловая коммуникация персонала	5	6	7	8

Задание.

- Провести сбор и анализ вторичных данных:
  - исследовать потребительский рынок;
  - описать динамику потребительского рынка на ближайшие 1-2 года;
  - сделать сравнительный анализ, выявить достоинства и недостатки рассматриваемых брендов.
- Провести сбор первичной информации:
  - исследовать потребности целевой аудитории;
  - сравнить проблемы и преимущества рынка.
- Разработать новый бренд, учитывая потребительские интересы, ценовую политику и выгоды от реализации [3].

На практическом занятии обучающихся разделили на 2 подгруппы: первая – экспериментальная группа, которая выполняла решение практической ситуации в виде разработанной кейс-задачи с представлением решения в виде проекта с вычислениями, и вторая – традиционная, которая выполняла полученное практическое задание в виде традиционного текста с представленной проблемой, решение которой предполагалась в ответе на контрольные вопросы задания. По завершению практического занятия с применением ситуационных задач был проведен опрос среди подгрупп обучающихся (традиционной и экспериментальной): «Какая педагогическая технология позволяет сформировать профессиональный набор компетенций?».

Результаты опроса целевой аудитории представлены на рисунке 3.



Рис. 3. Данные опроса обучающихся «Какая педагогическая технология позволяет сформировать профессиональный набор компетенций?»

Исходя из представленных данных, отметим, что разработка ситуационных задач предполагает трудоемкий, сложный и системный процесс мыслительной операции, основанный на практико-ориентированном подходе решения задачи, что позволяет применять сформированные компетенции выпускника в образовательных организациях, и способствует быстрой адаптации в различных нестандартных ситуациях.

Таким образом, использование рассматриваемой технологии в построение образовательного процесса имеет ряд преимуществ:

- формирование навыков критического мышления;
- развитие умений выявления проблемной ситуации и решения к ней;
- совершенствование способностей мыслить системно и последовательно;
- развитие навыков аргументации и делового общения;
- формирование умений построения плановых действий по реализации предложенных решений.

### Выводы

Таким образом, профессиональная адаптация будущих специалистов профессионального обучения, посредством применения ситуационных задач в ходе освоения экономических дисциплин формирует профессиональные компетенции, что отражают результаты участия в конкурсе профессионального мастерства «Педстарт» (победители и призеры), организатор БУ ОО ДПО Институт развития образования. Применяемые ситуационные задачи качественно готовят специалиста в реалиях рынка труда с учетом запросов работодателей. Опираясь на приведенные выводы динамика профессиональной адаптации будущих специалистов профессионального обучения подкрепляется разработанным и апробированным методическим инструментарием, имеет широкие дидактические возможности при подготовке специалистов среднего звена и бакалавров.

### Библиографический список

1. *Вертоградов В.А., Миракян А.Г., Сулова И.П.* Сборник кейсов и практических заданий по управленческим дисциплинам: учебное пособие для направления «Менеджмент». М.: Экономический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, 2020. 132 с.
2. *Когай И.В.* Адаптация выпускников СПО в профессиональной деятельности / И.В. Когай, С.Ю. Ланина // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. 2020. № 2. С. 28–32.
3. Практико-ориентированная подготовка студентов к профессиональной деятельности: монография / Л.И. Губарева, Е.В. Петрухина, Е.В. Кузнецова [и др.]; под ред. Е.В. Петрухиной; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, ОГУ имени И.С. Тургенева. Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2023. 267 с.: ил. Библиограф. С. 256–264.

### References

1. *Vertogradov V.A., Mirakyan A.G., Suslova I.P.* Collection of cases and practical assignments in management disciplines: a textbook for the “Management” direction. – M.: Faculty of Economics of Moscow State University named after M.V. Lomonosov, 2020. 132 p.
  2. *Kogai I.V.* Adaptation of vocational school graduates in professional activity / I.V. Kogai, S.Yu. Lanina // Bulletin of the Scientific Society of Students, postgraduates and young scientists. 2020. No. 2. Pp. 28–32.
  3. Practice-oriented preparation of students for professional activity: monograph / L.I. Gubareva, E.V. Petrukhina, E.V. Kuznetsova [et al.]; edited by E.V. Petrukhina; Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Orel State University named after I.S. Turgenev. – Orel: Orel State University named after I.S. Turgenev, 2023. 267 p.: ill. – Bibliograph. Pp. 256–264.
-

**ГОРБАЧЕВ ВАСИЛИЙ ИВАНОВИЧ**

доктор педагогических наук, профессор, директор естественно-научного института, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского», г. Брянск, Россия  
E-mail: enibgu@mail.ru

**ПУЗЫРЕВА ЕЛИЗАВЕТА НИКОЛАЕВНА**

ст. преподаватель кафедры ИПМ, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского», г. Брянск, Россия  
E-mail: puzyreva-knysh@yandex.ru

**GORBACHEV VASILIIY IVANOVICH**

ScD in Education, Professor, Director, Institute of Natural Sciences of Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia  
E-mail: enibgu@mail.ru

**PUZYREVA ELIZAVETA NIKOLAEVNA**

Senior Lecturer, Department of Informatics and Applied Mathematics, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia  
E-mail: puzyreva-knysh@yandex.ru

**АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО И ЕВКЛИДОВА ПРОСТРАНСТВ  
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО АБСТРАГИРОВАНИЯ**

**ANALYSIS OF REPRESENTATIONS OF GEOMETRIC AND EUCLIDEAN SPACES IN THE ACTIVITY  
OF MEANINGFUL ABSTRACTION**

*В системе закономерностей деятельности содержательного абстрагирования исследуются представления геометрического и евклидова пространств. В абстрагировании от предметных свойств реального физического мира выделяются базовые модели каждого из пространств учебной геометрической деятельности. Модельный метод анализа геометрического и евклидова пространств позволяет установить содержание базовых методов исследования свойств геометрических фигур. В абстрагировании от модельных образов математические пространства становятся абстрактными, определяются в содержании аксиоматического метода.*

*Ключевые слова:* Теория и методика обучения математике, учебная геометрическая деятельность уровня общего образования, геометрическое и евклидово пространства.

*Representations of geometric and Euclidean spaces are studied in the system of patterns of activity of meaningful abstraction. Abstracting from the objective properties of the real physical world, the basic models of each of the spaces of educational geometric activity are highlighted. The model method of analyzing geometric and Euclidean spaces allows us to establish the content of basic methods for studying the properties of geometric shapes. In abstraction from model images, mathematical spaces become abstract, defined in the content of the axiomatic method.*

*Keywords:* Theory and methodology of teaching mathematics, educational geometric activities at the general education level, geometric and Euclidean spaces.

**Введение**

В учебной геометрической деятельности представления геометрического и евклидова пространств наследуют историко-математическую закономерность их формирования в модельной форме и последующего абстрагирования в содержании метода аксиоматического определения.

Исторически первой в исследовании свойств геометрического пространства выступает его наглядно-образная модель, характеризуемая созданием конструктивных образов геометрических фигур с использованием абстрактных свойств определенных конструктивных средств, выделением понятий, анализом свойств геометрических фигур в непосредственном оперировании визуальными и создаваемыми на их основе мысленными образами, визуально-аналитическим рассуждением в процедурах содержательного доказательства. В «Началах» Евклида [20, 21] наглядно-конструктивную форму имеют определения–описания перпендикулярных и параллельных прямых, круга и его диаметра, постулаты построения прямой по двум точ-

кам и ее неограниченности, теоремы о равенстве двух треугольников с равными сторонами и углами между ними и равенстве углов при основании равнобедренного треугольника. Обладающий свойством визуальной наглядности чертеж, структурирующий процедуру содержательного анализа его конструктивных элементов, выступает объективным атрибутом представленного в модельной форме математического доказательства. Непосредственное построение условного изображения геометрической фигуры, его переконструирование в процедуре исследования свойств фигуры осуществляются вне анализа той целостности, в содержании которой исследование осуществляется. Интуитивно в качестве формальной целостности воспринимается существующий вне субъекта «мир математических объектов Платона», определенный системой условных конструктивных геометрических образов, однозначно отражающий многие свойства реального мира. Различие страдающего конструктивными неточностями чертежа геометрической фигуры и сформированного в сознании субъекта ее пространственного геометрического образа, имеющего идеальную форму, создает двойственное

представление геометрического пространства – пространства геометрических фигур, их преобразований с отношениями равенства и подобия. С одной стороны, геометрическое пространство – объективно существующее вне субъекта пространство доступных визуальному сознанию условных изображений геометрических фигур, в котором в системе аналитических и конструктивных средств исследуются их свойства (визуальная эмпирическая форма геометрического пространства). С другой стороны, геометрическое пространство – формирующаяся в деятельности содержательного абстрагирования динамическая конструкция субъектного сознания, представленная системой пространственных геометрических образов, характеризуемая последовательными уровнями математического абстрагирования (интеллектуальная теоретическая форма геометрического пространства).

Первое из представлений геометрического пространства формируется в содержании его наглядно-образной модели. Главной характеристикой наглядно-образной модели выступает эмпирический уровень субъектного сознания, выраженный Р. Декартом в содержании интеллектуального созерцания с его требованием очевидности: – «понятие ясного и внимательного ума, настолько простое и отчетливое, что оно не оставляет никаких сомнений в том, что мы мыслим, или, что одно и то же, прочное понятие ясного и внимательного ума, порожденного лишь естественным светом разума и благодаря своей простоте более достоверное, чем сама дедукция» [16, с. 86]. На ограниченность субъектных представлений наглядно-образной модели геометрического пространства с пониманием очевидности как гарантии достоверного знания указывал Г.В. Лейбниц, утверждая, что «сознание ясности и отчетливости усмотрения вполне может быть иллюзорным, а поэтому ему не стоит доверять в поисках истины» [16, с. 283].

Наряду с имеющей абсолютную значимость в геометрии наглядно-образной моделью геометрического пространства в интеграции алгебраических и геометрических представлений создается векторная модель евклидова пространства. Введенные Гамильтоном в «Лекциях о кватернионах» понятия вектора, векторных операций, скалярного и векторного произведений на начальном этапе создания векторной модели имели алгебраическую природу. Однако в исследованиях Г. Грассмана «Учение о линейном протяжении» векторы определяются в форме бесконечных классов эквивалентности, в системе линейных комбинаций векторов создаются одномерные, двумерные и трехмерные векторные пространства, геометрическими образами которых являются прямая, плоскость, пространство. Для операций сложения векторов и произведения числа на вектор Г. Грассманом выделяются геометрические образы суммы двух неколлинеарных векторов (параллелограмм), трех некопланарных векторов (параллелепипед). В понятиях внутреннего и внешнего произведений векторов определяются скалярное, векторное, смешанное произведения векторов с их применением к вычислению площади параллелограмма, объема параллелепипеда. Удобство приложений созданной Гамильтоном и Г. Грассманом векторной модели евклидова пространства в механике, теории электромагнитного поля привело к созданию Д. Гиббсом в «Элементах векторного

анализа» и О. Хэвисайдом в «Электромагнитной теории» основ современной векторной алгебры.

Столь же длительную историю, как и наглядно-образная модель геометрического пространства, имеет арифметическая модель евклидова пространства. Начиная с трактатов Аполлония «Конические сечения» и Архимеда «О спиралях», определенные геометрические фигуры (парабола, эллипс, гипербола, пара прямых, спираль Архимеда) описываются своими аналитическими моделями (уравнениями с двумя переменными) в соответствующей системе координат. Координатная форма пространственного образа геометрической фигуры в прямоугольной, полярной системах координат, исследование ее пространственных, метрических свойств в содержании аналитического метода, формируют новый по отношению к «Началам» Евклида раздел геометрии – аналитическую геометрию. Геометрическая форма аналитической геометрии разрабатывается в трудах «Введение в изучение плоских и пространственных мест» П. Ферма и «Геометрия» Р. Декарта, характеризующих координаты исследуемых линий отрезками, арифметическими операциями в совокупности отрезков и их длин. И. Ньютон во «Всеобщей арифметике или книге об арифметических синтезе и анализе» характеризует арифметическую модель геометрического пространства в качестве приложения алгебры к решению геометрических задач «часто полезное, порой, быть может даже необходимое, но по самому существу своему чуждое духу истинно геометрических доказательств» [22, с. 367]. Приоритет идущих от «Начал» Евклида содержательно-логических рассуждений в их интеграции с конструктивными действиями не помешал И. Ньютону осуществить описание классических геометрических линий алгебраическими средствами – построением алгебраических уравнений, выступающих их аналитическими моделями, последующей процедурой алгебраического исследования их свойств.

Векторная и арифметическая модели евклидова пространства в истории мировой математики развивались самостоятельно, с опорой на представление наглядно-образной модели геометрического пространства [23, 25]. Однако в условиях определения абстрактного евклидова пространства они оказываются различными его моделями, обладающими разными образами базовых понятий вектора и точки.

*Целью работы* является исследование закономерностей становления представлений геометрического и евклидова пространств на разных уровнях математического абстрагирования – в системе образных моделей каждого из пространств, в аксиоматическом определении абстрактного геометрического и абстрактного евклидова пространств.

Задача модельного представления геометрического пространства исследуется в его взаимной связи с моделями евклидова пространства, векторная и арифметическая модели евклидова пространства в системе соответствующих моделей геометрических фигур преобразуются в модели геометрического пространства.

Систематизация наглядно-образной, векторной и арифметической моделей геометрического пространства развивается в задаче исследования закономерностей формируемых в содержании соответствующих моделей аналитико-синтетического, векторного и ана-

литического методов исследования пространственных и метрических свойств геометрических фигур.

В классической методике обучения геометрии геометрическое и евклидово пространства выступают статичными, неразделенными конструкциями субъектного сознания, в отсутствии модельной систематизации геометрического и евклидова пространств задача формирования фундаментальных методов геометрического доказательства, исследования не достигается.

### **Методы исследования закономерностей формирования представлений геометрического и евклидова пространств**

Развитие многих научных математических теорий (числа, функции, предиката, вероятности) осуществляется в пространственно-теоретическом подходе проектирования деятельности содержательного абстрагирования (А.Д. Александров, А.Н. Колмогоров, М.А. Лаврентьев [19], П.С. Александров, А.И. Маркушевич, А.Я. Хинчин [27]). Исходящая из математического отражения (абстрагирование, идеализация) определенных предметных свойств реального мира деятельность содержательного абстрагирования направлена на создание и систематизацию моделей математического пространства в содержании «стихийно-эмпирического познания». В спектре моделей математического пространства формируется абстрактно-алгоритмическая деятельность оперирования модельными образами объектов, понятиями классов объектов с целью выделения (вычерпывания) соответствующих пространству свойств. Абстрактно-алгоритмическая деятельность «углубляется деятельностью системно-структурного представления математического пространства с преобразованием алгоритмических процедур оперирования объектами в алгоритмические схемы оперирования понятиями определенными классами объектов» [10, с. 140]. В последовательности свойств объектов, понятийно определенных классов объектов, пространства в целом достигается имеющая наглядно-образную форму ориентация субъекта в представлении математического пространства.

В анализе модельных свойств математического пространства зарождается «научное познание» его фундаментальных свойств. В абстрагировании от образных модельных представлений объектов математическое пространство определяется как абстрактное, характеризуемое системой свойств, общих каждой из его моделей. Имеющее качественно новый уровень математического абстрагирования определение абстрактного математического пространства осуществляется в содержании его дедуктивной теории. Стадия научного познания закономерностей абстрактного математического пространства характеризуется не только конструированием теории математического пространства аксиоматическим определением его свойств, абстрактных понятий. В содержании абстрактного математического пространства развивается аналитико-синтетическая деятельность выведения логических следствий из аксиом, логико-содержательного доказательства свойств и связей определяемых понятий теории [6, 11].

Роль моделей, создающих наглядно-интуитивный образ математического пространства, выделением и абстрагированием в качестве аксиом общей моделям системы свойств не ограничивается. На их основе осу-

ществляется теоретико-модельный анализ – производится модельная интерпретация абстрактных понятий теории, устанавливается содержательная истинность ее аксиом и логически вытекающих из аксиом теорем [8, 10].

Преобразование образных моделей математического пространства в содержательные модели теории характеризует целостный процесс научной исследовательской деятельности в схеме «модели математического пространства – математическое пространство – теория математического пространства – модели математической теории», позволяет исследовать ее свойства непротиворечивости, полноты, независимости, определяет разнообразие приложений теории в математике, естественно-научных и социально-гуманитарных областях научного познания [6, 10].

Отражающий закономерности деятельности содержательного абстрагирования пространственно-теоретический подход выступает методологией формирования модельно-абстрактных представлений геометрического и евклидова пространств [7, 10].

Соответствующие уровню абстрагирования «от предметных свойств реального мира» модельные представления геометрического и евклидова пространств формировались в работах Евклида, Аполлония, Архимеда, Г. Грассмана, О. Хэвисайда, Р. Декарта, Л. Эйлера, И. Ньютона. Соответствующие уровню абстрагирования «от образных объектов математического пространства» представления абстрактных геометрического и евклидова пространств разработаны в исследованиях Д. Гильберта и Г. Вейля, как и их теоретико-модельный анализ. Учебная геометрическая деятельность наследует историко-геометрические закономерности исследования модельно-абстрактных представлений геометрического и евклидова пространств и, по этой причине, формирование представлений абстрактных геометрического и евклидова пространств выступает одной из главных ее задач.

«Начала» Евклида, тысячелетиями определяющие традиции математического определения и математического доказательства, действительно являются начальной ступенью представления геометрического пространства, абстрагированного от всех его модельных образов в «Основаниях геометрии» Д. Гильберта [5]. Содержание «Оснований геометрии» направлено на построение Евклидовой геометрии (теории абстрактного геометрического пространства): «попытка выставить для геометрии полную и возможно более простую систему аксиом и вывести из них важнейшие геометрические теоремы так, чтобы при этом возможно ярче выяснить значение различных групп аксиом и объем следствий, вытекающих из отдельных аксиом» [5, с. 1].

На основе содержания наглядно-образной модели Д. Гильберт определяет понятие абстрактного геометрического пространства: «Объектами (элементами) геометрического пространства являются точки, прямые, плоскости; точками называются абстрактные объекты, заданные элементами одной буквенной системы; прямыми называются абстрактные объекты, заданные элементами второй буквенной системы; плоскостями называются объекты, заданные элементами третьей буквенной системы; на множестве первичных терминов задаются отношения принадлежности, по-

рядка, конгруэнтности, параллельности, непрерывности; содержательный смысл отношений абстрактного геометрического пространства определяется системами соответствующих аксиом; системы аксиом задают точное и для математических целей полное описание отношений абстрактного геометрического пространства» [5, с. 1–7].

Сущность аксиоматического определения абстрактного геометрического пространства Д. Гильбертом весьма ярко описана А. Пуанкаре: «выражения «лежать на», «проходить через» не должны вызывать в нашем сознании какие-либо образы; эти выражения суть только синонимы слова «определять». Точно также и слова «точка», «прямая», «плоскость» не должны возбуждать в уме никакого чувственного представления» [5, с. 109]. Абстрактный характер аксиом Евклидовой геометрии выражен Г. Вейлем; «Математика рассматривает отношения в гипотетически-дедуктивном плане, не связывая себя никакой конкретной интерпретацией. Ее интересует не истинность аксиом, а их непротиворечивость» [3, с. 21].

Представление Евклидовой геометрии как теории, исследующей закономерности абстрактного геометрического пространства, характеризуемого системой аксиом вне требования адекватного отражения свойств реального мира, Д. Гильберт связывает с понятием модели теории – такой содержательной математической конструкции, в которой абстрактные аксиомы теории являются истинными предложениями. Понятие модели Евклидовой геометрии Д. Гильберт в первую очередь использует для доказательства ее фундаментального свойства непротиворечивости: «Аксиомы пяти групп ... не находятся в противоречии между собою, т.е. невозможно вывести из них путем логических умозаключений такое положение, которое противоречило бы одной из выставленных аксиом. Чтобы убедиться в этом, мы образуем из вещественных чисел систему вещей, по отношению к которой выполняются одновременно все аксиомы пяти групп» [5, с. 22]. Модельный метод анализа Евклидовой геометрии Д. Гильберт использует и для доказательства свойства независимости конкретной из аксиом: «Аксиома параллельности IV независима от прочих аксиом: примем точки, прямые и плоскости обыкновенной (Декартовой) геометрии, поскольку они расположены внутри некоторого определенного шара, за соответствующие элементы пространственной геометрии и выразим конгруэнтность в этой геометрии посредством таких линейных преобразований обыкновенной геометрии, которые преобразуют упомянутый шар в самого себя. При подходящих соглашениях можно убедиться в том, что в этой «не-евклидовой» геометрии удовлетворяются все аксиомы, кроме аксиомы Евклида IV» [5, с. 25].

В «Основаниях геометрии» Д. Гильберта геометрическое пространство выступает динамической конструкцией. Вначале оно представлено «наглядно-образной моделью в математическом отражении свойств формы, пространственной расположенности, меры реального физического мира («Начала» Евклида, обыкновенная геометрия по Д. Гильберту)» [8]. На уровне математического абстрагирования от образных представлений объектов наглядно-образной модели геометрическое пространство становится абстрактным, его свойства

описываются системой аксиом теории геометрического пространства (Евклидовой, пространственной геометрии по Д. Гильберту). Проверка свойств непротиворечивости и независимости аксиом востребует обращение к моделям теории абстрактного геометрического пространства, имеющим содержательный характер и обладающим свойством истинности. Последовательное конструирование модельного представления геометрического пространства, учебной теории абстрактного геометрического пространства и превращение моделей геометрического пространства в модели учебной теории отражают объективный процесс развития субъективных представлений геометрического пространства.

Исходя из потребностей физики в анализе теоретических основ категорий пространства и времени в их взаимной связи, Г. Вейль в книге «Пространство, время, материя» на основе образных представлений векторной модели выделяет, как самостоятельную математическую конструкцию, понятие абстрактного трехмерного евклидова пространства:

– «первичными, неопределяемыми объектами абстрактного евклидова пространства выступают векторы и точки; на множестве первичных терминов задаются операции сложения векторов, произведения действительного числа на вектор, скалярного произведения, откладывания вектора от точки; все свойства объектов и операций подчиняются аксиомам алгебраической структуры векторного пространства над полем; в системе понятий линейной зависимости и независимости определяют понятия базиса векторного пространства и его размерности» [4, с. 26-30];

– «структура трехмерного векторного пространства расширяется аксиомами скалярного произведения векторов и преобразованием векторного пространства в евклидово пространство с метрическими функциями длины вектора и величины угла между векторами» [4, с. 38–40].

Аксиоматическое определение абстрактного трехмерного евклидова пространства позволило Г. Вейлю исследовать логико-содержательными средствами его закономерности, как ранее установленные на уровне наглядно-образных представлений векторной модели, так и новые – развивать имеющую самостоятельную значимость в математике и многообразные приложения в современной физике аксиоматическую теорию.

Дедуктивная математическая теория трехмерного евклидова пространства аксиоматизирует изолированную от геометрического пространства систему объектов и операций абстрактного трехмерного евклидова пространства, обладает собственной системой определяемых понятий, векторным методом исследования фундаментальных свойств евклидова пространства в целостном спектре теорем.

#### Изложение основного материала

В формировании модельно-теоретических представлений геометрического и евклидова пространств прослеживается выделяемая современной философией и методологией науки закономерность формирования научного познания из стихийно-эмпирического: «Зародышевые формы научного познания возникли в недрах и на основе обыденного познания, а затем отпочковались от него» [26, с. 45].

Содержание наглядно-образной модели геометрического пространства, векторной и арифметической моделей евклидова пространства в значительной степени отражают характерные признаки обыденного, стихийно-эмпирического познания: «язык обыденного познания приспособлен для описания и предвидения объектов, вплетенных в наличную практику человека; понятия обыденного языка всегда нечетки и многозначны, их точный смысл чаще всего обнаруживается лишь в контексте языкового общения; знания в сфере стихийно-эмпирического познания чаще всего не систематизированы; это, скорее конгломерат сведений, предписаний, рецептов деятельности и поведения, накопленных на протяжении исторического развития обыденного опыта; достоверность стихийно-эмпирических знаний устанавливается благодаря непосредственному применению в наличных ситуациях производственной и повседневной практики [26, с. 46–47].

Критический анализ моделей геометрического и евклидова пространств отнюдь не означает их излишний характер в геометрической деятельности. В этом плане В.С. Степин в истории формирования и развития науки закономерно выделяет две стадии с соответствующими методами построения знаний и формами прогнозирования результатов деятельности: «Первая стадия характеризует зародышевую науку (преднауку), вторая – науку в собственном смысле слова» [26, с. 54]. Зародышевая наука «характеризуется моделированием выделяемых из практики свойств и отношений идеализированных объектов, с которыми человеческое мышление оперирует как со специфическими объектами, замещающими объекты внешнего мира» [26, с. 54]. «На этапе преднауки, – отмечает В.С. Степин, – как первичные идеальные объекты, так и их отношения (соответственно смыслы основных терминов языка и правила оперирования с ними) выводились непосредственно из практики и лишь затем внутри созданной системы знания (языка) формировались новые идеальные объекты» [26, с. 57]. На этапе науки в собственном смысле слова идеальные объекты теоретического знания «черпаются уже не из практики, а заимствуются из ранее сложившихся систем знания (языка) и применяются при формировании новых знаний» [26, с. 57]. Интеграция созданных на стадии преднауки идеальных объектов и определенной абстрактной структуры при этом порождает новую систему знаний, «в рамках которой могут найти отображение существенные черты ранее не изученных сторон действительности» [26, с. 57].

Содержание представления наглядно-образной модели геометрического пространства с системой конструируемых условных чертежей геометрических фигур, опирающихся на них наглядно-образных математических рассуждений, соответствует характеристическим признакам преднаучной системы математического знания [11, с. 9]. На ее основе уже в «Началах» Евклида начинает формироваться и в «Основаниях геометрии» создается новая система знания – «теория абстрактного геометрического пространства, определенного системой аксиом, ранее выступающих визуально-справедливыми свойствами в содержании наглядно-образной модели [12, с. 115].

Процесс зарождения теоретического знания из стихийно-эмпирической стадии мышления закономе-

рен и для математической конструкции трехмерного евклидова пространства. Векторная модель евклидова пространства, моделирующая систему физических понятий с опорой на конструктивные операции сложения векторов, произведения числа на вектор, разложения векторов по векторам базиса «в наглядно-интуитивной форме отображают свойство размерности физического пространства» [13, с. 59]. Арифметическая же модель евклидова пространства «наслаивается на графические образы определенных геометрических фигур, формирует их знаковые образы в форме соответствующих аналитических моделей» [9, с. 157]. Общая векторной и арифметической моделям система наглядно-образных понятий точки и вектора, линейной комбинации векторов, свойств коллинеарности и компланарности обобщается в созданной на числовой основе алгебраической структуре векторного, евклидова пространств, формирует теоретическую систему геометрического знания [13, 9].

Проявляющаяся не только в математике, но и в целом ряде естественно-научных областей знания, закономерность формирования и развития научного знания имеет математически отрефлексированную форму.

Философская закономерность формирования и развития научного познания из его стихийно-эмпирического содержания, конкретизированная в систематизации отечественными математиками уровней деятельности содержательного абстрагирования, позволяет охарактеризовать категории геометрического и евклидова пространств в их системно-структурном развитии.

Как отмечает в своих комментариях Д.Д. Мордухай-Болтовский, в «Началах» Евклида при условии характеристики пространственных тел длиной, шириной и глубиной, понятия геометрического пространства не существовало [21, с. 164]. Именно в содержании «Начал» утвердилось мировоззренческое представление о том, что геометрия Евклида – единственно мыслимая геометрия, заложенная в нашем сознании до всякого знакомства с внешним миром, эта геометрия описывает реальное физическое пространство точно. «И в 18 веке, – указывает Н.В. Ефимов, – геометрическое пространство все еще было смутной, плохо обработанной формой абстракции осязаемого мира» подчеркивая, что «взгляды на геометрическое пространство и на те понятия, которые лежат в основе всей геометрии, оставались такими же, какими были у Евклида и геометров его эпохи» [18, с. 35]. В анализе исторического развития представлений геометрического пространства Н.В. Ефимов выделяет закономерности его формирования в последовательных уровнях деятельности содержательного абстрагирования: «геометрия оперирует понятиями, возникающими из опыта в результате известной абстракции объектов реального мира, при которой принимаются во внимание лишь некоторые свойства реальных объектов; в строге логических рассуждениях при доказательстве теорем приходится иметь дело только с этими свойствами объектов, – они и должны быть отмечены в аксиомах и определениях; все остальные свойства, которые мы привыкли воображать, когда слышим слова «точка», «прямая», «плоскость», в логическом построении геометрии никакой роли не играют и не должны в основных положениях геометрии упоминаться; кроме евклидовой геометрии, теоремы которой соответствуют нашему на-

глядному представлению о свойствах геометрических образов, существуют другие геометрические системы (Лобачевского, Римана), противоречащие непосредственному пространственному воображению [18, с. 37].

Научная форма представления абстрактного геометрического пространства, объединяющая как пространство Евклида, так и пространство Лобачевского, при этом фиксируется в предельно общем виде, вне последовательных уровней содержательного абстрагирования: «геометрическое пространство, определенное данной системой аксиом, есть множество предметов, называемых геометрическими элементами, взаимные отношения которых удовлетворяют требованиям аксиом данной системы» [18, с. 37]. Общее определение геометрического пространства фиксирует факт объективного существования в геометрии различных геометрических пространств – пространства Евклида-Гильберта, пространства Бояйи-Гаусса-Лобачевского, пространства Римана, пространства Декарта-Вейля ... Обладая различными свойствами и методами математических рассуждений геометрические пространства порождают спектр соответствующих развивающихся теорий. В содержании же общего математического образования в модельно-теоретической форме исследуются закономерности геометрического пространства Евклида-Гильберта и евклидова пространства Декарта-Вейля.

Подчеркивая, что «идея абстрактного пространства была подготовлена эволюцией всей математики 19 века», Н.В. Ефимов в абстрактно-логическом построении геометрии Евклида важное место отводит моделям теории: «Выбирая в качестве точек, прямых и плоскостей иные предметы и определяя их взаимные отношения с соблюдением условий аксиом евклидовой геометрии, получим конкретные формы пространства Евклида. Каждой конкретной форме пространства Евклида соответствует свое конкретное истолкование евклидовых теорем» [18, с. 38].

Б.А. Розенфельд, называя «пространством Евклида математическую схему, которая является отражением реального физического пространства и по существу разработана в «Началах» Евклида», также определяет его, эквивалентно Гильбертовскому, абстрактное содержание: «заданием абстрактных совокупностей объектов трех типов, называемых «точками», «прямыми», «плоскостями»; выделением преобразований совокупности всех точек в себя, называемых «движениями»; систематизацией следующих отношений на совокупностях заданных объектов: «точка лежит на прямой», «точка лежит на плоскости», «прямая лежит на плоскости», «точка лежит между двумя другими точками»; определением объектов, отношений, преобразований системами аксиом принадлежности, порядка, движения, непрерывности, параллельности. [27, с. 32–40].

Научные представления абстрактного геометрического пространства в аксиоматическом определении соответствующей теории, впитавшие тысячелетние исследования геометров от Евклида до Д. Гильберта, в учебной геометрической деятельности могут быть сформированы в системе последовательных уровней деятельности содержательного абстрагирования:

– от предметных свойств реального физического пространства,

– от образных представлений объектов базовых моделей геометрического пространства;

– от содержания определяемых понятий теории абстрактного геометрического пространства [13].

Трехмерное евклидово пространство, содержащее пространственно-специфическую систему объектов (точки, векторы, векторные модели геометрических фигур) и их свойств (коллинеарности, компланарности, линейной зависимости), методов исследования свойств объектов и подпространств (векторный, координатный, аналитический), развивается в содержании учебной теории, аксиоматизирующей алгебраическую структуру векторного пространства над полем действительных чисел [12].

Характерная для геометрического и евклидова пространств историко-математическая закономерность формирования их абстрагированных от модельных образов представлений в содержании соответствующей дедуктивной теории порождает математикомировоззренческую проблему исследования различия и взаимной связи пространств.

На уровне обыденного сознания геометрическое пространство структурируется наглядными образами геометрических фигур, преобразований движения и подобия, базовыми же объектами векторной модели евклидова пространства выступают имеющие физическую природу векторы, точки, линейные комбинации векторов. Следовательно, факт различия в математических пространствах объектов, отношений, свойств имеет объективный характер.

Для анализа взаимных связей пространств, следуя Г. Вейлю [4], в содержании векторной модели евклидова пространства выделяются векторные модели точки, прямой, плоскости, в системе векторных условий определения геометрических фигур создаются их векторные модели. В классических исследованиях В.Г. Болтянского, М.Б. Воловича, А.Д. Семушина [1] и, в значительной степени, Н.М. Рогановского, А.А. Столяра [24] в системе векторных моделей геометрических фигур вводятся векторные формы отношений принадлежности, порядка, движения, параллельности. На их основе проводится доказательство теорем о справедливости в векторной модели евклидова пространства всех аксиом учебной теории геометрического пространства. Установленная в модельной форме векторная интерпретация объектов и отношений абстрактного геометрического пространства позволила И.П. Егорову сделать вывод: «Опираясь на аксиомы Вейля, можно ввести ... понятия прямой, плоскости, инцидентности точки и прямой, точки и плоскости, лежать между, движения – все основные понятия гильбертовской аксиоматики; каждая аксиома гильбертовской аксиоматики будет в геометрии Вейля выражать «истинное» утверждение, т.е. каждое такое утверждение можно доказать как теорему на основании системы аксиом Вейля» [17, с. 91]. В реальности же представленная векторными моделями геометрических фигур векторная модель евклидова пространства, вместе с векторной формой отношений, преобразуется в векторную модель геометрического пространства.

Модельная опосредованность свойств геометрического пространства свойствами евклидова пространства имеет и обратную сторону – конструирование векторной

модели евклидова пространства в содержании наглядно-образной модели геометрического пространства.

В методико-геометрических исследованиях В.А. Гусев, Ю.М. Колягин, Г.Л. Луканкин [15] векторную модель евклидова пространства в качестве самостоятельной не выделяют, включают ее в содержание наглядно-образной модели геометрического пространства: «представляется наиболее естественным всякий параллельный перенос назвать вектором; параллельный перенос (или вектор) рассматривается как отображение всей плоскости на себя; суммой двух векторов называется отображение плоскости на себя, являющееся результатом последовательного выполнения отображений» [15, с. 7–12].

В.Г. Болтянский, И.М. Яглом [27] развитие представлений векторной модели также осуществляют в наглядно-образном представлении геометрического пространства:

– «какое бы определение мы ни взяли, вектор с элементарно-геометрической точки зрения есть геометрический объект, характеризуемый направлением (т.е. заданный с точностью до параллельности прямой и направлением на ней) и длиной» [27, с. 293];

– «представление о векторе как о геометрическом преобразовании кажется недостаточно наглядным, далеким от физических представлений о векторных величинах» [27, с. 294];

– «параллельный перенос определяется одним геометрическим объектом, а именно вектором, этот вектор называется вектором параллельного переноса» [27, с. 295].

Конструирование векторной модели евклидова пространства в содержании наглядно-образной модели геометрического пространства привело И.П. Егорова к выводу об эквивалентности различных аксиоматических теорий различных абстрактных математических (геометрического, евклидова) пространств: «Исходя из аксиоматики Гильберта, можно ввести векторы как свободные направленные отрезки и определить обычным образом операции сложения векторов, умножения вектора на число, скалярного произведения двух векторов и операцию откладывания вектора от точки; непосредственной проверкой убедимся, что каждая аксиома геометрии Вейля будет в геометрии Гильберта выражать «истинное» утверждение» [17, с. 91].

Обоснование справедливости аксиом учебной теории геометрического пространства в содержании векторной модели абстрактного евклидова пространства и, наоборот, доказательство справедливости аксиом учебной теории евклидова пространства в содержании наглядно-образной модели абстрактного геометрического пространства в учебной геометрической деятельности квалифицируется свойством модельно опосредованной эквивалентности систем аксиом Д. Гильберта и Г. Вейля [17].

Исследование взаимной связи геометрического и евклидова пространств соответствием наглядно-образной модели геометрического пространства и векторной модели евклидова пространства не ограничивается. Фундаментальная проблема непротиворечивости учебной теории геометрического пространства востребует анализ взаимной связи наглядно-образной модели геометрического пространства и арифметической модели

евклидова пространства. Их взаимная связь представлена преобразованием арифметической модели евклидова пространства в модель геометрического пространства:

– построением в содержании арифметической модели евклидова пространства последовательности координатных и аналитических моделей базовых геометрических фигур с отношениями принадлежности, порядка, конгруэнтности и параллельности;

– доказательством справедливости в арифметической модели евклидова пространства аксиом теории абстрактного геометрического пространства Д. Гильберта.

### Выводы

В пространственно-теоретическом подходе проектирования учебной геометрической деятельности уровня общего образования геометрическое пространство и евклидово пространство определяются его модельной, абстрактной и теоретико-модельной формами, соответствующими уровням деятельности содержательного абстрагирования.

Геометрическое пространство – предметно-специфическая конструкция человеческого сознания в математическом отражении определенных свойств физического пространства, динамично развивающаяся в последовательности модельной, абстрактной и теоретико-модельной форм субъектного представления.

Модельная форма представления геометрического пространства характеризуется уровнем абстрагирования «от предметных свойств» реального физического пространства. Структура геометрического пространства задается вполне определенным спектром его моделей, характеризуемых различными образными представлениями геометрических фигур, формирующими различные методы исследования их конструктивных, пространственных, метрических свойств в содержании алгоритмических конструктивных и вычислительных действий. В модельной форме представления геометрического пространства средствами систематизации модельных объектов, классов объектов, соответствующих классам понятий развивается наглядно-образный (стихийно-эмпирический) уровень пространственного геометрического мышления.

Абстрактная форма представления геометрического пространства характеризуется абстрагированием от модельных образов объектов геометрического пространства в процедуре аксиоматической систематизации их общих свойств. Аксиоматическое определение учебной теории абстрактного геометрического пространства развивается в деятельности определения ее понятий, установления их свойств и взаимных связей в логико-содержательной процедуре математического доказательства. В аналитико-синтетической деятельности исследование закономерностей абстрактного геометрического пространства формируется вербально-логический (научный) уровень теоретико-геометрического мышления.

Теоретико-модельная форма представления геометрического пространства характеризуется абстрагированием от содержательных свойств понятий абстрактного геометрического пространства в анализе их понятийной категоризации во взаимной связи с понятиями числового пространства. В содержании теоретико-модельного

анализа абстрактного геометрического пространства базовые модели его образного представления преобразуются в модели учебной теории, позволяющие установить свойства ее непротиворечивости, независимости аксиом, ввести понятие неевклидовой геометрии. В целостном представлении геометрического пространства от его модельной формы до методологического анализа его абстрактной формы создается субъектная конструкция абстрактного геометрического мышления.

Евклидово пространство также наследует закономерность его представления в модельной и абстрактной формах, задавая двумерные и трехмерные конструкции векторного, евклидова пространств над полем действительных чисел.

Модельная форма представления двумерного и трехмерного евклидовых пространств задается в системе векторных операций, включая скалярное произведение, понятий базиса и размерности, направлена на создание векторных моделей геометрических фигур и их исследование средствами векторного метода.

Абстрактная форма представления евклидова пространства создается в процедуре аксиоматизации свойств векторных операций и размерности, общих как векторной, так и координатной, арифметической моделям. Фундаментальное понятие изоморфизма позволя-

ет отождествить абстрактное представление евклидова пространства и его арифметическую модель, исследовать свойства определенных классов геометрических фигур алгебраическими средствами.

Историко-математическая закономерность развития представлений абстрактного евклидова пространства (Г. Вейль) из его векторной (Г. Грассман) и арифметической (Р. Декарт) моделей выступает подтверждением философского вывода о становлении научного знания из стихийно-эмпирического (В.С. Степин). Аксиоматическое определение абстрактного евклидова пространства характеризует его в качестве самостоятельной геометрической конструкции, существующей наряду с аксиоматическим определением абстрактного геометрического пространства, не зависящего от него и, тем более, с ним не отождествляемого. В этой связи, отождествление теории абстрактного евклидова пространства и теории абстрактного геометрического пространства, вытекающее из включения моделей евклидова пространства в представление геометрического пространства, является неправомерным. Теории евклидова и геометрического пространств выступают самостоятельными научными теориями, их взаимная связь проявляется в содержании теоретико-модельного анализа.

#### Библиографический список

1. Болтянский В.Г., Волович М.Б., Семушин А.Д. Векторное изложение геометрии (в 9 классе средней школы). Пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1982. 143 с.
2. Болтянский В.Г. и др. Векторное обоснование геометрии / В.Г. Болтянский, И.М. Яглом // Новое в школьной математике. Москва: Знание, 1972. С. 64–92.
3. Вейль Г. Математическое мышление. Москва: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1989. 400с.
4. Вейль Г. Пространство, время, материя. Лекции по общей теории относительности. Изд.5-е перераб. Пер. с нем. В.П. Визгина. М.: «Янус», 1996. 480с
5. Гильберт Д. Основания геометрии: Пер с нем.. Москва: Гостехиздат, 1948. 389 с.
6. Горбачев В.И. Закономерности формирования внутренне-процессуальной компетенции в содержании базовой математической теории евклидова пространства// Ученые записки Орловского государственного университета. №1 (78), 2018. С. 224–232.
7. Горбачев В.И. Методология пространственно-теоретического подхода в содержании общего математического образования// Университет на пути к новому качеству науки и образования: сборник статей национальной научно-практической конференции с международным участием. Брянск: БГУ, 2020. С. 92–105.
8. Горбачев В.И. Модельный подход формирования учебной геометрической деятельности// Фундаментальные проблемы обучения математике, информатике и информатизации образования: сборник тезисов докладов международной научной конференции. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2022. С. 113–119.
9. Горбачев В.И. Теория трехмерного евклидова пространства в методологии теоретического типа мышления// Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. №1(70). С. 151–158.
10. Горбачев В.И. Предметные компетенции общего математического образования в категории субъектного развития: монография / В.И. Горбачев. Москва: ИНФРА-М, 2020. 403 с. – (Научная мысль). – DOI 10.12737/1031176.
11. Горбачев В.И., Пузырева Е.Н. Закономерности формирования абстрактного математического мышления в представлении геометрического пространства// Ученые записки Брянского государственного университета. 2018. № 4(12). С. 7–14.
12. Горбачев В.И., Пузырева Е.Н. Модельное представление учебной теории геометрического пространства// Математическое образование в школе и вузе: опыт, проблемы, перспективы (MATHEDU' 2022) : Материалы XI Международной научно-практической конференции в рамках III Международного форума по математическому образованию (IFME'2022), Казань, 28 марта – 02 2022 года / Отв. редактор Л.Р. Шакирова. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2022. С. 89–94.
13. Горбачев В.И., Пузырева Е.Н. Модельно-теоретическое представление евклидова пространства в учебной геометрической деятельности// Фундаментальные проблемы обучения математике, информатике и информатизации образования: сборник тезисов докладов международной научной конференции. 29 сентября – 1 октября 2023 г. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2023. С. 55–61.
14. Горбачев В.И., Сенченко Е.Д. Закономерности исследования геометрических фигур в евклидовом пространстве//Ученые записки Брянского государственного университета: физико-математические науки/ биологические науки/ ветеринарные науки. Брянск: РИО БГУ, 2016. № 4. С. 18–29.
15. Гусев В.А., Колягин Ю.М., Луканкин Г.Л. Векторы в школьном курсе геометрии. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1976. 48 с.
16. Декарт Р. Правила для руководства ума//Избранные произведения. Москва. 1950. 334с.
17. Егоров И.П. Геометрия. Москва: Просвещение, 1979. 256с.
18. Ефимов Н.В. Высшая геометрия. М.: Физматлит, 2003. 235 с.
19. Математика, ее содержание, методы и значение. Т. 3.- Москва: Изд-во АН СССР, 1956. 336 с.

19. Начала Евклида / Пер. с греч. и коммент. Д. Мордухай-Болтовского. М., Л.: Гос. издательство техн.-теорет. лит., 1948. Кн. 1–6.
20. Начала Евклида / Пер. с греч. и коммент. Д. Мордухай-Болтовского. М., Л.: Гос. издательство техн.-теорет. лит., 1948. Кн. 7–10.
21. *Ньютон И.* Всеобщая арифметика или книга об арифметических синтезе и анализе. Москва: Изд-во АН СССР, 1948. 448с.
22. *Потоскуев Е.В.* Векторно-координатный метод при решении стереометрических задач // Математика в школе. 1995. № 1. С. 23–25.
23. *Рогановский Н.М., Столяр А.А.* Векторное построение стереометрии. Мн.: Нар. асвета, 1974. 128с.
24. *Скопец З.А.* Векторное решение стереометрических задач / Скопец З.А. // Преподавание геометрии в 9–10 классах / Сост. З.А. Скопец, Р.А. Хабиб. Москва: Просвещение, 1980. С. 184–230.
25. *Степин В.С.* Теоретическое знание. Москва: Прогресс-Традиция, 2003. 744 с.
26. Энциклопедия элементарной математики / Под ред. П.С. Александрова, А.И. Маркушевича, А.Я. Хинчина. Книга четвертая. Геометрия. М.-Л.: Гостехиздат, 1963. 567 с.

## References

1. *Boltyansky V.G., Volovich M.B., Semushin A.D.* Vector presentation of geometry (in the 9th grade of secondary school). Handbook for teachers. Moscow: Prosveshchenie, 1982. 143 p.
2. *Boltyansky V.G.* et al. Vector substantiation of geometry / V.G. Boltyansky, I.M. Yaglom // New in school mathematics. Moscow: Znanie, 1972. pp. 64–92.
3. *Weil G.* Mathematical thinking. Moscow: Nauka. Gl. ed. phys. -mat. lit., 1989. 400 p.
4. *Weil G.* Space, time, matter. Lectures on the general theory of relativity. Moscow: Yanus, 1996. 480 p.
5. *Gilbert D.* The foundations of geometry: Translated from German. M., L.: Gostekhizdat, 1948. 389 p.
6. *Gorbachev V.I.* Regularities of formation of the internal procedural competence in the content of basic mathematical theories of Euclidean space. Scientific notes of Orel State University. Vol. 1 – no. 78. 2018. Pp. 224–232.
7. *Gorbachev V.I.* Methodology of spatial-theoretical approach in the content of general mathematical education // University on the way to a new quality of science and education: collection of articles of the national scientific and practical conference with international participation. Bryansk: BSU, 2020. Pp. 92–105.
8. *Gorbachev V.I.* Model approach to the formation of educational geometric activity // Fundamental problems of teaching mathematics, computer science and informatization of education: collection of abstracts of reports of the international scientific conference. - Yelets: Yelets state university named after I.A. Bunina, 2022. Pp. 113–119.
9. *Gorbachev V.I.* Theory of three-dimensional Euclidean space in the methodology of theoretical type of thinking // Scientific notes of Orel State University. Vol.1 no.70. 2016. Pp. 151–158.
10. *Gorbachev V.I.* Subject competencies of general mathematical education in the category of subjective development: monograph / V.I. Gorbachev. Moscow: INFRA-M, 2020. 403 p. – (Scientific thought). – DOI 10.12737/1031176.
11. *Gorbachev V.I., Puzyreva E.N.* Regularities of formation of abstract mathematical thinking in the representation of geometric space // Scientific notes of Bryansk State University. Vol.4 – no. 12. 2018. Pp. 7–14.
12. *Gorbachev V.I., Puzyreva E.N.* Model representation of the educational theory of geometric space // Mathematical education at school and university: experience, problems, prospects (MATHEDU' 2022): Proceedings of the XI International scientific and practical conference within the framework of the III International Forum on Mathematical Education (IFME'2022), Kazan, March 28 – February 2, 2022 / Responsible. editor L. R. Shakirova. - Kazan: Kazan (Volga Region) Federal University, 2022. Pp. 89–94.
13. *Gorbachev V.I., Puzyreva E.N.* Model-theoretical representation of Euclidean space in educational geometric activity // Fundamental problems of teaching mathematics, computer science and informatization of education: collection of abstracts of reports of the international scientific conference. September 29 – October 1, 2023. Yelets: Yelets State University named after I.A. Bunin. 2023. Pp. 55–61.
14. *Gorbachev V.I., Senchenko E.D.* Regularities of the Study of Geometric Figures in Euclidean Space // Scientific Notes of Bryansk State University. Bryansk: RIO BSU. Vol. 4. 2016. Pp. 18–29.
15. *Gusev V.A., Kolyagin Yu.M., Lukankin G.L.* Vectors in the school geometry course. Handbook for teachers. M.: Prosveshchenie, 1976. 48 p.
16. *Descartes R.* Rules for guiding the mind // Selected works. Moscow. 1950. 334 p.
17. *Egorov I.P.* Geometry. Moscow: Prosveshchenie, 1979. 256 p.
18. *Efimov N.V.* Higher geometry. Moscow: Fizmatlit, 2003.
19. *Mathematics, its content, methods and meaning. Vol. 3.* Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1956. 336 p.
20. The beginnings of Euclid / Translated from Greek. and a comment by D. Mordukhai-Boltovsky. M., L.: State Publishing House of Technology. Theoretical lit., 1948. Books 1–6.
21. The beginnings of Euclid / Translated from Greek. and a comment by D. Mordukhai-Boltovsky. M., L.: State Publishing House of Technology. Theoretical lit., 1948. Books 7–10.
22. *Newton I.* Universal arithmetic or a book about arithmetic synthesis and analysis. M.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1948. 448 p.
23. *Potoskuyev E.V.* Vector coordinate method for solving stereometric problems // Mathematics at school. 1995. No. 1. Pp. 23–25
24. *Roganovsky N.M., Stolyar A.A.* Vector construction of stereometry. Minsk: Nar. asveta, 1974. 128 p.
25. *Skopets Z.A.* Vector solution of stereometric problems / Skopets Z.A. // Teaching geometry in grades 9-10 / Comp. Z.A. Skopets, R.A. Habib. Moscow: Prosveshchenie, 1980. Pp. 184–230.
26. *Stepin V.S.* Theoretical knowledge. Moscow: Progress- Tradition, 2003. 744 p.
27. Encyclopedia of Elementary Mathematics / Edited by P.S. Alexandrov, A.I. Markushevich, A.Ya. Khinchin. The fourth book. Geometry. M.-L.: Gostekhizdat, 1963. 567 p.

**ГРЯЗНОВА АНЖЕЛИКА МИХАЙЛОВНА**

аспирант 2 курса, преподаватель кафедры теории и практики перевода, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, Россия  
E-mail: GryaznovaAngelika1991@yandex.ru

**ЗИНЧЕНКО ВИКТОРИЯ ОЛЕГОВНА**

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, Россия  
E-mail: metelskayvika@mail.ru

**GRYAZNOVA ANGELIKA MICHAYLOVNA**

A Second-Year Graduate Student, Lecturer, Theory and Practice of Translation Department Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Lugansk State Pedagogical University", Lugansk, Russia  
E-mail: GryaznovaAngelika1991@yandex.ru

**ZINCHENKO VICTORIA OLEGOVNA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Lugansk State Pedagogical University", Lugansk, Russia  
E-mail: metelskayvika@mail.ru

**МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ЛИНГВИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА  
К УСТНОМУ МЕЖЪЯЗЫКОВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ**

**METHODOLOGY OF FORMATION OF READINESS OF THE FUTURE LINGUIST-INTERPRETER  
FOR ORAL INTERLANGUAGE INTERACTION**

*В статье обоснован выбор методологии формирования готовности будущих лингвистов-переводчиков к устному межъязыковому взаимодействию. Авторы, исходя из цели исследования, выделяют потенциал коммуникативного, культурологического, интегративного, личностно-ориентированного и системного подходов. Обоснован комплекс принципов формирования готовности будущих лингвистов-переводчиков к устному межъязыковому взаимодействию: ситуативности, коммуникативной направленности, новизны, культуросообразности, аксиологичности, единства межпредметных связей, диалога культур, субъектности, целостности, системности.*

*Ключевые слова:* устное межъязыковое взаимодействие, будущий лингвист-переводчик, готовность, методологический подход, принципы формирования готовности будущих лингвистов-переводчиков к устному межъязыковому взаимодействию.

*The article substantiates the choice of methodology for the formation of the readiness of future linguists-translators for oral interlanguage interaction. Based on the purpose of the study, the authors identify the potential of communicative, cultural, integrative, personality-oriented and systemic approaches. A set of principles for the formation of the readiness of future linguists-translators for oral interlanguage interaction is substantiated: situationality, communicative orientation, novelty, cultural conformity, axiological character, unity of interdisciplinary connections, dialogue of cultures, subjectivity, integrity, consistency.*

*Keywords:* oral interlanguage interaction, future linguist-translator, readiness, methodological approach, principles of formation of readiness of future linguists-translators for oral interlanguage interaction.

**Введение**

*Актуальность проблемы.* В период формирования новой геополитической реальности особое значение приобретает выстраивание равноправного и взаимовыгодного диалога стран и народов, что выдвигает на первый план решение проблемы по подготовке квалифицированных лингвистов-переводчиков, потребность в которых сегодня остро ощущается в правовой, социально-экономической, военной, общественно-политической сферах; на локальном и международном уровнях, в официальной и неофициальной среде их деятельности.

Современные условия жизни предъявляют новые требования к подготовке специалистов, профессиональная деятельность которых сопряжена с непосредственным осуществлением коммуникативного

взаимодействия между разными нациями и народами. Сегодня требуются не просто переводчики, а специалисты по международному и межкультурному взаимодействию, осуществляющие сближение наций и народов, способствующие лучшему взаимопониманию, национальному единству и сотрудничеству. Поэтому одним из приоритетных направлений подготовки будущих лингвистов-переводчиков, ориентированного на современные тенденции профессиональной переводческой деятельности, становится внедрение таких педагогических условий, которые позволяли бы обеспечить готовность этих специалистов к эффективному устному межъязыковому взаимодействию.

Исходя из основных положений, регламентированных ФГОС ВО 45.03.02 «Лингвистика» [13], отметим, что к практической стороне деятельности лингвиста-

переводчика предъявляются особые требования. Согласно общепрофессиональному требованию стандарта (ОПК-4), лингвист-переводчик должен уметь осуществлять устное и письменное межъязыковое и межкультурное взаимодействие. Процесс осуществления любого устного взаимодействия требует от специалиста проявлять активность, гибкость и эмоциональную стабильность в быстро меняющихся профессиональных условиях и часто в ограниченной временном диапазоне. Вышесказанное позволяет утверждать, что наиболее сложна сфера устного межъязыкового взаимодействия, поскольку она требует от лингвиста-переводчика лексического запаса, произношения, близкого к аутентичному, особого темпа речи, умения концентрироваться на актуальных темах разговора, культура речи, понимания сущности обсуждаемой проблемы и т.д. качеств, умений и навыков, которые во многом определяют результативность перевода и эффективность межъязыкового взаимодействия коммуникантов. Соответственно, важным требованиям компетентности лингвиста-переводчика становится готовность к устному межъязыковому взаимодействию, формирование которой, прежде всего, нуждается в выборе необходимых научных оснований. Поэтому целью нашего исследования является выявление и обоснование методологических основ формирования готовности к устному межъязыковому взаимодействию будущего лингвиста-переводчика.

В задачи исследования входит выявить и кратко охарактеризовать методологические подходы и принципы, использование которых обеспечит научнооснову формирования готовности будущих лингвистов-переводчиков к устному межъязыковому взаимодействию.

Научная новизна исследования заключается в выявлении потенциала коммуникативного, культурологического, интегративного, личностно-ориентированного и системного подходов для эффективного формирования готовности будущих лингвистов-переводчиков к устному межъязыковому взаимодействию.

### Изложение основного материала

Прежде всего, укажем, что под методологическим подходом мы понимаем систему принципов и методов изучения и обработки знаний, понятий, навыков для рассмотрения и решения определенной проблемы под различными углами [6]. Под принципом принято понимать основное и исходное положение какой-либо теории, метода, науки, принимаемое в качестве аксиомы.

Методологические же основы предусматривают обобщение принципов и общенаучных теоретических положений, которые позволяют обосновать механизм формирования готовности будущих лингвистов-переводчиков к осуществлению устного межъязыкового взаимодействия. Изучив ряд научных источников (Т.В. Жеребило, И.И. Иванец, Е.Р. Поршнева, Л.В. Ремезов, Е. Тейлор и др.), считаем необходимым конкретизировать определение *устного межъязыкового взаимодействия лингвиста-переводчика* под которым мы понимаем *вид устного взаимодействия, позволяющий решать задачи профессиональной переводческой деятельности посредством устной вербальной коммуникации и представляющий собой обмен информацией между участниками взаимодействия в процессе различных социокультур-*

*ных отношений, сопровождающихся взаимным влиянием языковых норм и культур на его участников.* Для полноты нашего исследования уточним, что не следует прибегать к синонимической замене понятия «взаимодействие» понятием «коммуникация». Проведенный анализ научных работ отечественных и зарубежных ученых (А.А. Леонтьев, М.С. Каган, Т. Парсонс, Л.Д. Столяренко, Т.А. Флоренская и др.) позволяет сделать вывод, что коммуникация означает процесс передачи определённой информации, не всегда предполагающий наличие обратной связи. С другой стороны, взаимодействие относится к устной речевой деятельности таким образом, чтобы повлиять на другого участника коммуникации. Следовательно, коммуникацию следует понимать, как часть взаимодействия речевых партнеров в процессе их деятельности, необходимое и специфическое условие жизни человека в социуме, тогда как взаимодействие – это процесс непосредственного или опосредованного влияния людей друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Поэтому в нашем исследовании мы используем термин «взаимодействие».

Ведущее место в методологической базе нашего исследования занимает коммуникативный подход, применение которого позволит формировать рецептивные (аудирование) и продуктивные (говорение) виды речевой деятельности. Все всякого сомнения, именно эти виды являются приоритетными, поскольку посредством их реализации и происходит устное межъязыковое взаимодействие.

Методология коммуникативного подхода при подготовке будущих лингвистов-переводчиков опирается, исходя из фундаментальных наработок З.В. Башиевой [2, с. 163], О.А. Безземельной [2, с. 164], Ю.С. Даниловой [4, с. 29–33], Т.Н. Ломтевой [8, с. 291], И.С. Решетовой [8, с. 293] и др. исследователей на организацию познания иностранного языка посредством изучения его речевых средств и их связей. Создается модель языкового общения, состоящая из заместителей реальных языковых средств, отражающих их функциональную роль.

В основе коммуникативного подхода при обучении устному межъязыковому взаимодействию лежит ряд принципов, но наиболее значимыми мы считаем: *принцип ситуативности, принцип новизны и принцип коммуникативной направленности*, поскольку они влияют на само содержание педагогического процесса по формированию готовности к устному межъязыковому взаимодействию. Ситуативность и новизна взаимосвязаны, поскольку учебные коммуникативные ситуации могут отличаться своей нетипичностью, непредзаданностью, а продуктивность работы зависит от комбинирования материала, сменой предмета разговора, обстоятельств, условий, задач и т.п., которые исключают произвольное заучивание. Реализовать принцип ситуативности целесообразно, на наш взгляд, посредством использования упражнений, максимально приближенных к реальным профессиональным условиям. К примеру, различного рода дискуссии, ролевые и деловые игры, работа в парах и группах, кейс-технологии и т.п. На выходе мы будем иметь дело со взаимодействием участников в процессе общения, то есть, осознании возможных вариантов развития диалогов, которые происходят спонтанно и тем самым представляют особую трудность. Безусловно,

любая учебная коммуникативная ситуация контролируется преподавателем, однако роль его сводится к наблюдению и корректированию потенциальных и самых грубых ошибок. Незначительные ошибки рекомендуются не учитывать, так как при устном межъязыковом взаимодействии гораздо важнее обращать внимание на содержательную составляющую диалога. Таким образом, положительная сторона коммуникативного подхода заключается в том, что сам подход не предполагает механического воспроизводства точных моделей, содержащих изучаемые структуры языка, а, напротив, побуждает к развитию речи на иностранном языке, которая бы напоминала родную речь и характеристиками которой были бы беглость и спонтанность [7].

Неотъемлемым умением специалиста в области перевода является умение использовать формулы речевого этикета, соответствующие коммуникативной ситуации, принятые нормы поведения в том или ином обществе, и, конечно же, учитывать культурные особенности и менталитет речевого партнера. Мы солидарны с мнением ряда специалистов (Н.Э. Кузнецовой [7, с. 19], И.В. Черняевой [14, с. 52], В.А. Янчук [15, с. 210]), полагающих, что главной проблемой обучения культурным особенностям является обучение выбору языковых средств соответственно ситуации и потребности межъязыкового взаимодействия. Поэтому целесообразно заявить о применении культурологического подхода, который уделяет внимание таким аспектам как самосознание, менталитет, традиции, обычаи, мораль, исторический опыт, нормы жизни, мировоззрение и социальные нормы.

Отметим, что положение о необходимости внедрения данного подхода уже долгое время используется в методиках обучения иностранным языкам, прежде всего в подготовке будущих лингвистов-переводчиков и филологов, о чем свидетельствуют работы М.Г. Большаковой, М.В. Булыгиной, И.В.Груздовой, П.А. Корниенко, Н.Е. Кузнецовой, М.В. Межовой, О.А. Мельник, С.Е. Моторной, Т.В. Овсянниковой, О.И. Сидоренко, И.В. Черняевой, В.А. Янчук и других исследователей.

В культурологическом подходе мы выделяем два приоритетных принципа: *культуросообразности* и *аксиологичности*. Принцип культуросообразности представляет собой неразделимость языка и культуры: страноведческие факты сочетаются с языковыми явлениями; последние выступают не только как средство межъязыкового взаимодействия, но и как способ ознакомления студентов с новой для них культурной действительностью. Следовательно, в отношении процесса формирования готовности к устному межъязыковому взаимодействию, принцип заключается в максимальном использовании в содержании образования той среды, которая предусматривает привитие студентам различных и взаимодействующих культурных ценностей.

Анализ современных взглядов на роль и место принципа аксиологичности в образовательном процессе дает представление об особенностях ее применения в преподавании устного межъязыкового взаимодействия, имеющих большое значение в развитии социокультурной коммуникации. В этой связи целесообразно учитывать принцип аксиологичности как с точки зрения совокупности ценностных ориентиров социокультур-

ной среды носителя языка, так и с точки зрения мотивационных факторов, влияющих на эффективность усвоения требуемых навыков, знаний и умений будущего лингвиста-переводчика.

Принцип аксиологичности заключается в том, что содержание образования, обеспечивающее подготовку к устному межъязыковому взаимодействию, должно быть построено на удовлетворении личных культурных потребностей, ценностных ориентаций и интересов в жизни студента. Отметим, что студенты в данном случае рассматриваются, как субъекты образования, имеющие способности к саморазвитию, самоутверждению и самоопределению в мире культурных ценностей, что является неоспоримо важным пунктом в формировании готовности к устному межъязыковому взаимодействию. Экстраполируя культурологический подход на узкоспециальные сферы устного межъязыкового взаимодействия отметим, что преподаватель, организуя образовательный процесс, должен твердо следовать той системе культурных ценностей, которая соответствует современному состоянию общества.

В качестве вывода укажем, что изучение иностранного языка тесно связано с основами мировоззрения индивида, которые уже заложены в самом языке, даже если это не осознается и не выражается явно. Следовательно, при разработке методов, форм и содержания продуктивного обучения устному межъязыковому взаимодействию на различных его этапах необходимо учитывать культурологический подход. Методами и формами учебной деятельности выступают CLIL-технологии (4«С» методики CLIL): Content – содержание, Communication – общение, Cognition – мыслительные способности, Culture – культурологические знания); исследовательская деятельность студента, метод проекта, технология «Flipped Classroom» («перевернутый класс»), технология «смешанного обучения» (Blended Learning).

Еще одним важным для формирования готовности будущего лингвиста-переводчика к устному межъязыковому взаимодействию считаем интегративный подход, который обеспечивает создание в образовательном процессе и образовательных технологиях, методиках некой комплексной системы, обобщающей содержание обучения путем взаимовлияния, взаимопроникновения и взаимосвязи различных дисциплин [1, с. 11; 12, с. 28; 15, с. 54]. Данный подход охватывает все элементы образовательного процесса способствует формированию у выпускника более высокого уровня подготовки.

Интегративный подход в формировании готовности к устному межъязыковому взаимодействию реализуется при следующих методологических принципах: принцип *единства межпредметных связей* (эффективность обучения определяется посредством равноправного внедрения и соединения родственных тем всех дисциплин, освоение которых взаимно переплетается в образовательном спектре и на каждом этапе); принцип *диалога культур* (определяет отношение образования к культурному окружению).

Сутью интегративного подхода является формирование такой готовности к устному межъязыковому взаимодействию, которая бы обеспечивала решение не только профессиональных задач, но и задач, выходящих за пределы переводческой сферы деятельности. Мы

разделяем позицию ряда ученых [5], которые вводят понятие *транспрофессионализма*, предполагающее в контексте нашего исследования становление транспрофессиональной вторичной языковой личности – личности, обладающей глубоким знанием не только своей специальности, но и смежных с ней; широким кругозором, глобальным мышлением, готовностью и умением работать в команде. Практически всегда в процессе устного перевода возникают внештатные ситуации – ситуации, когда происходит совмещение разных ролей в одном языковом сознании (*переводчик может играть роль интерпретатора, психолога, организатора, исследователя, миротворца и т.д.*). Такой широкий спектр ситуаций предполагает активное участие переводчиков в самых разных сферах человеческой деятельности, осуществляя при этом не только прямые функции, но и косвенные. Следовательно, готовность будущего лингвиста-переводчика может быть обеспечена интегративным знанием, под которым понимаются фоновые знания из совокупности учебных дисциплин, имеющих междисциплинарную природу, что в своей целостности предполагает применение интегративного подхода при подготовке.

Принцип диалога культур соотносится в данном случае с принципом культуросообразности. Речь идет об интеграции культурных традиций и реалий страны изучаемого языка и традиций русскоязычного студента-переводчика, способствующей более глубокому и доскональному пониманию предмета.

Важное значение в создании научной основы формирования готовности будущих лингвистов-переводчиков к устному межъязыковому взаимодействию имеет личностно-ориентированный подход. Сторонники этого методологического подхода считают, что готовность представляет собой *личностное образование*, составляющими которой являются профессиональные качества, умения, психические состояния (Ю.С. Данилова [4, с. 30], В.О. Зинченко [6], В.В. Сериков [10, с. 157] и др.). С их точки зрения, готовность обусловлена личными качествами, определяющими эффективную деятельность, как «единство личностно-значимых качеств, которые отличаются по их роли в профессиональной и эмпирической деятельности» (В.В. Сериков) [10, с. 161].

В отношении нашего исследования, отметим, что лингвисты-переводчики – специалисты, не только владеющие иностранным языком, но и обладающие конкретными личностными качествами, позволяющими адекватно реагировать на новое и неожиданное в языке и культуре. Кроме языковых барьеров, в условиях межъязыкового взаимодействия могут возникать специфические культурные барьеры, вызванные социальными, религиозными, политическими, национальными различиями, которые диктуют необходимость интерпретации понятий с учетом различий в мировоззрении коммуникантов. Особенно выделим принцип *субъектности*, сущность которого состоит в том, что обучение непосредственно связано с ориентацией на личность студента, следовательно, в процессе формирования готовности к межъязыковому взаимодействию преподаватель должен учитывать личностные качества обучающегося.

Готовность, как педагогический феномен, представляет собой сложное образование, своего рода систему, в которой выделяются определенные компоненты; следо-

вательно, процесс формирования готовности к устному межъязыковому взаимодействию также представляет собой систему, интегрированную в систему всей профессиональной подготовки будущего специалиста. Рассмотренные нами позиции ученых (П.Д. Голуб [3], Г.К. Мельников [9], К.И. Фалько [12] и др.) позволяют утверждать, что подготовка переводчиков должна быть системной, целостной. Вследствие этого, целесообразно говорить о необходимости включения в методологию исследуемого нами процесса ведущих положений системного подхода с выделением двух важных принципов – целостности и системности.

*Принцип целостности* позволяет рассматривать формирование готовности к устному межъязыковому взаимодействию как целостную систему, имеющую свою специфику и развивающуюся по своим собственным законам. Основными понятиями принципа выступают «целостность», «элемент», «структура», «связи» и т.д.» [12]. В контексте нашего исследования под элементами системы мы понимаем виды учебной деятельности, представленные в виде отдельных дисциплин, а также формы учебной деятельности, методы и приёмы, объединенные определенными связями и направленные на формирование профессионально значимых личностных характеристик будущего специалиста.

Представляя процесс формирования готовности к устному межъязыковому взаимодействию как систему со своими целями и задачами, мы рассматриваем его не как нечто отдельное, а как процесс, органически включающийся в систему формирования всей профессиональной подготовки будущего специалиста.

Трактовку *принципа системности* применительно формирования готовности к устному межъязыковому взаимодействию ряд современных исследователей считает затруднительной, аргументируя это следующим образом. Язык – есть система, а устная речь – своего рода «живой субстрат», являющийся, прежде всего, средством общения и познания и зависящий от определенной ситуации, а не от набора четко классифицированных признаков. Мы солидарны с их мнением, однако заметим, что опорой любого устного высказывания является фонетическая, грамматическая и лексическая составляющие, игнорируя которые, переводчик не сможет стать профессионалом в своей области. Исходя из этого, системный подход реализуется в процессе формирования языковых знаний (фонетики, грамматики, лексики), представляющие собой систему понятий языка. Следовательно, принцип системности основывается на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов устного межъязыкового взаимодействия: фонетической, фонематической стороны и лексико-грамматического строя. Системный принцип в процессе обучения реализуется посредством составления опорных грамматических таблиц, составления схем, планов и тезисов; таблиц с ключевыми словами по заданной теме и т.д.

## Выводы

В нашем исследовании мы выявили и кратко охарактеризовали методологические подходы (коммуникативный, культурологический, интегративный, личностно-ориентированный и системный) и комплекс принципов, использование которых обеспечит

научную основу формирования готовности будущих лингвистов-переводчиков к устному межъязыковому взаимодействию.

При обосновании выбора данных методологических подходов мы учитывали как особенности переводческой деятельности в целом, так и специфику устного межъязыкового взаимодействия лингвиста-переводчика, что в совокупности влияет на содержание и организацию их профессиональной подготовки. В этом контексте опора

на выделенные нами принципы (ситуативности, коммуникативной направленности, новизны, культуросообразности, аксиологичности, единства межпредметных связей, диалога культур, субъектности, целостности, системности) обеспечит определение необходимых педагогических условий формирования готовности будущих лингвистов-переводчиков к устному межъязыковому взаимодействию, что и рассматриваем как направление нашего дальнейшего исследования.

### Библиографический список

1. *Алипичев А.Ю., Таканова О.В.* Формирование универсальных компетенций студентов-лингвистов // Лингвистика, перевод и межкультурная коммуникация: материалы XXII научно-практ. конф. Екатеринбург: ООО Универсальная Типография «Альфа Принт», 2021. С. 2–98.
2. *Безземельная О.А., Баишева З.В.* Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2022. № 4 (98). С. 162–167.
3. *Голуб П.Д.* Проблемы общей методологии наук М.: Наука, 2006.
4. *Данилова Ю.С.* Коммуникативное взаимодействие – основа эффективной профессионально-методической подготовки учителей иностранного языка // Актуальные тенденции и инновации в развитии российской науки: Сб. науч.ст. / Науч.ред. Ю. С. Шацких. М.: Издательство «Перо», 2019. С. 29–33.
5. *Зинченко В.О., Галушко Н.В.* Транспрофессионализм как новая методология профессионального образования // Сб. тезисов докладов участников пула научно-практ. конф. Сочи: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2020. С. 310–312.
6. *Зинченко В.О., Манченко И.П.* Формирование профессиональных ценностей личности будущих экономистов в образовательной среде вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 136–140. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-136-140>.
7. *Кузнецова Н.Э.* Современные методики преподавания английского языка в высших учебных заведениях // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: материалы XXXIII междунар. науч.-практ. конф. № 33. Ч. I. Новосибирск: СибАК, 2018.
8. *Ломтева Т.Н., Решетова И.С.* История развития коммуникативного подхода в отечественной методике преподавания иностранных языков // Вестник университета. 2012. № 2. С. 291–294.
9. *Мельников Г. К.* Системный подход в лингвистике // Системные исследования: ежегодник-2018. М.: Юрайт, 2018. С. 184–205.
10. *Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. М.: Педагогика, 2005.
11. *Сидоренко О.И., Марфина Ж.В.* Структура и сущность межкультурной коммуникативной компетентности учителя иностранных языков // Вестник Омского гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. 2022. № 1 (38). С. 163–168.
12. *Фалько К.И.* Формирование интегративных переводческих компетенций в условиях многопрофильного вуза // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7, № 25. С. 47–55. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.25.05
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения 01.03.2024)
14. *Черняева И.В.* Межкультурный компонент профессиональной коммуникативной компетенции бакалавра по профилю «Информационная безопасность» // Среднее профессиональное образование. 2016. № 8. С. 51–54.
15. *Янчук В.А., Мельник О.А.* Формирование межкультурной компетентности учащихся: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения. Минск: Национальный институт образования, 2020.

### References

1. *Alipichev A. Yu., Takanova O. V.* Formation of universal competencies of students of linguistics // Linguistics, translation and intercultural communication: materials of the XXII scientific and practical conference. Yekaterinburg: Alfa Print Universal Printing House LLC, 2021. Pp. 2–98.
2. *Bezzemel'naya O.A., Baisheva Z. V.* Formation of foreign language communicative competence in the process of teaching foreign languages // Bulletin of the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2022. No. 4 (98). Pp. 162–167.
3. *Golub P.D.* Problems of general methodology of sciences M.: Nauka, 2006.
4. *Danilova Yu. S.* Communicative interaction is the basis for effective professional and methodological training of foreign language teachers // Current trends and innovations in the development of Russian science: Collection of scientific articles / Scientific ed. Yu.S. Shatskikh. M.: Publishing house “Pero”, 2019. Pp. 29–33.
5. *Zinchenko V. O., Galushko N. V.* Transprofessionalism as a new methodology of professional education // Collection of abstracts of reports of participants in the pool of scientific-practical conf. Sochi: Kerch State Marine Technological University, 2020. Pp. 310–312.
6. *Zinchenko V. O., Manchenko I. P.* Formation of professional values of the personality of future economists in the educational environment of the university // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2020. Vol. 26, No. 3. pp. 136–140. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-136-140>.
7. *Kuznetsova N.E.* Modern methods of teaching English in higher educational institutions // In the world of Science and art: issues of philology, art criticism and cultural studies: materials of the XXXIII International Scientific and Practical Conference No. 33. Part I. Novosibirsk: SibAK, 2018.
8. *Lomteva T.N., Reshetova I.S.* The history of the development of a communicative approach in the domestic methodology of teaching foreign languages // Bulletin of the University. 2012. No. 2. Pp. 291–294.
9. *Mel'nikov G.K.* System approach in linguistics // System research: yearbook-2018. Moscow: Yurayt, 2018. Pp. 184–205.
10. *Serikov V.V.* Competence model: from an idea to an educational program. Moscow: Pedagogy, 2005.
11. *Sidorenko O.I., Marfina Zh.V.* The structure and essence of intercultural communicative competence of a teacher of foreign

languages // Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. un-ta. Humanitarian studies. 2022. No. 1 (38). Pp. 163–168.

12. *Falko K.I.* Formation of integrative translation competencies in a multidisciplinary university // Questions of teaching methods at the university. 2018. Vol. 7, No. 25. pp. 47-55. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.25.05

13. The Federal State educational standard of basic general education. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (accessed 03/01/2024)

14. *Chernyaeva I.V.* The intercultural component of the professional communicative competence of a bachelor in the profile “Information security” // Secondary vocational education. 2016. No. 8. Pp. 51–54.

15. *Yanchuk V.A., Melnik O.A.* Formation of intercultural competence of students: a manual for teachers of general secondary education institutions with Belarusian and Russian languages of instruction. Minsk: National Institute of Education, 2020.

---

---

**ДЗУНДЗА АЛЛА ИВАНОВНА**

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории упругости и вычислительной математики имени академика А.С. Космодамианского ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, Россия

E-mail: alladzundza@mail.ru

**МОИСЕЕНКО ИГОРЬ ИГОРЕВИЧ**

аспирант кафедры высшей математики и методики преподавания математики, ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, Россия

E-mail: igor.moiseyenko.1993@mail.ru

**ЦАПОВ ВАДИМ АЛЕКСАНДРОВИЧ**

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры высшей математики и методики преподавания математики ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, Россия

E-mail: tsapva@mail.ru

**DZUNDZA ALLA IVANOVNA**

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor of the Department of Elasticity Theory and Computational Mathematics named after Academician A.S. Kosmodamiansky State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education Donetsk State University, Donetsk

E-mail: alladzundza@mail.ru

**MOISEENKO IGOR IGOREVICH**

postgraduate student of the Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education Donetsk State University, Donetsk

E-mail: igor.moiseyenko.1993@mail.ru

**TSAPOV VADIM ALEXANDROVICH**

Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education Donetsk State University, Donetsk

E-mail: tsapva@mail.ru

**БАЗОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБЩЕСТВЕННО-ЭФФЕКТИВНОГО УЧИТЕЛЯ**

**BASIC GUIDELINES FOR PROFESSIONAL TRAINING OF A SOCIALLY EFFECTIVE TEACHER**

*В статье обоснована актуальность и своевременность выделения базовых, стратегически важных, компонентов системы профессиональных ориентиров педагога с позиции их направленности на удовлетворение запросов российского общества относительно результата труда учителя. На основе принципа приоритета социальной эффективности педагогического труда определены пять базовых профессиональных ориентиров общественно-эффективного учителя: предметно-знаниевый, гуманистический личностно-центрированный, духовно-нравственный ориентиры, методическое мастерство, ИКТ-компетентность. Эти ориентиры являются своего рода реперными точками, в пространстве проектирования профессиональной подготовки учителя. Доказано, что сформированность системной совокупности этих пяти ориентиров является необходимым и достаточным условием, позволяющим характеризовать педагога как «общественно-эффективного учителя». Сделан вывод, что цели формирования базовых профессиональных ориентиров подготовки будущего учителя должны быть закреплены дидактически в основных профессиональных образовательных программах по педагогическим направлениям подготовки.*

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка учителя, профессиональные ориентиры педагога, общественно-эффективный учитель, предметные знания, методическое мастерство, духовная сфера учителя.

*The article substantiates the relevance and timeliness of identifying the basic, strategically important components of the system of professional guidelines for a teacher from the position of their focus on meeting the needs of Russian society regarding the result of a teacher's work. Based on the principle of priority of social effectiveness of pedagogical work, five basic professional guidelines for a socially effective teacher have been identified: subject knowledge, humanistic person-centered, spiritual and moral guidelines, methodological mastery, ICT competence. These landmarks are a kind of reference points in the space of designing professional teacher training. It has been proven that the formation of a systemic set of these five guidelines is a necessary and sufficient condition for characterizing a teacher as a "socially effective teacher." It is concluded that the goals of forming basic professional guidelines for the preparation of a future teacher should be fixed didactically in the main professional educational programs in pedagogical areas of training.*

*Keywords:* professional training of a teacher, professional guidelines of a teacher, socially effective teacher, subject knowledge, methodological skill, spiritual sphere of a teacher.

**Введение**

В последние годы проблема проектирования целей и результатов профессиональной подготовки учителя, отвечающих современным запросам российского обще-

ства, приобретает особую актуальность. Определение профессионально-значимых качеств учителя объективно корректируется в условиях трансформации нравственных основ социальной, а вместе с ней и образовательной, сфер. Заметим, что возникла определенная

дезориентация у молодежи в пространстве мировоззренческих ориентиров, связанная с переоценкой духовных и гражданских ценностей. Нравственные ценности западной цивилизации, в недавнем прошлом привлекательные, сегодня становятся все более сомнительными. Материальное благосостояние, сохраняя определенную значимость, перестало быть абсолютным мерилом общественного признания. На первый план постепенно, но неизбежно, выходят такие ценностные детерминанты, как патриотизм, личная ответственность за сохранение и развитие российской государственности, приоритет социальной значимости профессиональной деятельности. Поэтому возникла необходимость в разработке современных подходов к актуализации социальных, профессиональных, нравственных, культурных ориентиров для молодежи. Достаточно остро этот вопрос стоит и при проектировании профессиональной подготовки будущего учителя. Высшая педагогическая школа нуждается в четком определении системы базовых профессиональных ориентиров учителя, имеющих социальную направленность и полезность.

*Целью* данной статьи является обоснование основных стратегически важных компонентов системы профессиональных ориентиров, своего рода реперных точек, в пространстве проектирования профессиональной педагогической подготовки, с позиции их направленности на удовлетворение запросов российского общества относительно результата труда учителя, основанных на принципе приоритета социальной эффективности педагогического труда.

*Новизна исследования* состоит в обосновании пяти базовых ориентиров проектирования профессиональной подготовки учителя на основе приоритета принципа социальной полезности результатов труда учителя. Авторы определяют понятие «общественно-эффективного учителя», как учителя, который ставит интересы и благополучие ученика в центр своей педагогической деятельности, а также характеризуется глубоким уровнем предметных знаний, методическим мастерством, умениями применять цифровые ресурсы и дистанционные технологии, высоким уровнем духовно-нравственного развития.

В работе использованы такие *методы исследования*, как теоретико-методологический анализ научных источников (действующих государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, научно-педагогических трудов, учебных программ по математическим дисциплинам, диссертаций, монографий и др.); сравнительно-сопоставительный и системно-структурный анализ педагогических подходов к изучаемой проблеме; систематизация и моделирование; методы диагностики исследуемого феномена (педагогическое наблюдение, экспертное оценивание, анкетирование, опрос и др.).

#### **Изложение основного материала**

Анализ научно-педагогической литературы позволяет нам сделать вывод о том, что профессиональные ориентиры педагога исследуются учеными преимущественно с позиций компетентностного подхода, и определяются в целом, как профессионально-значимые знания, умения, навыки; ценностно-смысловые ориентиры; мотивы профессиональной самореализации,

способствующие успешному решению задач педагогической деятельности (В.А. Адольф, А.А. Деркач, А.К. Маркова, С.В. Масловская, Л.М. Митина, В.П. Пугачев, С.С. Савельева, Ю.Г. Татур, М.В. Фомина, В.Д. Шадриков и др.).

Близкими к цели нашего исследования являются выводы ученых о важности изучения социальных аспектов профессионализма учителя. Так, А.А. Вербицкий в профессиональной компетенции учителя особо выделяет важность глубокого осознания социальной значимости учительской деятельности [4]. В.Н. Введенский глубоко анализирует социально-культурные, социально-экономические и социально-правовые стороны педагогической профессии [3]. А.В. Дорофеев важными характеристиками профессионализма педагога считает качество и фундаментальность знаний, а также способность учителя осуществлять методическое сопровождение для их передачи. Ученый разрабатывает инварианты методической подготовки учителя через «выделение когнитивной, социально-гуманитарной, операционально-деятельностной, исследовательской и методической направленностей» [9, с. 136].

Безусловно, качество подготовки школьника в значительной степени определяется уровнем профессионализма учителя, который напрямую связан с результатом подготовки будущих учителей в высшем учебном заведении. Заметим, что фиксируемые на сегодняшний момент характеристики качества подготовки обучающихся в средней школе, являющиеся реальной оценкой общественной эффективности результатов профессиональной деятельности учителя, недостаточно коррелируют с государственными образовательными стандартами и запросами российского общества. Мы проанализировали исследования ученых, проведенные в соответствии с «Методологией и критериями оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся», утвержденной приказом Министерства просвещения Российской Федерации и приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 6 мая 2019 года N 590/219, в которых обоснованно делается вывод о наличии существенных проблем, связанных с уровнем профессионализма российских учителей [13].

В частности, результаты исследований, в которых принимало участие 7295 учителей математики из различных регионов России, свидетельствуют о проблемах как в части предметной подготовки учителей математики, так и при выполнении ими заданий на оценку методических компетенций [16]. Для определения уровня знаний в предметной области учителям было предложено решить девять заданий, включающих задачи по математике различного уровня сложности, которые обычно даются школьникам на уроках, контрольных работах, экзаменах и т.п. [16, с. 3]. Вызывает крайнюю обеспокоенность тот факт, что максимальный балл (12 баллов) за выполнение заданий предметного блока получили всего немногим более 15 % участников эксперимента. Некоторые учителя допускали ошибки даже при решении уравнения, содержащего знак модуля; при определении свойств функции в зависимости от ее производной и пр. Довольно значительная часть участников не смогли решить несложные тригонометрические

уравнения (от 26,9 % до 75,3 %, данные приведены для разных тригонометрических уравнений). При этом составители заданий отмечают, что предложенные учителям тригонометрические уравнения практически копируют задачи из профильного ЕГЭ по математике. Задачу с параметром решили всего 6% участников. При этом, что им был дан образец правильного решения, в схему решения которого фактически нужно было просто подставить данные своего примера. То есть, некоторые учителя не смогли разобраться в готовом решении. Заметим, что среди предложенных задач не оказалось ни одной задачи, с которой справились бы все участники эксперимента. Безусловно, это скорее вопрос к методическим принципам составления заданий, но мы не ставили задачей обсуждать его в данной статье. Анализ решений участниками эксперимента заданий из блока проверки уровня методической подготовки учителей демонстрирует недостаточность сформированных у учителей навыков планирования урока, решения различных педагогических ситуаций, осуществления диагностики учебных достижений учащихся и пр. В научно-педагогической литературе также широко обсуждаются вопросы неудовлетворительной сформированности предметных знаний и методического мастерства у будущих учителей [7, 8, 10]. Так, А.В. Дорофеев называет эту проблему наличием «профессиональных дефицитов» в методической подготовке учителей [8].

В профессиональном стандарте педагога обозначены требования к сформированности у учителей умений «применять современные образовательные технологии, информационные, а также цифровые образовательные ресурсы» [15, с. 16]. В соответствии с требованиями профессионального стандарта при проектировании профессиональной подготовки учителя организации высшего образования должны ориентироваться на необходимость формирования у студентов-будущих учителей ИКТ-компетентностей: общепользовательской ИКТ-компетентности (умения работать с цифровой информацией с использованием компьютера и средств коммуникаций, соблюдения правил защиты информации и персональных данных); общепедагогической ИКТ-компетентности (умения организовать педагогическую деятельность и деятельность обучающихся с использованием ресурсов и сервисов информационной образовательной среды и цифрового коммуникационного оборудования, применять нормы информационной безопасности в образовательном процессе) [15, с. 6]. Современный учитель также обязан обладать умениями применять цифровые ресурсы, дистанционные технологии и методы электронного обучения, вести электронные формы документации, принимать участие в образовательных коммуникациях в системе информационной образовательной среды с участниками образовательного процесса с соблюдением норм информационной безопасности и профессиональной этики [15, с. 15].

А.А. Вербицкий указывает на безальтернативность процессов цифровизации образования. Средства цифрового обучения ученый называет важным вспомогательным инструментарием учебно-воспитательного процесса, обосновывая при этом необходимость углубления взаимодействия «учитель-учащийся» [5]. Ю.Д. Ермакова, Т.М. Носова подчеркивают, что цифровизация образования призвана в первую очередь

обеспечить широкую доступность участников образовательного процесса к информационно-цифровым ресурсам. Ученые отмечают целесообразность использования в учебном процессе, особенно при преподавании естественнонаучных дисциплин, таких средств обучения, как мультимедийные проекторы, интерактивные доски, компьютерные тренажеры, планшеты и пр. [10].

Вышесказанное, безусловно, подтверждает целесообразность и обязательность включения в систему базовых профессиональных ориентиров, необходимых общественно-эффективному учителю, таких компонентов, как глубокие знания в своей предметной области, методическое мастерство, ИКТ-компетентность.

Особое место в системе профессиональных педагогических ориентиров, безусловно, занимает гуманистический личностно-центрированный ориентир, сущностными характеристиками которого мы считаем подвижничество служение интересам ребенка, любовь к ученику, получение удовольствия от процесса и от результата обучения другого человека, ощущение личной ответственности за достижение эффективности обучения и воспитания. В «Послании Президента Федеральному собранию от 29.02.2024» президент, презентуя новый национальный проект «Молодежь России», четко указывает, что ответственность за молодое поколение – это основная высокая миссия, призвание, учителя [14]. Заметим, что в профессиональном стандарте при определении трудовой функции учителя поименованной, как «развивающая деятельность» (код ТФ А/03.6) прописано, что учитель должен владеть «профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении» [15, с. 9]. Важнейшим требованием к учителю, на наш взгляд, прописанном в профессиональном стандарте, является сформированность умений «разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся» [15, с. 10].

Наиболее емко определение гуманистической, личностно-центрированной сущности учительского предназначения представлено в книге В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям». Автор задает наиважнейший вопрос себе как учителю: «Что самое главное было в моей жизни?». И отвечает на него: «Без раздумий отвечаю. Любовь к детям» [17, с. 2]. Именно любви, понимания, терпения ожидают от учителя ученики (и их родители), приходя в школу.

Нам близки основные идеи гуманистического подхода в педагогике, разработанные Ш.А. Амонашвили, М.М. Бахтиным, Н.В. Кузьминой. Ш.А. Амонашвили обосновал высокую эффективность равноправного сотрудничества в процессе обучения, когда ученик является заинтересованным единомышленником учителя [1]. М.М. Бахтин основой гуманистической педагогики считал диалогическое общение, партнерское взаимодействие учителя и ученика [2]. Н.В. Кузьмина основой профессионализма педагога считала интерес и любовь к детям, потребность в осуществлении учительской деятельности [12].

Ориентируясь на указанные выше социальные за-

просы, требования профессионального стандарта, научно-педагогические исследования, мы включаем в систему базовых профессиональных ориентиров учителя такой важнейший компонент, как гуманистический личностно-центрированный ориентир. Ставить интересы и благополучие ученика в центр педагогической деятельности, во главу целей проектирования образования и воспитания, любить ученика, радоваться его достижениям более, чем собственным успехам на профессиональном поприще является учительским подвигом. Поэтому эффективный педагогический труд в восприятии его обществом ассоциируется с подвижничеством. Адекватная оценка обществом результатов учительского труда связана с уровнем сформированности у учеников качеств мышления (критичности, логичности, гибкости и пр.), навыков творческой деятельности, духовной сферы, а не с результатами ЕГЭ. Заметим, что в последние годы в Министерстве просвещения РФ не приветствуется идея о необходимости учета результатов сдачи ЕГЭ учениками при оценивании ключевых показателей деятельности учителей.

Близким по сущностным характеристикам к гуманистическому личностно-центрированному является духовно-нравственный ориентир, на наш взгляд, являющийся фундаментализирующим в системе базовых профессиональных ориентиров общественно-эффективного учителя. В Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» обозначено, что в основе гражданского единства России лежат такие ценности, как жизнь, достоинство, 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 [18, с. 2]. Задачи реализации государственной политики по укреплению традиционных ценностей в значительной мере возложены на образовательные учреждения, где важнейшими целями обучения и воспитания должны стать передача нравственных ценностей от поколения к поколению, формирование образа России как хранителя ценностей [18, с. 3, 5, 6]. Эти стратегические цели могут быть реализованы только при условии упрочнения духовных основ общества и его граждан, в особенности молодежи. Учитель в силу своего авторитета и возможностей влияния на подрастающее поколение зачастую является нравственным маяком, примером для подражания. Поэтому необходимо, чтобы

духовная сфера человека, которому общество доверило воспитание детей, была развита на самом высоком уровне. Вышесказанное позволило нам сделать вывод о том, что разработка проблемы формирования духовно-нравственного ориентира при проектировании профессиональной подготовки общественно-эффективного учителя чрезвычайно важна [6, 7].

Полезными для нашего исследования являются выводы, сделанные в исследовании В.А. Ивашовой, Н.И. Джегутановой, М.В. Мигачевой. Ученые в структуре духовно-нравственных ценностей современного педагога особо выделяют нравственную ответственность педагога перед обществом, правдивость, принципиальность, верность принятым обязательствам, любовь к Родине [11]. Т.Л. Шапошникова в качестве результата формирования аксиологического компонента профессиональных компетенций будущего педагога выделяет ценности-цели, ценности-мотивы, ценности-способы профессиональной деятельности [19].

### Выводы

Базовая система профессиональных ориентиров общественно-эффективного учителя включает: предметно-знаниевый ориентир, гуманистический личностно-центрированный ориентир, методическое мастерство, духовно-нравственный ориентир, ИКТ-компетентность. Сформированность системной совокупности этих пяти компонентов изучаемой системы мы считаем необходимым и достаточным условием, позволяющим характеризовать педагога как «общественно-эффективного учителя». Отсутствие любого из презентованных выше компонентов системы профессиональных ориентиров учителя ограничивает полноту его общественной эффективности, что позволяет считать педагога «квазиучителем». Мы ни в коей мере не умаляем значимости таких социально-значимых профессиональных ориентиров учителя, как гражданская ответственность и гражданская активность, общекультурные ценности, национальные традиции, патриотизм, ценности социально-экономической адаптации и пр. Каждый из этих ориентиров гармонично дополняет базовые ориентиры, формируется на их основе в процессе профессиональной подготовки или уже в процессе самореализации и самосовершенствования личности в профессиональной деятельности. Цели формирования базовых профессиональных ориентиров подготовки будущего учителя должны быть закреплены дидактически в основных профессиональных образовательных программах (ОПОП) по педагогическим направлениям подготовки.

### Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. М. : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2001. 463 с. ISBN 5-89147-001-2
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. М.: RUGRAM, 2013. 444 с. ISBN: 978-5-458-23202-9
3. Введенский В.Н. Детерминанты и аспекты педагогической профессии / В.Н. Введенский // Наука. Искусство. Культура. Вып. 1(5). 2015. С. 147–158.
4. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. М.: Логос, 2011. 288 с. ISBN 978-5-98704-604-3
5. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А.А. Вербицкий // Homo Cyberus 2019. №1(6) [Электронный ресурс]. – URL: [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019) (дата обращения: 24.03.2024).
6. Дзундза А.И. Методы мировоззренческого обучения математическим дисциплинам будущих учителей математики / А.И. Дзундза, В.А. Цапов // Вестник Академии гражданской защиты. Донецк: ГОУВПО «Академия гражданской защиты» МЧС ДНР, 2021. Вып. 4 (28). С. 120–126.

7. Дзундза А.И. Профессионально-педагогические ориентиры в структуре системы мировоззренческих ориентиров будущих специалистов / А.И. Дзундза, В.А. Цапов // Вестник Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. Вып. 39: Серия «Педагогика» (История и теория математического образования). Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2018. С. 58–68.
8. Дорوفеев А.В. Диагностика предметных и методических компетенций учителя математики / А.В. Дорوفеев, Н.В. Алтыникова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2021. № 4(61). С. 84–95.
9. Дорوفеев А.В. Инварианты методической подготовки будущего учителя / А.В. Дорوفеев, М.Н. Арсланова // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. №1 (74). С. 134–144.
10. Ермакова Ю.Д. Профессиональная подготовка учителя в условиях цифровизации обучения / Ю.Д. Ермакова, Т.М. Носова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2023. Т. 25. № 4 (91). С.34–44.
11. Ивашова В.А. Модель духовно-нравственных ценностей в профессиональной культуре современного педагога / В.А. Ивашова, Н.И. Дзегутанова, М.В. Мигачева // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. №8 (134). DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.91
12. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. Л., 1985. 32 с. (В помощь лектору)
13. Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся (Утверждены приказом Министерства просвещения Российской Федерации и приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 6 мая 2019 года № 590/219) [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/554691568> (дата обращения: 24.03.2024).
14. Послание Президента Федеральному Собранию от 29.02.2024 / Официальный сайт Правительства РФ [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/73585> (дата обращения: 22.03.2024).
15. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н; с изменениями и дополнениями от 5 августа 2016 г.) [Электронный ресурс]. – URL: [fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf) (дата обращения: 24.03.2024).
16. Результаты исследования компетенций учителей. Аналитические материалы по результатам проведения исследования компетенций учителей русского языка, литературы и математики: часть 3. Математика. [Электронный ресурс]. – URL: [https://iro86.ru/images/analiticheskie\\_materialy/3\\_analiticheskiy\\_otchet\\_iku\\_ma.pdf](https://iro86.ru/images/analiticheskie_materialy/3_analiticheskiy_otchet_iku_ma.pdf) (дата обращения: 24.03.2024).
17. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. М.: Концептуал, 2016. 312 с. ISBN 978-5-906756-73-2
18. 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: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 24.03.2024).
19. Шапошникова Т.Л. Аксиологический компонент в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов / Т.Л. Шапошникова // Прогрессивная педагогика. 2023. № 2. С. 41–50.

## References

1. Amonashvili Sh.A. Reflections on humane pedagogy / Sh.A. Amonashvili. M.: Publishing house. house of Shalva Amonavili, 2001. 463 p. ISBN 5-89147-001-2
2. Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity / M.M. Bakhtin. M.: RUGRAM, 2013. 444 p. ISBN: 978-5-458-23202-9
3. Vvedensky V.N. Determinants and aspects of the teaching profession / V.N. Vvedensky // Science. Art. Culture. Vol. 1(5). 2015. Pp. 147–158.
4. Verbitsky A.A. Invariants of professionalism: problems of formation / A.A. Verbitsky, M.D. Ilyazova. M.: Logos, 2011. 288 p. ISBN 978-5-98704-604-3
5. Verbitsky A.A. Digital learning: problems, risks and prospects / A.A. Verbitsky // Homo Cyberus 2019. No. 1(6) [Electronic resource]. – URL: [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019) (access date: 03.24.2024).
6. Dzundza A.I. Methods of worldview teaching mathematical disciplines to future mathematics teachers / A.I. Dzundza, V.A. Tsapov // Bulletin of the Academy of Civil Defense. Donetsk: State Educational Institution of Higher Professional Education “Academy of Civil Defense” of the Ministry of Emergency Situations of the DPR, 2021. Vol. 4 (28). Pp. 120–126.
7. Dzundza A.I. Professional and pedagogical guidelines in the structure of the system of ideological guidelines for future specialists / A.I. Dzundza, V.A. Tsapov // Bulletin of Yelets State University I.A. Bunina. Vol. 39: Series “Pedagogy” (History and theory of mathematics education). Yelets: Yelets State University I.A. Bunina, 2018. Pp. 58–68.
8. Dorofeev A.V. Diagnostics of subject and methodological competencies of mathematics teachers / A.V. Dorofeev, N.V. Altynikova // Bulletin of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla. 2021. No. 4(61). Pp. 84–95.
9. Dorofeev A.V. Invariants of methodological training of a future teacher / A.V. Dorofeev, M.N. Arslanova // Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2018. No. 1 (74). Pp. 134–144.
10. Ermakova Yu.D. Professional training of teachers in the context of digitalization of education / Yu.D. Ermakova, T.M. Nosova // News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanities, medical and biological sciences. 2023. T. 25. No. 4 (91). Pp. 34–44.
11. Ivashova V.A. Model of spiritual and moral values in the professional culture of a modern teacher / V.A. Ivashova, N.I. Dzhegutanova, M.V. Migacheva // International scientific research journal. 2023. No. 8 (134). DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.91
12. Kuzmina N.V. Abilities, giftedness, talent of a teacher / N.V. Kuzmina. L., 1985. 32 p. (To help the lecturer)
13. Methodology and criteria for assessing the quality of general education in general education organizations based on the practice of international research on the quality of student training (Approved by the order of the Ministry of Education of the Russian Federation and the order of the Federal Service for Supervision in Education and Science dated May 6, 2019 No. 590/219) [Electronic resource]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/554691568> (access date: 03.24.2024).
14. Message of the President to the Federal Assembly of 02.29.2024 / Official website of the Government of the Russian Federation [Electronic resource]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/73585> (access date: 03/22/2024).
15. Professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)” (Order of the Ministry of Labor and Social Protection of Russia dated October 18, 2013 No. 544н; with amendments and additions dated August 5, 2016 ) [Electronic resource]. – URL: [fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf) (access date: 03.24.2024).

16. Results of the study of teachers' competencies. Analytical materials based on the results of a study of the competencies of teachers of the Russian language, literature and mathematics: part 3. Mathematics. [Electronic resource]. - URL: [https://iro86.ru/images/analiticheskie\\_materialy/3\\_analiticheskiy\\_otchet\\_iku\\_ma.pdf](https://iro86.ru/images/analiticheskie_materialy/3_analiticheskiy_otchet_iku_ma.pdf) (access date: 03/24/2024).

17. *Sukhomlinsky V.A.* I give my heart to children / V.A. Sukhomlinsky. M.: Conceptual, 2016. 312 p. ISBN 978-5-906756-73-2

18. 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: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (access date: 03.24.2024).

19. *Shaposhnikova T.L.* Axiological component in the formation of professional competencies of future teachers / T.L. Shaposhnikova // *Progressive pedagogy*. 2023. No. 2. Pp. 41–50.

---

---

**ЗАСЛАВСКАЯ ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Теория и методика образования», ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», г. Тула, Россия

E-mail: ovzaslav@yandex.ru

**ГОЛОВИН РОМАН ЭДУАРДОВИЧ**

аспирант, кафедра «Теория и методика образования», ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», г. Тула, Россия

E-mail: romulus66@mail.ru

**ZASLAVSKAYA OLGA VLADIMIROVNA**

PhD, Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Education, Tula State University, Tula, Russia

E-mail: ovzaslav@yandex.ru

**GOLOVIN ROMAN EDUARDOVICH**

Postgraduate Student, Department of Theory and Methodology of Education, Tula State University, Tula, Russia

E-mail: romulus66@mail.ru

**САМООБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ВНУТРИШКОЛЬНОГО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ**

**SELF-EDUCATION OF A TEACHER IN THE SYSTEM OF INTRA-SCHOOL PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

*Система повышения квалификации педагога является одной из старейших систем в образовательном пространстве. В данной системе в том или ином виде оставалось место и для самообразования учителя. При этом в новых социально-экономических условиях, в динамично развивающейся информационной среде образования значение самообразования как фактора профессионального роста учителя требует новых трактовок и интерпретаций.*

*В данной статье авторы рассматривают трансформации места и роли самообразования в процессе повышения квалификации учителя в межкурсовый период. Анализируются исследования, посвященные данному вопросу, определяются основные причины происходящих изменений.*

*Авторы исследуют самообразование как фактор профессионального роста учителя, а также выявляют потенциальные преимущества и специфические возможности внутришкольного повышения профессиональной квалификации учителя в становлении и развитии самообразовательных мотивов и навыков педагога.*

*Ключевые слова:* самообразование, самообразование учителя, повышение квалификации педагога, внутришкольное повышение квалификации.

*The teacher training system is one of the oldest systems in the educational space. In this system, in one form or another, there was a place for the teacher's self-education. At the same time, in the new socio-economic conditions, in the dynamically developing information environment of education, the importance of self-education as a factor of professional growth of a teacher requires new interpretations.*

*In this article, the authors consider the transformation of the place and role of self-education in the process of teacher training in the inter-course period. The research devoted to this issue is analyzed, the main causes of the changes are determined.*

*The authors explore self-education as a factor of professional growth of a teacher, as well as identify potential advantages and specific opportunities for intra-school teacher professional development in the formation and development of self-educational motives and skills of a teacher.*

*Keywords:* self-education, teacher's self-education, teacher's professional development, in-school professional development.

**Введение**

*Актуальность исследования.* Современное общество представляет собой динамичную систему, выдвигающую повышенные требования к профессионально-личностным качествам человека – знаниям, умениям, навыкам, профессиональным интересам, мотивам и пр. В связи с этим любому специалисту необходимо постоянно заниматься совершенствованием своих профессиональных умений, навыков, компетенций, чтобы соответствовать вызовам времени.

Особенную значимость данный вопрос приобретает, когда речь идет о развитии профессионально-личностных качеств педагога – наставника и воспитателя

юношества.

Всем понятно, что от профессиональной подготовленности учителя в значительной мере зависит уровень образованности, воспитанности и готовности к социальной жизни его учеников. Этим определяется значение непрерывного повышения квалификации педагогических кадров, создание условий для их профессионального и творческого роста.

Целью данного исследования стало выявление специфических возможностей внутришкольного повышения профессиональной квалификации учителя в развитии самообразовательных мотивов и навыков педагога.

Задачи исследования включают в себя определение места внутришкольного повышения квалификации

педагога в системе дополнительного профессионального образования, роли самообразования как фактора профессионального роста учителя, выявление возможностей межкурсового периода в становлении системы мотивов и потребностей учителя в самообразовании и профессиональном саморазвитии средствами внутришкольного повышения квалификации.

*Новизна исследования* состоит в определении места и роли самообразования в процессе профессионального роста педагога современной школы, уточнении возможностей внутришкольного повышения квалификации в межкурсовый период становления системы мотивов и навыков педагога в самообразовании и саморазвитии.

*Методы исследования.* Нами были использованы общенаучные, теоретические методы исследования, которые включают: контент-анализ, теоретический анализ психологической, педагогической литературы по проблеме исследования.

### Изложение основного материала

Система повышения квалификации педагога является одной из старейших систем в образовательном пространстве: институты повышения квалификации, методические службы при районных отделах образования, общество «Знание», методические объединения, семинары, методические советы, а также многие другие формы повышения квалификации активно функционируют на протяжении нескольких десятилетий, помогая профессиональному росту уже нескольких поколений педагогов.

В этой системе в том или ином виде осталось место и для самообразования учителя. От способности любого специалиста к самообразованию в определенной степени зависит социальный и экономический прогресс. В полной мере это относится к педагогу и его роли в совершенствовании образования и социума в целом. При этом очевидно и то, что в новых социально-экономических условиях, в развивающейся информационной среде образования место и роль самообразования как фактора профессионального роста учителя не могут не изменяться.

Самообразование учителя сегодня играет роль фактора демократизации и гуманизации профессионально-педагогического пространства, так как обеспечивает учителю позицию субъекта саморазвития и самосовершенствования, усиливает его профессиональную самостоятельность, независимость, расширяет поле профессиональной свободы и ответственности. Это обеспечено, прежде всего, тем, что в настоящее время расширились возможности получения разнообразной профессионально значимой информации, выявление которой в общем массиве данных гуманитарной направленности, её анализ, синтез и «присвоение» учителем положительно влияет на его профессионально-личностное развитие [6].

Изменения роли и места самообразования в процессе повышения профессиональной квалификации учителя связаны с усилением инновационных процессов в образовательных организациях и системе образования в целом. Современный педагог, приобретая новый опыт – опыт участия в реализации инновационных проектов различного масштаба и значимости, оказывается перед необходимостью реагировать на сложные

педагогические ситуации «здесь и сейчас», принимать непривычные для себя профессиональные решения. В этих обстоятельствах педагог чаще и активнее, чем раньше, вынужден обращаться к научной литературе, анализу передового опыта, осуществлять профессиональное наблюдение, анализ и обобщения высокого порядка – другими словами, заниматься самообразованием. Самообразование становится для профессионала насущной необходимостью в условиях, когда «отдаленные» формы повышения квалификации не в силах отреагировать на ситуацию точно и своевременно.

С другой стороны, на фоне инновационных процессов в современной школе мы наблюдаем ужесточение и унификацию требований к образовательному учреждению, педагогу и уроку. Современный педагог как наставник и воспитатель функционирует внутри сложного документооборота, нормативно регулирующего его деятельность на уроке и вне его. И в этих обстоятельствах, желая того или не желая, учитель вынужден повышать уровень своей правовой грамотности, развивать навыки чтения и интерпретации результатов законотворчества, связанного с деятельностью субъектов образовательного процесса и системы в целом. Такое направление самообразования учительства стало актуальным в последние годы, и его значение только возрастает. Тенденция к увеличению потока различных нормативных документов, приходящих в школу, обуславливает учительскую потребность в повышении собственной профессиональной безопасности, что, в свою очередь, возможно в том случае, когда правовое знание и навык стали значимыми составляющими совокупного результата самообразования учителя.

Отметим также, что именно самообразование как «правило жизни» каждого современного педагога положительно влияет на укрепление педагогического коллектива школы как профессионального сообщества, развивает профессиональную солидарность и профессиональную взаимопомощь, сплачивает специалистов на надёжной профессиональной основе.

Самообразование является не только элементом профессиональной жизни педагога, но и выступает как предмет научного изучения. Самообразованию посвящены исследования выдающихся ученых – от основоположника отечественной педагогики К.Д. Ушинского до культуролога и философа Д.С. Лихачева.

Еще Ян Амос Коменский в своем труде «Всеобщее воспитание», говоря о необходимости непрерывного совершенствования квалификации педагога, уделил немало внимания роли и месту самообразования. «Великолепно было бы собластить и осуществить, чтобы каждый сам для себя стал школой, книгой и учителем», – писал Коменский [15, с. 46].

Саморазвитие учителя и его самообразование привлекало внимание исследователей и педагогов и в дальнейшем. Так, П.Ф. Каптерев в своем труде «Педагогический процесс», говоря о профессиональном развитии педагога, отмечает, что «усовершенствование не чуждо саморазвитию: саморазвиваясь, организм совершенствуется, делается сильнее, крепче и лучше» [15, с. 56].

В этой связи можно обратиться и к знаменитому высказыванию К.Д. Ушинского, который подчеркивал важность непрерывности образования. По мнению

основоположника отечественной педагогики, «учитель учит успешно до тех пор, пока он сам учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель» [18, с. 218]. Это широко известное утверждение приобретает дополнительную актуальность в наше время, когда обязательства по приращению собственного профессионального кругозора и навыков становятся не только ответственностью педагога перед собой как профессионалом, но и отражением общественного запроса на новую, лучшую школу.

Самообразование продолжает выступать предметом и современных научных исследований (О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына [1], В.В. Байлук [2], В.И. Варющенко, О.В. Гайков [4], Е.А. Копылова [10], О.Н. Хижнякова [14] и др.)

В трудах названных авторов особое внимание уделяется системе повышения квалификации учителя, рассматриваются различные аспекты её функционирования. Отдельно исследуются возможности повышения квалификации учителя внутри образовательного учреждения, характеризуются его основные средства и источники, производится их сравнительный анализ, определяются преимущества и недостатки внутришкольной модели повышения профессиональной квалификации педагогических кадров, выявляются факторы совершенствования методической работы школы.

Проблема самообразования человека вообще и учителя в частности, становится предметом исследования не только педагогической науки, этому посвящен ряд научных работ по культурологии, социологии, психологии и другим гуманитарным дисциплинам. В частности, социологи уделяют внимание социально-коммуникативному характеру самообразования, (И.Н. Шахова [17], Ю.В. Заводова [8]), культурологи рассматривают его как социокультурный феномен (Ю.А. Черникова [16], Т.В. Ключкина [9]), психологи обращают свой исследовательский интерес на выявление роли самообразования в развитии профессионального сознания педагога (С.Г. Косарецкий [11], О.В. Забродина [7]).

Таким образом, мы можем говорить, что существует немалое количество исследований, посвященных роли и месту самообразования в социальной жизни человека, в его творческом и профессиональном росте. Очевидно, что эта проблема является не только сугубо педагогической, но имеет также и социокультурное значение, выходя за рамки педагогической науки.

Осознавая место и роль самообразования, его возрастающее значение для профессионального роста учителя, нельзя не видеть проблем, решение которых необходимо, если мы хотим максимально полно реализовать те мощные внутренние потенциалы профессионально-личностного роста педагога, которые латентно присутствуют в самообразовательном процессе. Очевидно, что в настоящий момент существует противоречие между потребностью учителя в профессиональном росте, поиске наиболее коротких и эффективных путей к профессиональному самосовершенствованию – и недостаточным в количественном и качественном отношении теоретически обоснованных современных подходов к развитию самообразовательной сферы в процессе повышения профессиональной квалификации учителя и технологий их внедрения в практику. Другими словами, выстроенная по традици-

онным схемам система повышения профессиональной квалификации педагога не способствует развитию самообразования как способа профессионального «существования» учителя, не ставит целью помочь учителю освоить и использовать самообразовательные практики как путь своего индивидуального профессионально-личностного саморазвития.

И в этой связи мы предположили, что значимую роль в разрешении указанного противоречия может сыграть оптимизация подходов к внутришкольному повышению квалификации учителя, которое, будучи частью системы дополнительного профессионального образования, обладает специфическими свойствами и порожаемыми ими возможностями в деле развития самообразовательных мотивов и навыков педагога. Строго говоря, приобщение педагога к целенаправленному профессиональному саморазвитию, на наш взгляд, может и должно стать ядром процесса внутришкольного повышения квалификации педагогических кадров, его главной целью, ценностью и смыслом.

Дальнейшее рассуждение можно рассматривать как попытку логически доказать выдвинутое нами предположение.

Внутришкольное повышение квалификации по своей организационно-методической природе функционирует рядом и в жесткой связи с повседневной профессиональной деятельностью педагога. Благодаря этому повышение квалификации учителя в межкурсовой период обладает рядом преимуществ по сравнению с другими формами дополнительного профессионального образования: позволяет отслеживать конкретные персональные результаты повышения квалификации «здесь и сейчас», видеть и оценивать динамику изменений в уровне профессионального развития учителя, оперативно выявлять пробелы в его квалификации, предупреждать возможные риски в ситуациях профессионального затруднения и т.п. Обладая оперативной информацией об актуальном профессиональном состоянии учителя, организаторы внутришкольного повышения квалификации могут быть продуктивнее и успешнее в разработке и применении программы саморазвития педагога с учетом его индивидуальных профессиональных проблем, предпочтений и перспектив профессионального роста, приводя принятые методические подходы в соответствие с его индивидуальной нагрузкой, опытом, профессиональными интересами и т.п.

Внутришкольное повышение квалификации обеспечивает педагогу возможность корректировать и изменять программу собственного саморазвития как профессионала, что называется, «на походе», без отрыва от «производства» получать оперативную помощь и консультацию коллег, методических объединений, администраторов школы, ответственных за качество образовательного процесса.

Естественно, если побуждение учителя к самообразованию и сопровождение его на этом пути становится центром и целью процесса внутришкольного повышения его квалификации, то неизбежно возникнет необходимость существенных изменений его в формах, методах, средствах.

Большую значимость приобретут индивидуальные формы работы с педагогом, профессионально-педагогическое тьюторство, наставничество в его

современном понимании, системный анализ профессиональных достижений педагога и источников его профессиональных неудач, разнообразные формы взаимопомощи и т.п. Важным станет создание и сохранение в коллективе атмосферы творческого поиска, требующего от каждого педагога самостоятельных решений, профессиональной ответственности, инициативы – всего того, что рождается в процессе активного самообразования и может рассматриваться как его значимый результат.

Поиски новых путей оптимизации внутришкольно-

го повышения педагогической квалификации как системы формирования у учителя мотивов и устойчивой привычки к самообразованию и саморазвитию, а также навыков их осуществления, укрепление всех компонентов этой системы в целях профессионально-личностного роста педагога могут привести к существенным положительным изменениям в педагогической среде, содействовать созданию и укреплению профессиональных сообществ, обогащению профессионально-личностных характеристик педагогических работников в интересах школы, ребёнка, образования в целом.

### Библиографический список

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / Под общ. ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 290 с.
2. Байлук В.В. Человечествознание. Самообразовательная и самовоспитательная реализация личности как закон успеха: монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2012. 154 с.
3. Безниско Е.Д. Самообразование как условие личностно-профессионального роста учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Безниско Елена Дмитриевна. Ростов-на-Дону, 2007. 171 с.
4. Вaryushchenko В.И., Гаикова О. В. Повышение квалификации в непрерывном образовании и развитии личности учителя // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2015. №1 (22). С. 20–29.
5. Вертилецкая И.Г. Активизация самообразования учителя в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Вертилецкая Инга Геннадьевна. Новокузнецк, 2007. 236 с.
6. Головин Р.Э., Заславская О.В. Концептуальные основы самообразования как фактор профессионального развития педагога // Молодые ученые об актуальных проблемах педагогики высшей школы: Материалы XI международной научно-практической очно-заочной конференции. Тула, 2022. С. 27–32.
7. Забродина О.В. Психолого-педагогические условия развития социальной зрелости будущих педагогов-психологов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Забродина Ольга Владимировна. Самара, 2016. 254 с.
8. Заводова Ю.В. Ориентации старшеклассников на саморазвитие в учебной и внеучебной деятельности: социологический анализ: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.06 / Заводова Юлия Витальевна. Екатеринбург, 2010. 164 с.
9. Клюкина Т.В. Социокультурный потенциал информационных технологий: дис. ... канд. культ. наук: 24.00.01 / Клюкина Татьяна Васильевна. Саранск, 2010. 133 с.
10. Копылова И. А. Самообразование педагога как условие профессионального роста [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: Материалы VII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). СПб.: Свое издательство, 2015. С. 51-54.
11. Косарецкий С.Г. Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Косарецкий Сергей Геннадьевич. Москва, 1999. 124 с.
12. Слипченко М.В. Организация самообразования будущих педагогов профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Слипченко Марина Владимировна. Оренбург, 2003. 235 с.
13. Соколова И.Б. Организационно-педагогические условия самообразования будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Соколова Ирина Борисовна. Армавир, 2000. 200 с.
14. Хижнякова О.Н. Система повышения квалификации учителей: исторический опыт и перспективы // Историко-педагогический журнал. 2014. №4. С 139–146.
15. Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. Т. 2. Новое время / Под ред. А. И. Пискунова. М: Сфера., 2006. 464 с.
16. Черникова Ю.А. Непрерывное образование как социокультурный феномен: дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01 / Черникова Юлия Александровна. Волгоград, 2012. 137 с.
17. Шахова И.Н. Самообразование как коммуникативное взаимодействие: социологический анализ: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.06 / Шахова Ирина Николаевна. Екатеринбург, 2006. 166 с.
18. Щетинина Н.П. Ушинский о значении педагогической литературы в профессионально-личностном развитии учителя. - Учитель, перед именем твоим... Мат-лы Всерос. научн.-практ.конф. «Миссия учителя в прошлом, настоящем, будущем» 8-9 апреля 2010 года. С. 218.

### References

1. Akulova O.V., Pisareva S.A., Piskunova E.V., Tryapitsyna A.P. Modern school: the experience of modernization: A book for teachers / Under the general editorship of A. P. Tryapitsyna. St. Petersburg: Publishing House of the A. I. Herzen State Pedagogical University, 2005. 290 p.
2. Bayluk V.V. Human studies. Self-educational and self-educational realization of personality as the law of success: monograph. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University. Univ., 2012. 154 p.
3. Beznisko E.D. Self-education as a condition for personal and professional growth of a teacher: dis. ... candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Beznisko Elena Dmitrievna. Rostov-on-Don, 2007. 171 p.
4. Varyushchenko V. I., Gaikova O. V. Professional development in continuing education and personal development of a teacher // Scientific support of the personnel training system. 2015. No.1 (22). Pp. 20–29.
5. Vertiletskaya I.G. Activation of teacher self-education in the system of advanced training: dis. ... candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Vertiletskaya Inga Gennadievna. Novokuznetsk, 2007. 236 p.
6. Golovin R.E., Zaslavskaya O.V. Conceptual foundations of self-education as a factor of professional development of a teacher // Young scientists on the current problems of higher school pedagogy: Materials of the XI International scientific and practical correspondence conference. Tula, 2022. Pp. 27–32.
7. Zabrodina O.V. Psychological and pedagogical conditions for the development of social maturity of future teachers-psychologists:

dis. ... cand. Psychological sciences: 19.00.07 / Zabdina Olga Vladimirovna. Samara, 2016. 254 p.

8. *Zavodova Yu.V.* Orientation of high school students to self-development in educational and extracurricular activities: sociological analysis: dis. ... candidate of Social Sciences: 22.00.06 / Zavodova Julia Vitalievna. Yekaterinburg, 2010. 164 p.

9. *Klyukina T.V.* Socio-cultural potential of information technologies: dis. ... cand. Cult of Sciences: 24.00.01 / Tatyana Vasilyevna Klyukina. Saransk, 2010. 133 p

10. *Kopylova I. A.* Self-education of a teacher as a condition for professional growth [Text] // Theory and practice of education in the modern world: Materials of the VII International Scientific Conference (St. Petersburg, July 2015). St. Petersburg: Its publishing house, 2015. Pp. 51–54.

11. *Kosaretsky S.G.* Psychological conditions for the development of professional consciousness of future teachers: dis. ... cand. Psychological sciences: 19.00.07 / Kosaretsky Sergey Gennadievich. Moscow, 1999. 124 p.

12. *Slipchenko M.V.* Organization of self-education of future teachers of vocational training: dis. ... candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Slipchenko Marina Vladimirovna. Orenburg, 2003. 235 p.

13. *Sokolova I.B.* Organizational and pedagogical conditions of self-education of future teachers: dis. ... candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Sokolova Irina Borisovna. Armavir, 2000. 200 p.

14. *Khizhnyakova O.N.* Teacher training system: historical experience and prospects // Historical and pedagogical journal. 2014. No.4. Pp. 139–146.

15. Textbook on the history of pedagogy: In 3 vols. 2. New time / Edited by A. I. Piskunov. Moscow: Sphere., 2006. 464 p.

16. *Chernikova Yu.A.* Continuous education as a socio-cultural phenomenon: dis. ... candidate of Philos. Sciences: 24.00.01 / Chernikova Julia Alexandrovna. Volgograd, 2012. 137 p.

17. *Shakhova I.N.* Self-education as a communicative interaction: sociological analysis: dis. ... candidate of Social Sciences: 22.00.06 / Shakhova Irina Nikolaevna. Yekaterinburg, 2006. 166 p.

18. *Shchetinina N.P.* Ushinsky on the importance of pedagogical literature in the professional and personal development of a teacher.- Teacher, before your name ... the Mat-ly is All-Russian. scientific.-practical conference «The teacher's mission in the past, present, and future» April 8-9, 2010. Pp. 218.

УДК 377.031.4

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-188-193

**КАРИМОВА МАРИНА ИВАНОВНА**

студент, Лысьвенский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», г. Лысьва, Россия

E-mail: m\_utrobina009@mail.ru

**СТЕПАНОВА НАТАЛЬЯ АНАТОЛЬЕВНА**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общенаучных дисциплин, Лысьвенский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», г. Лысьва, Россия

E-mail: natstep77@mail.ru

**KARIMOVA MARINA IVANOVNA**

Student, Lysva Branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Perm National Research Polytechnic University", Lysva, Russia

E-mail: m\_utrobina009@mail.ru

**STEPANOVA NATALIA ANATOLYEVNA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of General Scientific Disciplines, Lysva Branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Perm National Research Polytechnic University", Lysva, Russia

E-mail: natstep77@mail.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГОВ  
СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**RESEARCH OF INFORMATION COMPETENCE AMONG STUDENTS AND TEACHERS  
OF THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM**

*Статья посвящена рассмотрению актуальности информационных компетенций для студентов и педагогов, формированию понятия информационной компетенции. Затронут вопрос необходимости развития информационной компетенции, приведены аргументы. Целью работы в первую очередь является оценка существующего уровня информационной компетенции студентов и педагогов системы среднего профессионального образования. На основе полученной оценки можно выделить проблемные зоны информационного развития и принять направления путей решения каждой из проблем.*

Ключевые слова: информационная компетенция, студент, педагог, информационные технологии, информационно-коммуникационные технологии.

*The article is devoted to the consideration of the relevance of information competencies for students and teachers, the formation of the concept of information competence. The question of the need for the development of information competence is raised, arguments are given. The purpose of the work is primarily to assess the existing level of information competence of students and teachers of secondary vocational education. Based on the assessment obtained, it is possible to identify problem areas of information development and to adopt directions for solving each of the problems.*

Keywords: information competence, student, teacher, information technologies, information and communication technologies.

**Введение**

*Актуальность.* Сегодня понятие информационной компетентности звучит настолько часто, что нельзя задуматься о том, что оно из себя представляет, каков уровень развития этой компетентности, какими методами ее развить и измерять, какова динамика развития и т.д. И, в первую очередь, стоит поговорить о причинах, сложившихся в современном обществе, которые подталкивают все больше и больше специалистов изучать информационную компетентность, развивать ее и внедрять в большинство сфер деятельности.

*Цель исследования* – проанализировать и определить уровень информационной компетентности педагогов и обучающихся системы среднего профессионального образования в образовательных организациях города Лысьва.

*Новизна исследования* представлена исследованием информационной компетентности педагогов и обучаю-

щихся системы среднего профессионального образования города Лысьва методом анкетирования.

*Методологической основой* стали такие приемы как анализ литературных источников, анализ полученного в ходе опроса материала, социологический опрос среди педагогов и студентов, формирование результатов и выводов.

**Изложение основного материала**

К выпускнику, как к будущему специалисту, предъявляются высокие требования рынка труда. Для того, чтобы выпускник был конкурентоспособен в современных условиях, ему необходимо обладать наибольшим количеством компетентностей, одна из которых информационная. Для того, чтобы образовательное учреждение могло достичь высокого уровня в подготовке выпускников, необходимо своевременно обучать и развивать педагогический состав. «Будущего специалиста

необходимо научить самостоятельно решать образовательные и профессиональные задачи с применением компьютерных технологий» [4].

*Информационная компетентность* – это те знания и навыки специалиста, которые делают процесс работы специалиста компьютеризированным, доступным для масс, легким в коммуникации и значительно снижают время, затраченное на выполнение той или иной рабочей операции.

Повышение уровня информационной компетентности будущего специалиста решит множество проблем не только в профессиональном плане, но и поможет студенту быть более активной личностью в современном информационном обществе. Опираясь на высказывание, представленное в одной из педагогических работ Витт А.М., можно сказать, что «у студента развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы, используя информационные технологии – от бытовых до производственных и социальных» [8].

Важно помнить о том, что информационная компетентность состоит в основном из элементов и навыков компьютерной грамотности, знаний и умений обучающегося, но не заканчивается на этом. Относясь к актуальным и современным навыкам, информационная компетентность будущего специалиста и личности в социуме является важным составляющим непрерывно и активно развивающегося информационного общества. Соответственно, развитие информационной компетентности обучающихся способствует решению одной из актуальных проблем образования – будущие специалисты получают необходимый набор теоретических знаний, но используют свои знания и умения на практике недостаточно эффективно, в особенности в ситуациях, не поддающихся системному описанию, не являющимися стандартными.

Процесс развития и внедрения информационных технологий в образование довольно трудоемок и требует создания единой цифровой среды, где важно будет не просто передать студенту информацию, но и «научить учиться» будущего специалиста, это значит необходимо подготовить его к тому, что все вокруг постоянно меняется, появляются новые технологии и инструменты. Важно, чтобы начинающий профессионал мог работать со сложными не типовыми проектами, уметь правильно применять передовые технологии, практику и опыт других специалистов, был готов и имел желание расширять свою профессиональную деятельность. Новая система, работающая на развитие информационной компетентности «должна обеспечить организацию оптимального индивидуального набора компетенций, определение режима дискретизации, делая акцент на совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса внутри нее». [3]

#### Методы и принципы исследования

Для того, чтобы оценить сегодняшний уровень информационной компетентности студентов и педагогов системы СПО, проведен социологический опрос. Рассмотрим проанализированные результаты проведенного исследования по предложенной проблеме. В анкетировании приняли участие 65 студентов 16 преподавателей системы СПО г. Лысьва Пермского края

в возрасте от 16 до 60 лет. Данный социологический опрос проходили студенты ЛФ ПНИПУ, ЛПК, и УМК, а также сотрудники ЛФ ПНИПУ, ЛПК, УМК г. Лысьва.

#### Результаты опроса

Для начала представим результаты опроса среди педагогов.

На рисунках 1 и 2 представлены возрастной состав педагогов системы среднего профессионального образования (далее СПО) и определен стаж педагогов в г. Лысьва: он на 47% состоит из специалистов, в возрасте от 25 до 35 лет, 33% педагогов имеют стаж работы от 1 до 5 лет, стаж от 15 лет имеют 27% педагогов. Опираясь на эти результаты, можно сказать, что педагогический состав сформирован довольно гармонично – необходимое количество педагогов с большим опытом, но, в тоже время, достаточно молодых специалистов.

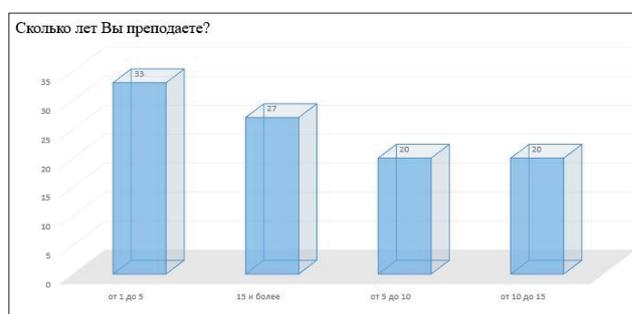


Рис.1. Анализ ответа на вопрос: «Укажите Ваш возраст?»

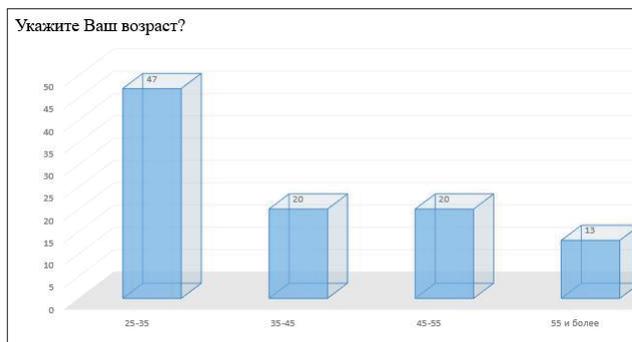


Рис.2. Анализ ответа на вопрос: «Сколько лет Вы преподаете?»

Особое внимание следует уделить рисунку 3, проанализировав который, можно сказать, что 47% педагогов системы СПО оценивают свой уровень информационной компетентности как «достаточный, чтобы составить онлайн-тест, презентацию и взаимодействовать с коллегами с помощью ИКТ», на «хорошо» и «отлично» оценили свой уровень компетенции гораздо меньше педагогов – 33 и 13% соответственно. Этот факт говорит о том, что необходимо обучать информационным технологиям не только студентов, но и педагогов, а также вводить ИТ в процесс образования. Похожие выводы можно найти в программе «Цифровая экономика Российской Федерации» от 28 июля 2017 «Нормативно, технологически и содержательно обеспечен курс информатики и информационно-коммуникационных технологий в программах общего образования, ведется подготовка кадров для цифровой экономики. Однако численность подготовки кадров и соответствие образовательных программ нуждам цифровой экономики недостаточны. Имеется серьезный дефицит кадров в образовательном процессе всех уровней образования. В процедурах ито-

говой аттестации недостаточно применяются цифровые инструменты учебной деятельности, процесс не включен целостно в цифровую информационную среду» [9].

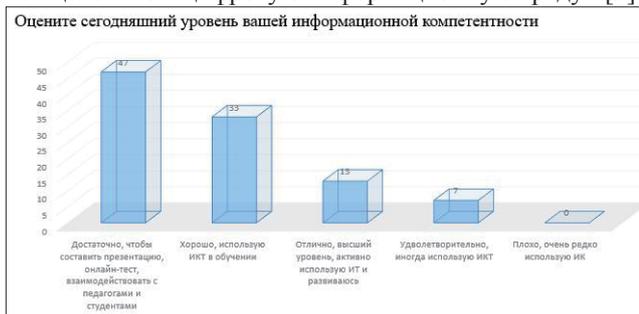


Рис. 3. Анализ ответа на вопрос: «Оцените сегодняшний уровень своей информационной компетентности»

Для развития информационной компетентности педагогического состава образовательных учреждений необходимо использовать следующие методы:

- «активные методы обучения: консультации, деловые и дидактические игры, анализ существующих информационных продуктов и др.;
- методы мотивации деятельности: поощрение, создание ситуации успеха, выполнение творческих заданий, использование метода проектов, психолого-педагогические тренинги и др.» [11].

Благодаря анкетированию выяснилось, что 100 % опрошенных педагогов используют информационные технологии для связи с обучающимися, из них 53 % – также и для взаимодействия с родителями, а 27 % не используют (при взаимодействии с родителями), но хотели бы. Данную статистику можно увидеть на рисунках 4 и 5. В целом, результат по данному вопросу очень хороший, и, безусловно, не может не радовать.

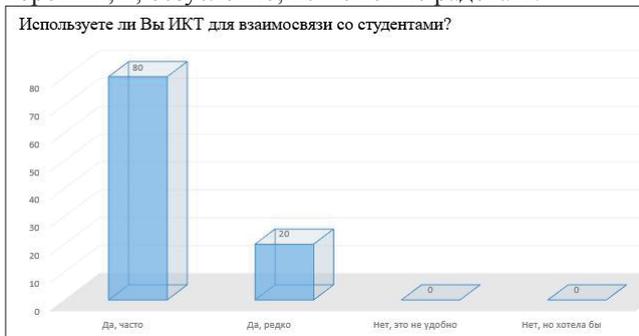


Рис. 4. Анализ ответа на вопрос: «Используете ли Вы информационные технологии для взаимодействия со студентами?»

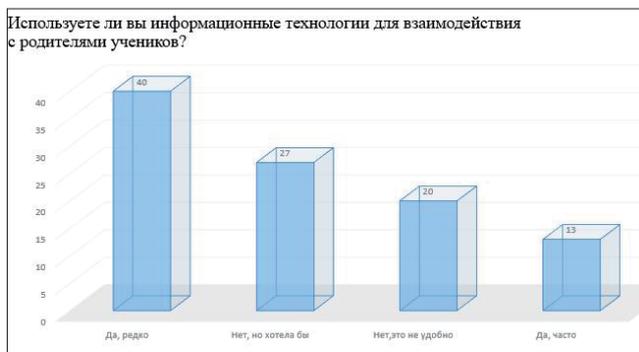


Рис. 5. Анализ ответа на вопрос: «Используете ли Вы информационные технологии для взаимодействия с родителями учеников?»

Как показано на рисунке 6, 73% опрошенных педагогов считают, что уровень информационной оснащенности учебного заведения, где они работают, не достаточен, и необходима модернизация существующей техники и обучение педагогического состава работе с ИКТ. Это свидетельствует о том, что необходимо как развитие информационной среды образовательных учреждений, так и обучение педагогического состава и студентов новым внедряющимся технологиям, которые позволяют минимизировать затраты ресурсов на подготовку и ведение образовательного процесса. Говоря об уровне информационной компетентности педагогов, можно сделать вывод, что необходимо его повышать при параллельной модернизации информационной базы. Для эффективного решения этих проблем необходимо разработать «модель информационной подготовки преподавателей, реализация которой позволит им более эффективно использовать ИКТ в своей профессиональной деятельности». Обязательно освоение курсов повышения квалификации педагогов, а именно информационной грамотности, что «способно оказать решающее влияние на качество подготовки специалистов» [6].

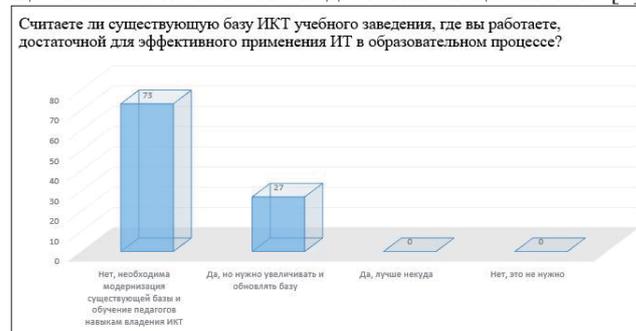


Рис. 6. Анализ ответа на вопрос: «Считаете ли существующую базу ИКТ учебного заведения, где вы работаете, достаточной для эффективного применения технологий в образовательном процессе?»

Ниже представлены результаты опроса среди студентов системы СПО от 16 до 25 лет в учебных заведениях г. Лысьва.

Для того, чтобы было представление у опрашиваемых о теме опроса сразу задаем вопрос об основном понятии, вокруг которого развернулось исследование. По диаграмме, представленной на рисунке 7, видны данные опроса, показывающие, что 46 % опрошенных могут дать определение информационной компетентности, 35 % – затрудняются, а 18 % – не могут. То есть, почти четверть студентов признает, что не имеет четкого понимания термина «информационная технология». Информационные технологии (ИТ) – это «технология использования ЭВМ для хранения, обработки, передачи и управления данными или информацией» [2]. Информационные технологии являются одним из основных элементов информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

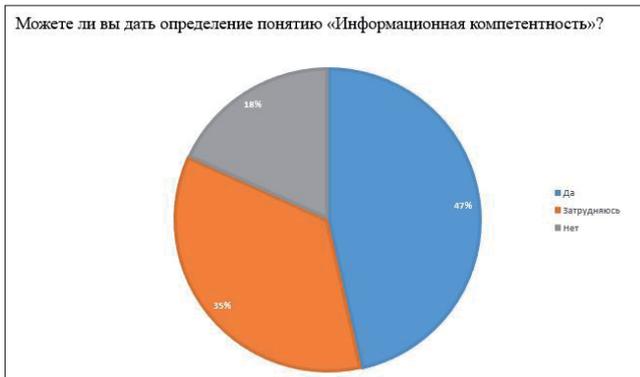


Рис.7. Анализ ответа на вопрос: «Можете ли Вы дать понятие термину «информационная компетентность?»»

На рисунке 8 представлена информация о том, что у большинства студентов проводятся занятия с применением информационных технологий – у 57% – часто, у 37% – редко. И, только у 6% не проводятся занятия с применением ИКТ.

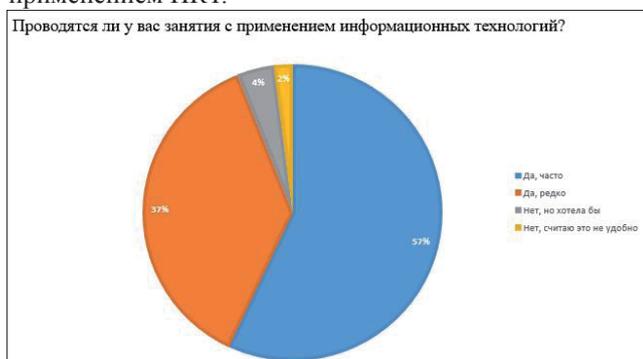


Рис. 8. Анализ ответа на вопрос: «Проводятся ли у вас занятия с применением информационных технологий?»

Как показал социальный опрос среди студентов, сегодняшний уровень информационной компетентности подавляющее большинство обучающихся системы СПО в г. Лысьва оценили как «достаточный, чтобы составить презентацию, пройти онлайн-тест и взаимодействовать с помощью ИКТ с преподавателями», еще 33% студентов определили уровень своей информационной компетентности «хорошим» и остальные – 25% – отличным. Эти данные показаны на приведенной в статье диаграмме, изображенной на рисунке 9. Следует принимать во внимание то, что эти данные и результаты анкетирования довольно субъективны, обучающиеся не могут в точности оценить свой уровень информационной компетентности. Так как результаты формирования информационной компетентности чаще всего многоплановы, исходя из профессиональных аспектов направления обучения. Очевидно, что такой же «многогранной» должна быть и их фиксация – никакой экзамен или тест не позволит выявить уровень сформированности. А значит более эффективно проводить диагностику в течение всего периода обучения [10].

Но уровень образования с каждым годом растет, и в планах развития системы образования СПО на 2023 год уделить особое внимание развитию информационных (цифровых) компетенций у студентов. «В современном мире цифровые навыки становятся все более важны-

ми, и система СПО стремится готовить специалистов, успешно осваивающих современные информационные технологии» [5].

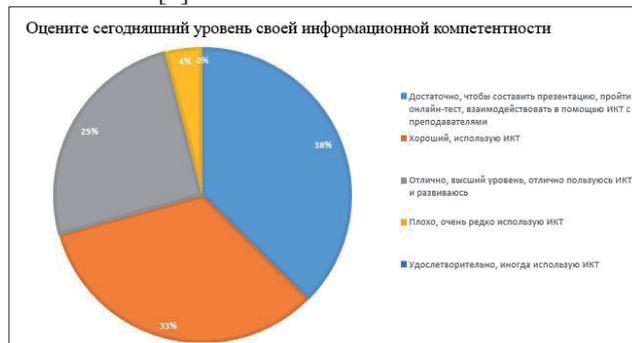


Рис. 9. Анализ ответа на вопрос: «Оцените сегодняшний уровень своих информационных компетентностей»

Несмотря на то, что у большинства студентов итак проводятся занятия с применением ИКТ, учитывая информацию, представленную на рисунке 10, отмечаем, что почти половина опрошенных (46%) изменила бы свое отношение к занятиям в лучшую сторону при использовании ИКТ в процессе обучения, и считают, что этого не хватает многим предметам, еще 40% опрошенных считают, что учиться стало бы легче.

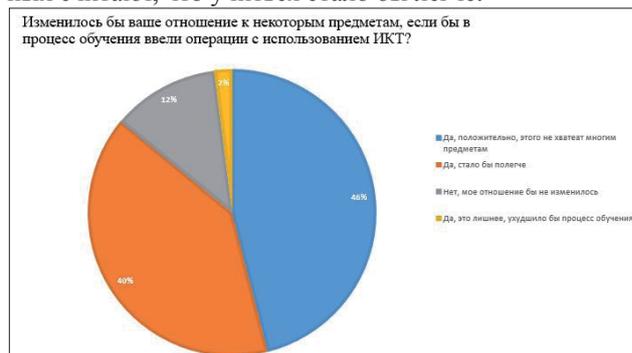


Рис. 10. Анализ ответа на вопрос: «Изменилось бы ваше отношение к некоторым предметам, если бы в процесс обучения ввели операции с использованием ИКТ?»

Для того, чтобы говорить о возможности внедрения информационных технологий в процесс обучения, необходимо убедиться, что студенты имеют такую возможность. На рисунке 11 представлены результаты ответов на данный вопрос, 78% студентов ответили, что имеют личный ПК и считают применение информационных технологий в обучении необходимым, 9% студентов не имеют личного ПК, но пользуются материальной и технической базой учебного заведения, и, к сожалению 6% обучающихся вообще не имеют возможности использовать информационные технологии в процессе образования или самообразования. Согласно многочисленным исследованиям прошлых лет, «наиболее часто используемым цифровым устройством для студентов является смартфон.» Но даже в цифровом обществе не все обучающиеся имеют персональный компьютер, и не у каждого обучающегося есть доступ к интернету, хотя распространение доступной сети в стране растет, но как показывают исследования, информатизация пока доступна не всем, что и отражается в наших результатах анкетирования [1].

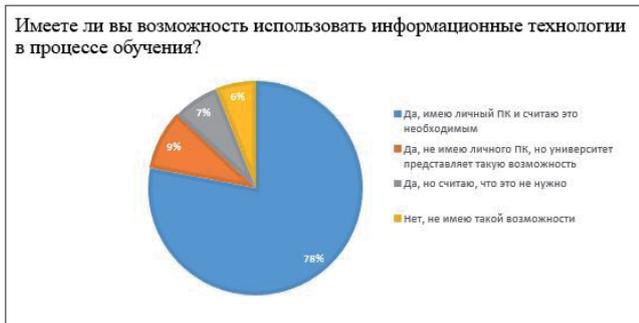


Рис.11. Анализ ответа на вопрос: «Имеете ли вы возможность использовать информационные технологии в процессе обучения?»

В ходе опроса выяснилось, что 37% считают существующую материальную базу достаточной, но требующей обновления, 36% считают не достаточной, требующей модернизации и обновления, также обучения преподавателей навыкам владения ИКТ, в то же время 23% опрошенных считают базу ИКТ учебного заведения достаточной в полной мере. По итогам этого вопроса, графические результаты которого приведены на рисунке 12, можно сказать что, большинство студентов солидарны с педагогами в вопросе оснащённости информационной базы образовательных учреждений, считают необходимым обновление и развитие существующей базы.

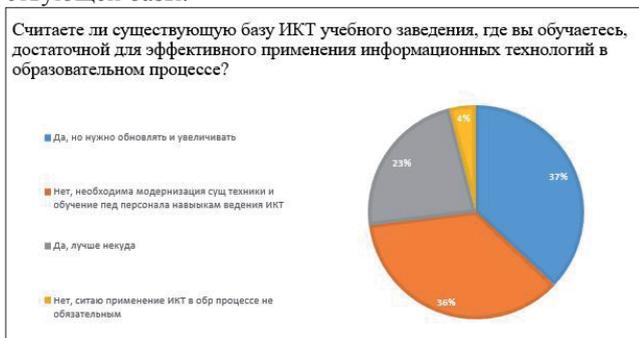


Рис. 12. Анализ ответа на вопрос: «Считаете ли существующую базу ИКТ учебного заведения, где вы обучаетесь, достаточной для эффективного применения технологий в образовательном процессе?»

### Основные выводы

На основе результатов анкетирования можно сделать вывод о том, что и студенты, и преподаватели используют информационные технологии как в процессе обучения, в проведении занятий, так и в общении друг

с другом, и конечно основной пласт общения – это взаимодействие с целью контроля и проверки заданий. Сегодня в образовании используются разнообразные образовательные онлайн-платформы, среди них и такие, которые предоставляют бесплатный доступ и содержат достаточно большое количество инструментов и средств для создания образовательного контента. Такие инструменты и «средства дают возможность создавать разветвленную систему обратной связи, использовать инструменты для диагностики знаний обучающихся, отслеживать их промежуточные результаты и статистику посещения обучающимися платформы, динамики работы с ее материалами» [6].

Единогласно, студенты и преподаватели хотели бы модернизировать существующую базу и получать в процессе обучения не только профессиональные знания, но и новые навыки использования ИКТ. Как показывает педагогическое исследование, небольшой процент студентов и педагогов (примерно около 20%) не владеет какой-либо информацией о информационно-коммуникационных технологиях и информационной компетентности; соответственно, эти педагоги и обучающиеся совершенно не используют в процессе обучения никакие информационные технологии, что доказывает актуальность и своевременность проблемы развития и внедрения информационных технологий в образовательный процесс системы среднего профессионального образования в городе Лысьва.

### Выводы

Таким образом, существующий уровень информационной компетенции у студентов и педагогов среднего профессионального образования можно оценить как начальный, имеющий предпосылки для развития. Для того, чтобы эффективно развивать информационные компетенции, необходимо разработать модель внедрения информационных технологий в процесс обучения, предварительно обучив педагогический персонал. Важно использовать оптимальные формы и методы обучения, активно внедрять новые технологии во все сферы жизни студентов и педагогов так, чтобы данный процесс не имел формы принуждения, а был для всех необходимостью. Поэтому необходимо показывать все положительные стороны применения информационных технологий и постоянного развития информационных компетенций.

### Библиографический список

- Бурцева Э.В., Чепак О.А., Куликова О.А. Некоторые результаты исследования влияния цифровых технологий на учебную деятельность студентов // Педагогика и просвещение. 2020. № 1. DOI: 10.7256/2454-0676.2020.1.31995 URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=31995](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=31995)
- Ветров Ю., Сомов Д., Печерская С. Подготовка преподавателей к использованию ИКТ: актуальные проблемы. Высшее образование в России №8. 2007 <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-prepodavateley-k-ispolzovaniyu-ikt-aktualnye-problemy?ysclid=lpfadfnbvj868852024>
- Вутт А.М. Развитие информационной компетентности у студентов технического вуза. Екатеринбург, 2005 [https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/7008/1/rsvpu\\_thesis\\_00128.pdf?ysclid=lpw5imngp3647314300](https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/7008/1/rsvpu_thesis_00128.pdf?ysclid=lpw5imngp3647314300)
- Грибан О.Н. Формирование информационной компетентности студентов педагогического вуза. Монография. ФГБОУ ВПО УрГ ПУ, 2015 <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/5968/1/mon00088.pdf?ysclid=lpw5hplbzg595258291>
- Инфоportal Play-Side.ru раздел «Стройка и ремонт» «Изменения в системе преподавания СПО с сентября 2023: важные новости и события.» <https://play-side.ru/%d0%bd%d0%be%d0%b2%d0%be%d1%81%d1%82%d0%b8/%d0%b8%d0%b7%d0%bc%0%b5%d0%bd%d0%b5%d0%bd%d0%b8%d1%8f-%d0%b2-%d1%81%d0%b8%d1%81%d1%82%d0%b5%d0%bc%d0%b5-%d0%bf%d1%80%d0%b5%d0%bf%d0%be%d0%b4%d0%b0%d0%b2%d0%b0%d0%bd%d0%b8%d1%8f-%d1%81%d0%bf%d0%be?ysclid=ln3125q9wm712096786>

6. Куликова Н.Ю. Образовательная онлайн-платформа как фактор изучения интерактивных технологий обучения в условиях сетевого взаимодействия // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №4, <https://mir-nauki.com/PDF/26PDMN420.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

7. Михалева Л.В. Модель формирования информационной компетенции студентов учреждения СПО. Чукотский многопрофильный колледж, г. Анадырь. Компетентностный подход в образовании. <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-informatsionnoy-kompetentsii-studentov-uchrezhdeniya-spo/viewer>

8. Полупан К.Л. Концептуальные основы проектирования индивидуального образовательного маршрута студента в цифровой образовательной среде университета. 2021 <https://www.disserscat.com/content/kontseptualnye-osnovy-proektirovaniya-individualnogo-obrazovatel'nogo-marshruta-studenta-v>

9. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» от 28 июля 2017 г №1632-п <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>

10. Прокин А.А., Вечканова Е.А., Фадеева К.А. Использование информационных технологий в образовательном процессе системы среднего профессионального и высшего образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № V1. 0,3 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/196009.htm>.

11. Степанова Н.А., Санникова Л.Н., Юревич С.Н., Левшина Н.И. Развитие социально-информационной компетентности педагогов в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования ISSN 2307-2334 Перспективы Науки и Образования <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sotsialno-informatsionnoy-kompetentnosti-pedagogov-v-aspekte-preemstvennosti-doshkolnogo-i-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya?ysclid=lp9z9qq87268586331>

### References

1. Burtseva E.V., Chepako A., Kulikova O.A. Some results of the study of the influence of digital technologies on students' educational activities // Pedagogy and enlightenment. 2020. № 1. DOI: 10.7256/2454-0676.2020.1.31995 URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=31995](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=31995)

2. Vetrov Yu., Somov D., Pecherskaya S. Teacher training for the use of ICT: current problems. Higher education in Russia No.8. 2007 <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-prepodavateley-k-ispolzovaniyu-ikt-aktualnye-problemy?ysclid=lpadfn6vj868852024>

3. Witt A.M. The development of information competence among students of a technical university. Yekaterinburg, 2005 [https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/7008/1/rsvpu\\_thesis\\_00128.pdf?ysclid=lpw5imngp3647314300](https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/7008/1/rsvpu_thesis_00128.pdf?ysclid=lpw5imngp3647314300)

4. Griban O.N. Formation of information competence of students of a pedagogical university. Monograph. FGBOU VPO UrGPU, 2015 <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/5968/1/mon00088.pdf?ysclid=lpw5hplbzg595258291>

5. Information Portal Play-Side.ru section “Construction and repair” “Changes in the teaching system of vocational education since September 2023: important news and events.” <https://play-side.ru/%d0%bd%d0%be%d0%b2%d0%be%d1%81%d1%82%d0%b8/%d0%b8%d0%b7%d0%bc%d0%b5%d0%bd%d0%b5%d0%bd%d0%b8%d1%8f-%d0%b2-%d1%81%d0%b8%d1%81%d1%82%d0%b5%d0%bc%d0%b5-%d0%bf%d1%80%d0%b5%d0%bf%d0%be%d0%b4%d0%b0%d0%b2%d0%b0%d0%bd%d0%b8%d1%8f-%d1%81%d0%bf%d0%be?ysclid=ln3125q9wm712096786>

6. Kulikova N.Yu. Online educational platform as a factor in the study of interactive learning technologies in the context of network interaction // The world of science. Pedagogy and Psychology, 2020 No.4, <https://mir-nauki.com/PDF/26PDMN420.pdf> (access is free). Cover from the screen. Yaz. rus., eng.

7. Mikhaleva L.V. A model for the formation of information competence of students of a vocational education institution. Chukotka Multidisciplinary College, Anadyr. Competence-based approach in education. <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-informatsionnoy-kompetentsii-studentov-uchrezhdeniya-spo/viewer>

8. Polupan K.L. Conceptual foundations of designing an individual educational route of a student in the digital educational environment of the university. 2021 <https://www.disserscat.com/content/kontseptualnye-osnovy-proektirovaniya-individualnogo-obrazovatel'nogo-marshruta-studenta-v>

9. The program “Digital Economy of the Russian Federation” dated July 28, 2017 No. 1632-r <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>

10. Prokin A.A., Vechkanova E.A., Fadeeva K.A. The use of information technologies in the educational process of secondary vocational and higher education // Scientific and methodological electronic journal “Concept”. 2019. No. V1. 0.3 pp. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/196009.htm>.

11. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Yurevich S.N., Levshina N.I. Development of socio-informational competence of teachers in the aspect of continuity of preschool and primary general education ISSN 2307-2334 Prospects of Science and Education <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sotsialno-informatsionnoy-kompetentnosti-pe>

**КЛЫЧКОВА ВАЛЕРИЯ ВАЛЕРЬЕВНА**

соискатель, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, г. Орёл, Россия  
E-mail: maraldo57@mail.ru

**KLYCHKOVA VALERIA VALERYEVNA**

Applicant, Orel State University, Orel, Russia  
E-mail: maraldo57@mail.ru

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

### METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS FOR FUTURE TEACHERS

*Рассмотрены методологические основы актуальной в современной педагогической науке проблемы формирования в университете ценностных ориентиров будущих педагогов в профессиональной деятельности. Обоснована разница дефиниций ценностных ориентиров и ценностных ориентаций, выделены четыре вида ценностных ориентаций на профессионально-педагогическую деятельность. Актуализированы методологические основания, положенные в основу анализа проблемы формирования ценностных ориентаций в профессиональной деятельности, с позиций системной, личностно-ориентированной и аксиологической методологии. Опираясь на данные выделенные методологические подходы, охарактеризованы и актуальные методологические принципы: системности, научности, активности и принцип единства целей и форм в образовательном процессе.*

*Ключевые слова:* ценности, ценностные ориентиры, методологические подходы, методологические принципы.

*The methodological foundations of the problem of formation of value orientations of future teachers in professional activity at the university, which is relevant in modern pedagogical science, are considered. The difference between definitions of value orientations and value orientations is substantiated, four types of value orientations for professional and pedagogical activity are identified. The methodological foundations underlying the analysis of the problem of the formation of value orientations in professional activity are updated from the standpoint of a systematic, personality-oriented and axiological methodology. Based on these highlighted methodological approaches, the relevant methodological principles are characterized: consistency, scientific approach, activity and the principle of unity of goals and forms in the educational process.*

*Keywords:* values, value orientations, methodological approaches, methodological principles.

#### Введение

Актуальность рассматриваемой проблемы заключается в необходимости в современной России, перед внешними вызовами объединенного Запада (санкционное давление, вовлечение в конфронтацию, ситуация СВО), определения мировоззренческого базиса, культурных основ, стабилизирующих образовательное пространство и социосферу современного российского общества. Решение подобных проблем возможно через формирование в университетском образовании ценностных ориентиров профессиональной деятельности у будущих педагогов, ведь именно им придется формировать мировоззренческие основы будущих поколений россиян, их готовность отстаивать культурный и цивилизационный выбор исторического развития Российской государственности. Проблема исследования заключается в обосновании методологических основ проблемы формирования ценностных ориентиров будущих педагогов, а его целью - определение методологических подходов и соответствующих им принципов формирования ценностных ориентиров профессиональной деятельности будущих педагогов в университете. Научная новизна определяется недостаточной разработкой аспектов формирования ценностных ориенти-

ров будущих педагогов в университетском образовании, методами исследования является анализ источников по проблеме, контент-анализ, интерпретация и сравнение полученных данных, систематизация и обобщение материалов.

#### Изложение основного материала

Историческое развитие цивилизаций подтверждает истину детерминации доминирующих ценностей и ценностных ориентаций характера, содержания и направленности развития сообществ. Недооценка внимания государства, социальных институтов, политических структур к формированию системы ценностей, их деформациям или субъективным модификациям мировоззренческой матрицы поколения может привести к отклонениям от поступательного движения общества, нарушения преемственности и культурно-исторического кода личности, рода, этноса и государства [1; 2]. Исторической миссией педагогической деятельности является трансляция культурно-исторического опыта потомкам, сохранение и передача ментальных основ Культуры, образовательных ценностей разного уровня детерминации, обеспечивающих сохранность мировоззренческой целостности и духовного единства нашей страны. Формирование профессиональ-

ных ценностей и ценностных ориентиров будущих педагогов является залогом эффективной трансляции ими социокультурного опыта и мировоззренческого багажа подрастающим поколениям в их будущей профессионально-педагогической деятельности.

Профессиональное образование педагогов включает технологию подготовки студентов к формированию и трансляции системы ценностей и ценностных ориентиров растущей личности. Профессионально-педагогическое образование в нашей стране осуществляется в образовательных организациях разной ведомственной принадлежности (Министерства просвещения РФ и Министерства науки и высшего образования РФ) по направлениям подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки на разных уровнях (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры). Нами ценностные ориентиры будущего педагога в профессиональной деятельности рассматриваются как определяющие общую направленность личности ценностные ориентиры, проявляющиеся в конкретных ситуациях, в частных действиях, при выполнении определенных профессиональных функций, детерминирующие целеориентиры профессионально-педагогической деятельности, средства их достижения и конкретные реакции личности.

Исследование теоретической основы проблемы ценностей и их формирования представлено в трудах (Л.В. Баевой, М. Вебера, Г. Гегеля, И. Канта, Я.А. Коменского, Г. Лотце, И. Г. Песталоцци, В. Ратке, С.Л. Франка, В.С. Соловьева, Д. Юма и др.); роли нравственного воспитания в формировании профессиональных характеристик и развитии личности в образовательном процессе вуза (Ю.К. Бабанского, Н.В. Бордовской, А.С. Макаренко, Л.В. Мардахаева, А.А. Реана, В.А. Сластенина, В.А. Сухомлинский и др.) на основе принципов системной методологии к формированию ценностей личности (Ю.К. Бабанский, И.В. Блауберг, Е.В. Бондаревская, Б.Ф. Ломов, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.), аксиологического подхода к проблемам формирования личности в образовательном процессе (М.И. Алдошина, Н.А. Асташова, В.И. Блинов, Э.Ф. Зеер, И.Ф. Исаев, М.С. Каган, И.С. Складенко, В.А. Сластенин и др.) и основ личностно-ориентированной (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, А. Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, И.С. Якиманская методологии и концепций акмеологического развития личности (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, А.Т. Иваницкий, Н.В. Кузьмина, Г.В. Миронова).

Общенаучный уровень методологических основ рассмотрения проблемы формирования профессиональных ценностных ориентиров будущих педагогов заложены в *системном подходе*, детализировавшем целостную научную картину мира с выделенными и взаимосвязанными механизмами взаимосвязанных и взаимозависимых связей, где каждый объект – самостоятельная система с четко распределенными системными функциональными возможностями [8, с. 5], оставаясь неделимыми частями системы [8, с. 83]. Личность рассматривается не просто в совокупности биологических и социальных новообразований развития, а как индивидуальность (Б. Ф. Ломов) [7], т.е. целостная система взаимодействующих частей, реализующуюся

в процессе отстаивания личностью своих ценностей (А.Г. Асмолов). Важен тезис исследователя о значимости неизвестных, новых воздействий, которые стабилизируют ценностный базис личности, встраивая нормы и ценности в личностную структуру [4, с. 111–112] в содержании вузовского образования в системе предметных, психолого-педагогических, физиологических, методических, управленческих, нормативно-правовых и т.п. знаний. Процесс формирования ценностных ориентиров будущих педагогов (в совокупности содержательных и процессуальных черт) предстает регламентированным (внешними и внутренними актами), двунаправленным (в субъектно – объектном поступательном взаимодействии) системным механизмом, в котором складываются этапно (от первого к выпускному курсам) профессиональные ориентиры аксиологической природы.

*Личностно-ориентированный методологический подход* в педагогике проявляется в различных авторских интерпретациях. Е. В. Бондаревская настаивает, что в содержании осваиваемого студентами университетского образования должно осуществляться приращение их субъектного опыта разных видов и происхождения (когнитивного, прикладного, некогнитивного и т.п.), для чего эффективным приемом является самостоятельность выбора студентами способов освоения материала [6]. А.А. Алексеев описывает признаки, обуславливающие рост эффективности образовательного процесса в университете, выделяет использование продуктивных технологий (игровых, интерактивных, проективных и т.п.) с учетом индивидуально-типологической неповторимости каждого, способствующих развитию его способностей [3, с. 7], опираясь на возможности освоения содержания образовательного процесса, его смыслоориентирующие составляющие [3, с. 21]. В.В. Сериков подчеркивает важность учета особенностей той реальности, в которой реализуется образовательный процесс будущих педагогов – вызовы, риски, условия активизации и торможения интериоризации ценностей и складывания на их основе ценностных ориентиров [9, с. 28]. Личностная ориентированность методологически определяет направленность интериоризации личностью студента ценностей профессионально-педагогической деятельности и определение ими ценностных ориентиров с учетом ведомственно-имиджевой, предметно-отраслевой, социально-значимой и личностно-конкурентной детерминации.

*Аксиологический подход* методологически детерминирует связь исследования природы и особенностей ценностей личности и их определения направленности профессиональной деятельности педагогов в совокупности компонентов в составе профессиональных ценностных ориентиров: личностного (профессионального становления, профессиональной ответственности, сформированности профессиональных ценностей); когнитивно-предметного (тезауруса предметной области, профессиональной компетентности, когнитивной гибкости, профессиональной эрудиции); ориентационно-деятельностного (социальной значимости профессии, профессионально-педагогической культуры, профессионального долга, приоритета социальных интересов над личными) и рефлексивного (свободы и перспектив профессионального саморазви-

тия, аналитических способностей, профессионального опыта, эмпатии, широты эмоциональной палитры, реактивности личности в профессионально-педагогической деятельности и профессиональном поведении). Осмысление ценностного контента должно предшествовать разработке любой педагогической концепции или образовательной практики [5].

Формирование в университетском образовании ценностных ориентиров в профессиональной деятельности у будущих педагогов является организованным и целенаправленным, но осуществляемым при учете различной силы воздействий со стороны разнообразных, синергетически действующих, принципов. Принцип традиционно понимается как положение, лежащее в основе деятельности, «в образовательном процессе представляет собой правило, руководство которым определяет, будет ли эффективной реализуемая учебно-воспитательная система, и определяет содержание, методы и организацию этого процесса» [10, с. 161].

Основой перехода набора ценностей растущей личности будущих педагогов в систему профессиональных ценностных ориентиров их профессионально-педагогической деятельности в образовательном процессе университета выступают следующие принципы организации образовательного процесса: системности, научности, активности, единства целей и форм образовательного процесса

Принцип *системности* описывает совокупности элементов, взаимодействующих и дополняющих друг друга (мотивационного, интеллектуального, деятельностного и рефлексивного) в структуре ценностных ориентиров профессиональной деятельности педагога; ценностные ориентиры педагога с учетом ведомственно-имиджевой, предметно-отраслевой, социально-значимой и личностно-конкурентной детерминации; целевой, содержательный, процессуальный, критериально-оценочный и результативный блоки модели формирования ценностных ориентиров в профессиональной деятельности педагога и т.п. для усиления эффективности.

Принцип *научности* характеризует профессиональные ориентиры в педагогической деятельности как междисциплинарную проблему, а их формирование и характеристику особенностей данного вопроса опирается на современный уровень развития соответствующей области научного знания (педагогике, психологии, философии, истории, культурологии, физиологии, статистики и т.п.). Абсолютным источником содержания образования выступает Культура, а содержанием конкретных образовательных дисциплин в университетском образовательном процессе по направлению

подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки выступает структурированный и специально отобранный культурно-исторический опыт, оформленный в соответствии с дидактическими принципами и особенностями конкретной предметной области и методических закономерностей.

Принцип *активности* личности проявляется в личностной опосредованности образовательного процесса в университете индивидуально-типологическими особенностями (половыми, возрастными, этнокультурными, индивидуально-характерологическими, профессиональными и т.п.) обучающихся. Сознательность и личная активность студентов гарантируют не только целенаправленность процесса профессионализации, но и адаптацию в профессиональной деятельности и мотивацию складыванию и осуществлению педагогической деятельности на основе сформированных ценностных ориентиров соответствующей детерминации.

Принцип *единства целей и форм образовательного процесса* достигается единством целей образовательного процесса и поступательной последовательностью реализации образовательных технологий в университетском профессионально-педагогическом образовании всеми участниками образовательных отношений. Педагогическая цель определяет совокупность средств ее достижения в образовательной практике (методов, приемов, форм, средств, технологий и т.п.), а, в свою очередь, формы опосредуются поставленной целью. Эта диалектическая связь и взаимозависимость компонентов обуславливает логичность, поступательность, комплексность педагогического воздействия и его результативность и эффективность в образовательном процессе в университете.

### Выводы

Проведенный аналитический обзор специально подобранных источников по проблеме исследования, контент-анализ и интерпретация полученных данных позволили нам выделить и определить основные методологические подходы, рассмотрение проблемы формирования профессиональных ориентиров педагогов в будущей профессиональной деятельности сквозь призму которых, позволяет детерминировать их эффективность и продуктивность в университетском образовании. Данные методологические подходы будут детерминировать практическую верификацию задуманной автором идеи исследования, если в практике образовательного процесса по профилям подготовки педагогов в университете будут использоваться описанные принципы системности, научности, активности и принцип единства целей и форм в образовательном процессе.

### Библиографический список:

1. *Алдошина М.И.* Теоретические основы и технологии профессионального образования педагога в университете. Орёл: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2024. 164 с. EDN ZGDPTC.
2. *Алдошина М.И.* Современные проблемы науки и образования: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство ЮРАЙТ, 2019. 182 с. EDN RMBIOT.
3. *Алексеев Н.А.* Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень : ТюмГУ, 1997. 216 с.
4. *Асмолов А.Г.* Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. 3-е издание, испр. и доп. Москва : Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. 528 с.
5. *Блинов В.И.* Развитие теории и практики образования в России в XVIII – начале XX вв. под влиянием изменений ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания : дис. ... д-р. пед. наук : 13.00.01 / Блинов Владимир Игоревич. Москва, 2001. 395 с.
6. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону : Булат, 2000. 351 с.

7. Ломов Б. Ф. Системность в психологии: Избранные психологические труды. Воронеж: Институт практической психологии. НПО МОДЭК, 1996 г. 384 с.
8. Садовский В.Н. Основания общей теории систем: логико-системный анализ. Москва: издательство «Наука», 1974 г. 282 с.
9. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии : Монография; ВГПУ. Волгоград: Перемена, 1994. 150 с.
10. Федотова Е.С. О принципах формирования антикоррупционного мировоззрения личности курсантов ведомственных учебных заведений // Непрерывное образование: теория и практика реализации : материалы II Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 22 января 2019 г.). Екатеринбург, 2019. С. 160–165.

### References

1. Aldoshina M. I. Theoretical foundations and technologies of professional education of a teacher at the university. Orel: Orel State University named after I.S. Turgenev, 2024. 164 p. EDN ZGDPTC.
  2. Aldoshina M.I. Modern problems of science and education: a textbook. 2nd ed., Revised and add. Moscow: YURAIT Publishing House, 2019. 182 p. EDN RMBIOT.
  3. Alekseev N.A. Personality-oriented training: questions of theory and practice. Tyumen: Tyumen State University, 1997. 216 p.
  4. Asmolov A.G. Personality psychology. Cultural and historical understanding of human development. 3rd edition, rev. and add /A.G. Asmolov. Moscow: Meaning: Academy Publishing Center, 2007. 528 p.
  5. Blinov V.I. The development of the theory and practice of education in Russia in the XVIII – early XX centuries. influenced by changes in value orientations, ideas about the ideal of a person and the goals of his upbringing: dis.... Dr. ped. Sciences: 13.00.01/Blinov Vladimir Igorevich. Moscow, 2001. 395 p.
  6. Bondarevskaya E.V. Theory and practice of personality-oriented education. Rostov-on-Don: Bulat, 2000. 351 p.
  7. Lomov B.F. Consistency in psychology: Selected psychological works. Voronezh: Institute of Practical Psychology. NPO MODEK, 1996. 384 p.
  8. Sadovsky V.N. Foundations of the general theory of systems: logical-system analysis. Moscow: Nauka Publishing House, 1974. 282 p.
  9. Serikov V.V. Personal approach in education: concept and technology: Monograph; VGPU. Volgograd: Change, 1994. 150 p.
  10. Fedotova E.S. On the principles of forming an anti-corruption worldview of the personality of cadets of departmental educational institutions//Continuing education: theory and practice of implementation: materials of the II International Scientific and Practical Conference (Yekaterinburg, January 22, 2019). Yekaterinburg, 2019. Pp. 160–165.
-

УДК 378.2

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-198-202

**КОВЕШНИКОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: design\_97@mail.ru

**КОВЕШНИКОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСЕЕВНА**

кандидат культурологии, доцент, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: rodoris@yandex.ru

**KOVESHNIKOVA ELENA NIKOLAEVNA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Fashion Industry, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: design\_97@mail.ru

**KOVESHNIKOVA NATALIA ALEKSEEVNA**

Candidate of Cultural Studies, Associate Professor, Department of Fashion Industry, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: rodoris@yandex.ru

## ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ДИЗАЙНА КОСТЮМА

### TECHNOLOGY FOR DEVELOPING ARTISTIC DESIGN SKILLS AMONG FUTURE MASTERS OF COSTUME DESIGN

*В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки магистров дизайна костюма, в частности, технология формирования навыков художественного проектирования авторской коллекции моделей одежды. Общие закономерности творческого процесса проектирования раскрываются на конкретном примере – коллекции моделей спортивной одежды с использованием авторского принта. В качестве творческого источника при разработке принта использованы мотивы русского традиционного орнамента.*

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, дизайн костюма, творческие эскизы, композиция.

*The article discusses the issues of professional training for masters in costume design, in particular, the technology of developing skills in the artistic design of an author's collection of clothing models. The general principles of the creative design process are revealed using a specific example – a collection of sportswear models using the author's print. Motifs of Russian traditional ornament were used as a creative source when developing the print.*

*Keywords:* professional training, costume design, creative sketches, composition.

#### Введение

*Актуальность.* Рассматриваемый в настоящей статье аспект профессиональной подготовки очень актуален для творческой работы современных дизайнеров костюма. Одной из главных проблем сегодняшних модных тенденций является их обезличивание, потеря индивидуальности костюма и его уникальности. Обращение к национальному культурному наследию в области костюма и его переосмысление в настоящее время является одним из способов снять названное противоречие. Богатый пласт народной культуры и художественных традиций позволяет открыть новые грани художественно-образной составляющей коллекций моделей одежды с использованием авторских принтов. Печатный рисунок на ткани легко реагирует на изменения в индустрии моды, позволяя дизайнеру варьировать, видоизменять и давать совершенно новое прочтение базовой конструкции одежды.

*Цель исследования* заключается в определении этапов практической разработки современных коллекций моделей одежды с использованием авторского принта, созданного на основе мотивов русского традиционного орнамента.

*Новизна исследования* заключается в том, что творческий процесс дизайна костюма был исследован на конкретном примере разработки коллекции моделей одежды в спортивном стиле, проведено описание основ-

ных этапов работы обучающихся в процессе учебного проектирования.

В исследовании использованы эвристические и дидактические *методы* профессиональной подготовки дизайнеров костюма: 1) соблюдение принципов преемственности, целостности и профессиональной направленности путем внедрения элементов творческой проектной деятельности обучающихся в содержание учебных дисциплин; 2) приближение учебной художественно-проектной деятельности обучающихся к творческим методам дизайна костюма путем использования методов эвристического обучения; 3) поэтапное изменение характера взаимодействия в системе «преподаватель – студент» в рамках художественно-проектной деятельности от уровня педагогического руководства до уровня педагогического сотрудничества.

#### Изложение основного материала

Учебный план подготовки магистров дизайна костюма включает значительное количество учебных дисциплин, а также учебных и производственных практик, направленных не только на овладение профессиональными знаниями, но и начальными навыками в области художественно-проектной деятельности. Одна из таких практик – практика по получению первичных профессиональных умений и навыков. Отчеты обучающихся по данной практике являются подготовительным материалом для написания выпускной квалификацион-

ной работы. Остановимся на описании целей и задач, которые научный руководитель практики должен ставить перед обучающимися, хода и содержания работы, а также планируемых результатов на примере конкретной темы: «Разработка коллекции моделей спортивной одежды с использованием авторских принтов».

Содержание работы обучающихся: изучение характера и специфики художественного проектирования одежды, а также основных правил и принципов моделирования, углубленное изучение классификации современной одежды с учетом требований потребительского и промышленного характера; закрепление и дальнейшее развитие навыков в эскизировании, овладение графическими приемами подачи эскизов моделей одежды, развитие умения ориентироваться в современных направлениях моды и дизайна одежды

Задачи обучающегося в ходе практики: изучение требований к коллекции моделей одежды; образное, стиливое и силуэтное решение коллекции; разработка эскизов коллекции; анализ композиционного и конструктивного решения проектируемых моделей одежды.

Планируемые результаты работы: закрепление знаний, полученных в ходе обучения; получение опыта профессиональной деятельности; формирование навыков художественного проектирования одежды.

Содержание отчета по практике должно иметь следующую структуру. Введение. 1 Техническое задание: 1.1 Изучение источника творчества и аналогов для создания авторской коллекции. 1.2 Характеристика материалов для выполнения авторской коллекции молодежной коллекции. 2 Техническое предложение: 2.1 Поиск композиционного, колористического и фактурного решений проектируемой коллекции с использованием авторского принта. 3. Эскизный проект: 3.1 Описание внешнего вида. 4. Технический проект: 4.1 Выбор и обоснование выбора методики конструирования. 4.2 Выбор исходных данных для разработки чертежа конструкции. 4.3 Нанесение модельных особенностей. Заключение. Список используемой литературы.

Приведем пример конкретной практической разработки, связанной с созданием коллекции моделей одежды в спортивном стиле. Творческим источником в данном случае является новое прочтение русского народного костюма с позиции современной моды.

Во введении стоит отметить, что возможности дизайнера расширяются со временем все больше: появляются новые технологии и материалы. Одним из перспективных для творчества дизайнеров при проектировании коллекций одежды различного назначения является направление по созданию печатных рисунков на ткани. При этом важная роль принадлежит процессам текстильной печати, которые дают возможность формировать на поверхности материала рисунки и композиции в соответствии с законами и направлениями художественного проектирования текстиля.

В работе должны быть рассмотрены основы художественного проектирования коллекции, такие как творческая концепция в дизайне костюма, особенности и этапы разработки готового изделия.

Цель работы: определить практические этапы разработки современной коллекции с использованием авторского принта.

В ходе прохождения практики обучающемуся вы-

дается техническое задание. На первом этапе его выполнения необходимо определить источник творчества и проанализировать аналоги для создания авторской коллекции. Творческим вдохновением к созданию коллекции в спортивном стиле являются такие источники, как русская зима, зимние виды спорта, выразительные элементы национального костюма, в первую очередь, павловопосадский платок, имеющий характерный орнамент и колорит, цветовую гамму. Еще одним источником творчества для создания коллекции спортивной одежды являются характерные черты русского национального костюма, в первую очередь – его форма. Стоит отметить, что фольклорное направление никогда не теряло своей актуальности для дизайнеров костюма. Из народного костюма они черпали идеи, образы, мотивы, отделку, приемы кроя, колористическое и образное решение. Новый взгляд и прочтение элементов национального костюма, хранящего богатое художественное наследие, позволяет превратить его в звено единой исторической цепи, в способ трансляции традиций нашего народа в его настоящее и будущее.

Следующим шагом в выполнении технического задания является подбор и изучение свойств материалов, используемых в авторской коллекции. В случае с созданием коллекции спортивной одежды это весьма широкий спектр – от высокотехнологичной ткани дюспо (полиэстер с полимерной пропиткой) до натуральной шерсти.

Важнейшей составляющей творческого процесса дизайнера костюма является поиск композиционного, колористического и фактурного решений проектируемой коллекции с использованием авторского принта. Композиционное, колористическое и фактурное решение каждой конкретной коллекции обусловлены, прежде всего, ее назначением и источником творчества [3, с. 98]. В данном случае важнейшим средством эмоционально-образного решения коллекции является авторский принт на ткани, источником для которого стали мотивы русского народного орнамента, а также основные средства композиции: симметрия, пропорции, масштаб, ритм, контраст, цветовое решение, сочетание фактур.

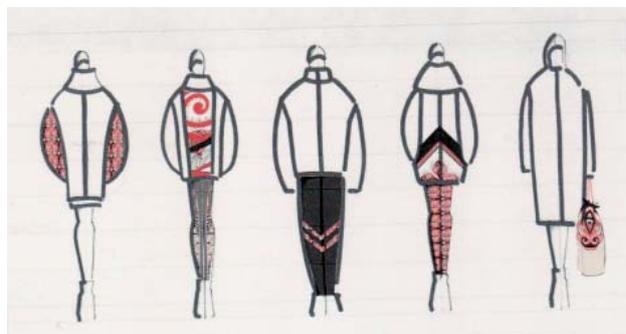


Рис. 1. Ритмический строй коллекции.

На рисунке 1 представлен ритмический строй коллекции, показывающий, как рисунок создает движение, благодаря изменению в ряду повторяющихся элементов. Цветовое решение рисунка также можно рассматривать как предмет ритма. Орнаментальный узор на ткани, разработанный автором, образует гармонично сложенную цветовую композицию, равную по контрастным и нюансным пятнам тона.

На протяжении всей коллекции можно проследить крупноразпорный рисунок, создающий «укрупнение» формы, некую динамику композиции, а также мелкозорчатые орнаментальные композиции, которые придают фигуре изящность и стройность. Основная суть масштабности как средства композиции костюма заключается в том, чтобы разработанные принты не противоречили пластике и размерам человеческой фигуры. Благодаря рисунку на ткани можно как визуально «облегчить» фигуру, так и сделать ее статичной и монументальной, что наглядно показано на рисунке 1.

Приступая к выполнению эскизного проекта коллекции, обучающийся должен использовать законы единства и гармоничности произведения, то есть законы композиции. Дизайнер костюма выражает свой проектный и идейный замысел средствами эскизной графики. Графика эскизирования состоит из нескольких этапов, в ходе выполнения которых последовательно раскрывается образная идея проекта, форма и силуэт модели, оттачиваются детали коллекции. Безусловно, главной задачей является демонстрация формы, внутренних пропорций, пластики, что достигается благодаря правильному выбору материалов и техники исполнения [1, с. 241]. В частности, проработка рисунка выполняется с помощью карандашей разной мягкости, выделение силуэта – фломастерами или гелиевыми ручками. Орнаментальные композиции выполнены цветными карандашами, фломастерами и тушью. Доработка начального эскиза происходит с помощью компьютерных программ, таких как Corel Draw, Photoshop.

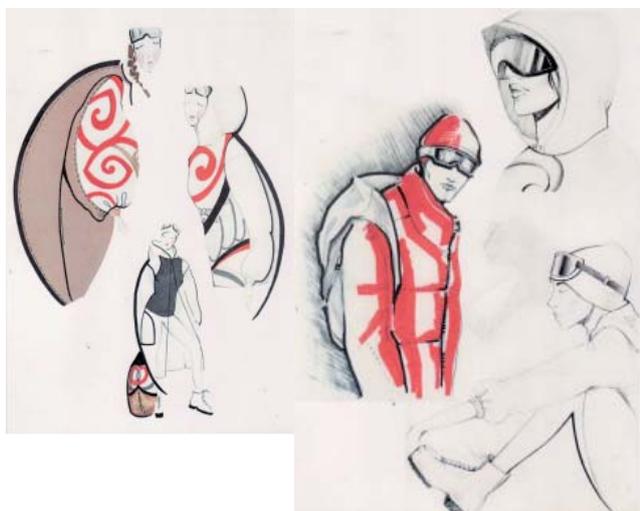


Рис. 2. Творческие эскизы спортивных моделей одежды.

В спортивном направлении удачно могут быть соединены характерные черты русского народного костюма, такие как цветовая гамма, орнамент, прямолинейная форма силуэта, свободный покрой рукава многослойность и декоративность (рис. 2).

Ниже приводится пример описания конкретной модели коллекции.

Описание внешнего вида модели № 1 (рис. 3).

Женский комплект состоит из трикотажной туники объемной формы (свитера), съемного трикотажного воротника (манишки), жилета, легинсов, головного убора. Трикотажная туника ручной вязки из смесовой пряжи (60% шерсти, 40% акрила) прямого силуэта.

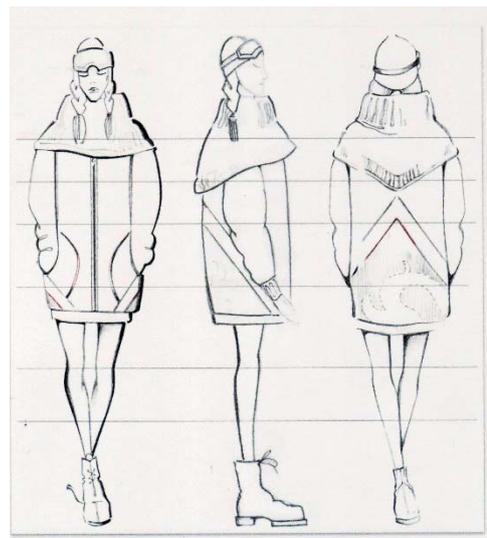


Рис. 3. Модель № 1.

Полочка и спинка цельнокроенные. Рукав «реглан» зауженный к низу. Длина – до середины бедра. Функционально-декоративным аксессуаром изделия является съемный трикотажный воротник на кокетке (манишки) ручной вязки из аналогичной пряжи. Жилет из прозрачной пленки ПВХ и ткани дьюспо «Milky», прямого силуэта с центральной застежкой тесьмой-молнией спереди до линии низа. Полочка состоит из двух симметричных деталей с боковыми накладными карманами фигурной формы. Спинка цельнокроенная. Проймы углубленные до линии талии. Горловина округлой формы. Оформлением изделия является декоративная двухсторонняя деталь треугольной формы, которая настрачивается сзади по спинке и по краям полочки; окантовочная тесьма, проходящая по линиям проймы, контуров карманов и застежки. Длина изделия – до линии бедер. Легинсы из бифлекса – матового трикотажного полотна без боковых швов. Длинной – до щиколотки. Головной убор ручной вязки из смесовой пряжи (60% шерсти, 40% акрила), облегающей формы.

Описание внешнего вида модели № 2 (рис 4).



Рис. 4. Модель № 2.

Мужской комплект состоит из утепленной куртки, пуловера-свитшота, брюк, съемного капюшона, соединенного с рюкзаком и головного убора. Куртка демисезонная из плащевой ткани, стеганная на синтепоне,

прямого силуэта с расширенной линией плеч и центральной застежкой тесьмой-молнией спереди до линии низа. Полочка и спинка состоят из двух деталей. В боковых швах расположены карманы. Рукав втачной одношовный зауженный к низу. Воротник – притачная стойка со средним швом. Оформлением изделия является декоративные одинарные и двойные отстрочки стежки. Функционально-декоративным аксессуаром изделия является съемный капюшон с центральной вставкой из прозрачной пленки ПВХ, совмещенный с рюкзаком на кнопках. Подкладка из вискозной ткани – притачная. Длина изделия – до линии бедер. Пуловер-свитшот из трикотажного полотна прямого силуэта. Полочка и спинка цельнокроеные. Рукав втачной одношовный, зауженный к низу на манжете. Вырез горловины оформлен трикотажной обтачкой. По линии низа изделия предусмотрена планка низа. Длина – до линии бедер. Спортивные брюки большой свободы облегания, пояс и низки на резинке шириной 2,5 см состоят из трех частей. В области колена предусмотрены декоративные диагональные вставки из отделочной ткани дьюспо «Milky». Длина – до щиколотки. Головной убор ручной вязки из смесовой пряжи (60% шерсти, 40% акрила), облегаящей формы.

Описание внешнего вида модели № 3 (рис 5).



Рис. 5. Модель № 3.

Женский комплект из куртки, легинсов и головного убора. Куртка из плащевое материала и ткани дьюспо «Milky», прямого силуэта с расширенной линией плеча. Полочка с рельефами, проходящими от плечевых швов до линии низа. Центральная деталь выполнена из ткани дьюспо «МИКу», в рельефах предусмотрены функционально-декоративные планки из сетки и тесьмы-молнии. Спинка со средним швом. В боковых швах расположены карманы. Рукав втачной одношовный зауженный к низу на резинке, выполненный из ткани дьюспо. В горловину втачен капюшон на подкладке со средним швом и регулирующей кулисой с двумя люверсами. По линии низа со стороны спинки и до центральной детали полочки предусмотрена резинка шириной. Длина изделия до линии бедер. Легинсы из бифлекса – матового трикотажного полотна, без боковых швов. Длиной – до щиколотки. Головной убор ручной вязки из смесовой пряжи (60% шерсти, 40%

акрила), облегаящей формы.

Описание внешнего вида модели № 4 (рис. 6).

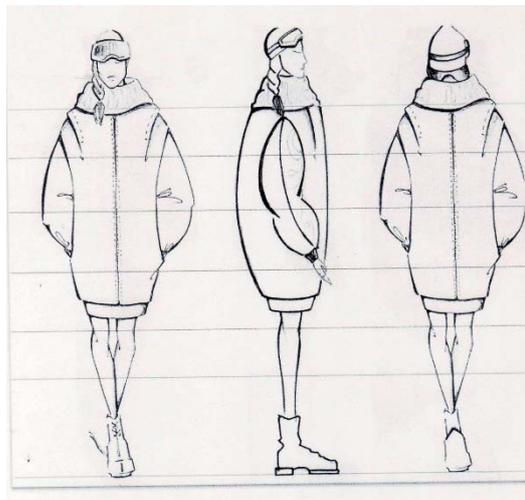


Рис. 6. Модель № 4.

Женский комплект состоит из плаща, платья, съемного воротника, легинсов и головного убора. Плащ из курточной ткани и дьюспо «Milky», о-образного силуэта, с расширенной линией плеча и центральной бортовой застежкой на тесьму- молнию до линии низа. Полочка и спинка со средним швом. В области плеча и по линии низа спинки предусмотрены застроченные односторонние складки-защипы. В боковых швах расположены карманы. Рукав рубашечного покроя, зауженный к низу на цельнокроеном отстроченном манжете-резинке, шириной 5 см, выполнен из ткани дьюспо «Milky». Вырез горловины округлой формы. Изделие на притачной подкладке из трикотажной сетки, длиной до середины бедра. Платье из трикотажного полотна, прямого силуэта. Полочка и спинка цельнокроеные. Вырез горловины округлой формы. Линии проймы и горловина окантованы трикотажной бейкой. Длина – до середины бедра. Легинсы из трикотажного полотна, с боковыми швами. Длиной – до щиколотки. Головной убор ручной вязки из смесовой пряжи (60% шерсти, 40% акрила), облегаящей формы.

Описание внешнего вида модели № 5 (рис. 7).

Женский комплект состоит из плаща, спортивного лонгслива, легинсов и головного убора.

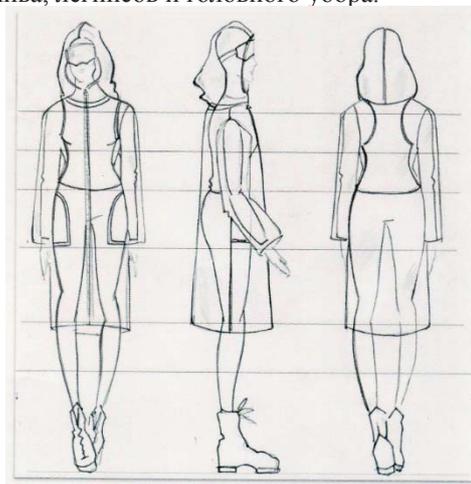


Рис. 7. Модель № 5.

Плащ из прозрачной пленки ПВХ, прямого силуэта с центральной бортовой застежкой на тесьму-молнию. На полочке из двух деталей имеются боковые накладные карманы фигурной формы. Спинка цельнокроеная. Рукав втачной одношовный зауженный к низу. В горловину втачен капюшон со средним швом. Швы изделия оформлены окантовочной тесьмой. Длина – до колена. Спортивный лонгслив из трикотажного полотна комбинированной формы, совмещен по плечевым швам с топом на цельнокроеных бретелях из трикотажной сетки. Полочка и спинка цельнокроеные. Рукав втачной одношовный зауженный к низу. Горловина лонгслива округлой формы. Горловина топа оформлена вырезом «лодочка». Срезы проймы и горловины топа окантованы трикотажной бейкой. Длина – на 10 см ниже линии талии. Легинсы из трикотажного полотна, с боковыми швами. Длиной – до щиколотки. Головной убор ручной вязки из смесовой пряжи (60% шерсти, 40% акрила), облегающей формы.

Следующими этапами проектирования коллекции моделей одежды являются технический проект, а также выбор и обоснование выбора методики конструирования. В настоящей статье нет необходимости подробно останавливаться на данном материале, так как существует большое количество специальной литературы, в которой представлена исчерпывающая информация по этому вопросу [2].

## Выводы

Технология формирования навыков художественного проектирования авторской коллекции моделей одежды у будущих магистров дизайна костюма строится с учетом ряда основополагающих принципов. В статье рассмотрен процесс разработки конкретной коллекции моделей спортивной одежды. Он оказан как процесс воплощения авторской идеи о возможности соединения прошлого и настоящего, сохранения и трансляции национальных традиций в современный дизайн костюма. Эта идея наглядно демонстрирует новое прочтение элементов русского народного костюма с позиции современной моды. На основе изучения первоисточника и глубокого анализа современных тенденций моды, особенностях спортивного стиля в одежде сформировалась творческая концепция решения проекта. Она выражает, прежде всего, личное отношение к массовому распространению культуры спорта на многие сферы жизни, в том числе и fashion-индустрию; авторское видение проблемы национальной идентичности в современной, прежде всего, молодежной одежде; пути и средства привнесения в быстромменяющуюся моду устойчивых национальных черт (орнамента, цветовой гаммы, рукотворной фактуры в трикотаже ручной вязки, формобразующих элементов и современных материалов, технологий печати и компьютерной графики).

## Библиографический список

1. Ковешникова Е.Н., Ковешников П.А. К вопросу о культуре ручной графической подачи проекта в образовании бакалавров искусства костюма и текстиля // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 4 (85). С. 240–243.
2. Махоткина Л.Ю., Никитина Л.Л., Гаврилова О.Е. Конструирование изделий легкой промышленности: конструирование швейных изделий. М.: ИНФРА-М, 2019. 324 с.
3. Пармон Ф.М. Композиция костюма: Одежда, обувь, аксессуары. М.: Триада Плюс, 2002. 311 с.

## References

1. Koveshnikova E.N., Koveshnikov P.A. On the issue of the culture of manual graphic presentation of a project in the education of bachelors in the art of costume and textiles // Scientific notes of Oryol State University. 2019. No. 4 (85). pp. 240–243.
  2. Makhotkina L.Yu., Nikitina L.L., Gavrilova O.E. Design of light industry products: design of garments. M.: INFRA-M, 2019. 324 p.
  3. Parmon F.M. Costume composition: Clothes, shoes, accessories. M.: Triada Plus, 2002. 311 p.
- 
-

**КОКОРЕВ АНТОН ВЛАДИМИРОВИЧ**

кандидат физико-математических наук, сотрудник  
ФГКВОУ ВО «Академия Федеральной службы охраны  
Российской Федерации», г. Орел, Россия

E-mail: pears911@mail.ru

**ВОЛКОВ МИХАИЛ АНАТОЛЬЕВИЧ**

кандидат технических наук, сотрудник ФГКВОУ ВО  
«Академия Федеральной службы охраны Российской  
Федерации», г. Орел, Россия

E-mail: mivolk@yandex.ru

**ЕГОРОВА АННА ЮРЬЕВНА**

бакалавр, ФГБОУ ВО Московский государственный  
университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва,  
Россия

E-mail: egorova27022004@mail.ru

**KOKOREV ANTON VLADIMIROVICH**

Candidate of Physical and Mathematical Sciences,  
Employee of the Federal Guard Service Academy of the  
Russian Federation, Orel, Russia

E-mail: pears911@mail.ru,

**VOLKOV MIKHAIL ANATOLYEVICH**

Candidate of Technical Sciences, Employee of the Federal  
Guard Service Academy of the Russian Federation, Orel,  
Russia

E-mail: mivolk@yandex.ru

**EGOROVA ANNA YURIEVNA**

Graduate student, M.V. Lomonosov Moscow State  
University, Moscow, Russia

E-mail: egorova27022004@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ  
ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА**

**FEATURES OF MATHEMATICAL TRAINING OF FUTURE ENGINEERING SPECIALISTS  
AT VARIOUS STAGES OF SOCIETY DEVELOPMENT**

*В статье рассматриваются вопросы, связанные с понятием инженерной деятельности. Проведен анализ подходов к определению этого термина. Выделены основные исторические этапы профессиональной деятельности специалистов технического профиля, указаны отличительные особенности каждого из них. Показана взаимосвязь понятий «инженер», «инженерная деятельность», «инженерное мышление» с математической подготовкой в соответствующий исторический этап развития общества. Обосновывается важность формирования и развития инженерного мышления для выпускников технических ВУЗов в процессе подготовки инженерных кадров в современном обществе.*

*Ключевые слова:* инженер, математическая подготовка, инженерное мышление, инженерная деятельность, система подготовки инженеров.

*The article discusses issues related to the concept of engineering activity. The analysis of approaches to the definition of this term is carried out. The main historical stages of the professional activity of technical specialists are highlighted, the distinctive features of each of them are indicated. The interrelation of the concepts of «engineer», «engineering activity», «engineering thinking» with mathematical training in the corresponding historical stage of the development of society is shown. The attention is focused and the importance of the formation and development of engineering thinking for graduates of technical universities in the process of training engineering personnel in modern society is substantiated.*

*Keywords:* engineer, mathematical training, engineering thinking, engineering activity, engineering training system.

**Введение**

В последнее время остро стоит вопрос о качестве математической подготовки будущих специалистов инженерного профиля. С одной стороны, курс математики должен познакомить обучающихся с ее классическими понятиями и методами. Однако для специалистов инженерного профиля необходимо учитывать и профессиональную направленность. На разных исторических этапах развития общества менялись подходы к методике преподавания математики в высшей школе. В связи с модернизацией современного образования и применения компетентностного подхода в обучении, исследование проблемы сочетания классической математики и ее прикладной направленности в будущей профессиональной деятельности становится актуальной в настоящее время.

Цель статьи состоит в разработке и обосновании

предложений модернизации методики обучения математики студентов технических специальностей с учетом опыта преподавания математических дисциплин будущим инженерам на различных исторических этапах развития общества.

Новизна исследования заключается в предложении по формированию профессиональных компетенций на основе фундаментально-прикладной математической подготовки учащихся, состоящей во внедрении курса «Прикладная математика», как взаимодополняющей и связывающей классический курс «Математика» с общеинженерными и общепрофессиональными дисциплинами.

Для решения описанных задач были применены следующие методы исследования: анализ научно-педагогической литературы по проблеме профессионально-прикладной направленности и обобщение результатов

(теоретический метод), изучение педагогического передового опыта (эмпирический метод).

### Изложение основного материала

Задолго до появления инженеров в современном смысле этого слова перед людьми возникали инженерные задачи и всегда находились конкретные личности, способные их решить. В Древности (II тыс. до н.э. – 13 век) любой мудрец владел инженерным делом, а любой инженер одновременно был ученым, философом и писателем. Были ли они инженерами? И да, и нет. В Средневековье (13–16 век) ремесленник являлся главным создателем технических решений практических задач. Рассматриваемый период часто называют «прединженерным». Техническая деятельность на этой стадии менялась очень медленно. Многие технические новинки (ветряная мельница, тяжелый плуг, парашют, компас, порох, типографский станок, гигрометр и др.) многократно создавались и утрачивались вместе с их создателями. В XV–XVI вв. орудия труда значительно усложнились, становясь эффективнее, технологические приемы совершенствовались настолько, что некоторые из них не могут быть воспроизведены в настоящее время на современной научно-технической базе. К XVI в. постоянно растущие потребности общества ремесленное производство было уже не в состоянии. Поэтому к концу XVI в. происходят фундаментальные изменения в области технического производства.

Конец XVI в. – начало XVII в. характеризуется началом применения разработанных научных знаний в области решения прикладных задач. Например, Леонардо да Винчи, Френсис Бэкон и Галилей, впервые используют фундаментальные математические положения для решения технических проблем.

Этот период можно назвать началом объединения научной и технической деятельности. Развитие общества сформировало условия для практического применения классической математики в решении технических задач. С одной стороны, наука увеличила возможности прикладной деятельности, с другой стороны практическая ориентация открыла новые направления развития классической науки.

В «прединженерный» период (XIII–XVI вв.) техническая деятельность не была связана с развитием математических наук. Соответственно ремесленникам не требовались глубокие математические знания в своей деятельности. Их труд был основан на изобретательной деятельности и роль классической математики была минимальна.

Именно в конце XVI в. возник новый вид деятельности: «инженерная деятельность». Главным ее отличием от технической деятельности является использование научных результатов при решении технических задач. Например, начинают активно использоваться графические методы, чертежные инструменты и приборы. Наука, начиная с XVII в. становится профессиональным занятием. А первые инженеры появились как раз из ученых, применивших свои научные знания к технике.

В.И. Мартинкус, классифицировал инженерную деятельность по интеллектуальным функциям: управленческая, конструкторская, технологическая, изобретательская, научная [13].

Инженерная деятельность отличается от техни-

ческой и научной. Техническая деятельность описывается больше на опыт, навыки и догадки. Научная деятельность имеет отличную от инженерной цель. Цель научной деятельности – получение нового знания, инженерной – создание и разработка приборов, устройств, процессов, используемыми людьми, а также повышение эффективности других видов деятельности [16].

*Инженерная деятельность* — это не только труд, но и познание, общение и творчество, в основе которого лежит инженерное мышление. «Положения об открытиях, изобретениях и рационализаторских предложениях» [35] юридически определяют критерии технического творчества в инженерной деятельности. Развитие творческой составляющей в инженерной деятельности предполагает соответствующее содержание математических дисциплин, направленное на формирование и развитие способностей у обучающихся. Именно математика является важнейшим инструментом для развития способностей к творчеству.

Определим «инженера, как человека, профессионально осуществляющий *техническое творчество*, это специалист с высшим техническим образованием, который в своей деятельности соединяет науку с производством, т. е. становится проводником науки в производстве» [22].

Приведем другое определение: «Инженер – это специалист, осуществляющий *инженерную деятельность*, которая имеет особенности, влияющие на психологический склад инженера. Поэтому можно говорить об особом виде мышления – инженерном мышлении» [26].

Обобщая различные определения под инженером будем понимать «профессию, требующую определенных знаний и мастерства при создании приборов, устройств и разработке технологических процессов» [14].

Многие исследования посвящены исследованию развития инженерного мышления в процессе обучения. Формирование инженерного мышления в процессе обучения исследовалось в работах Л.К. Алебастрова, В.И. Белозерцева, Т.В. Кудрявцева, С.Н. Левиевой, Д.А. Мустафиной, М.В. Мухиной, Д.Л. Поспелова, Г.А. Рахманкуловой, З.С. Сазоновой [26], В.Г. Семибратова, В.Е. Столяренко [29], Л.Д. Столяренко [29], Н.В. Четчкиной, Г.И. Шеменова.

*Мышление* определяется, как «процесс познавательной деятельности, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением действительности; основные формы мышления (понятие, суждение, умозаключение) рассматриваются формальной логикой» [20].

В.Е. Столяренко и Л.Д. Столяренко под *инженерным мышлением* подразумевают «сложное системное образование, объединяющее в себя разные типы мышления: логическое, образно-интуитивное, практическое, научное, эстетическое, экономическое, экологическое, эргономическое, управленческое и коммуникативное, творческое» [29].

По мнению Н.Ю. Гутаревой *инженерное мышление* «представляет собой сложное системное образование, включающее в себя синтез образного и логического мышления и синтез научного и практического мышления» [9].

А.П. Усольцева и Т.Н. Шамало под *инженерным*

мышлением понимают, «мышление, направленное на обеспечение деятельности с техническими объектами, осуществляемое на когнитивном и инструментальном уровнях и характеризующееся как *политехническое, конструктивное, научно-теоретическое, преобразующее, творческое, социально-позитивное*» [32].

Обобщая приведенные выше рассуждения, определим инженерное мышление, как классическое системное техническое мышление включающее творческую компоненту.

Основной задачей системы образования является подготовка специалистов инженерного профиля. Выпускник должен быть интеллектуально грамотным, компетентным в своей области и иметь способности к дальнейшему развитию своих профессиональных качеств при решении практических задач. ФГОС 3 поколения в условиях компетентного подхода к обучению определяет уровень сформированности инженерного мышления, как важный индикатор готовности выпускника к профессиональной деятельности.

Формирование содержания и методики обучения математических дисциплин будущих инженеров требует от педагогов, ученых и исследователей понимание сущности понятия «инженерное мышление». Главной проблемой в настоящее время является формальное соответствие содержания математических дисциплин и методики обучения целям инженерного образования. Так как математика является мощным средством достижения поставленных целей перед профессиональным образованием, а ее роль в процессе обучения является неоспоримой, перед разработчиками математических дисциплин стоит крайне ответственная задача по формированию содержания и методики ее обучения.

Сегодня существуют два подхода к обучению математики. Многие математики-профессионалы (Д. Гильберт, Э. Гейне, Р. Карнап) часто указывают на важность развития логического мышления по средствам изучения математических дисциплин. В этом состоит первый подход. Изложение материала происходит в строгом, формальном логическом стиле без связи с практической направленностью. Второй строится на основе применения математического аппарата на практических примерах, актуальных в профессиональной деятельности с использованием готовых известных теоретических положений теории. Сторонниками этого подхода являются, например, Г. Монж, Ф. Клейн, А. Пуанкаре.

Все учение, педагоги и исследователи согласны, что математика является главным инструментом инженера в профессиональной деятельности. Математические методы применяются при решении всех практических задач. Однако представители фундаментального подхода ссылаются на то, что никто не знает, что именно и каким образом будет востребовано выпускниками. Сторонники альтернативной точки зрения указывают на то, что процесс освоения, осмысления и дальнейшего применения математических знаний в процессе решения профессиональных задач способствует формированию и развитию личностных качеств, которые составляют основы культуры инженерного мышления.

Исходя из вышесказанного, под инженерным мышлением будем понимать мышление, которое наиболее эффективным образом способствует решению постав-

ленных профессиональных инженерных задач. Система образования должна создавать условия, способствующие его формированию и развитию. Для этого содержание дисциплин и методика их преподавания должны быть направлены на воспитание различных качеств личности, требуемых в будущей профессиональной деятельности современному инженеру, например, образное мышление [18]. Интуиция же является одним из главных инструментов этого типа мыслительной деятельности. С другой стороны, нельзя забывать про освоение существующих математических методов и развитие классических навыков, таких как, анализ, синтез, аналогия и сравнение [28, 31]. В этом случае требуется освоение классического научного аппарата математических дисциплин. Здесь сложность связана с отсутствием знаний практического применения имеющихся у выпускников теоретических знаний.

При планировании содержания математических дисциплин необходимо точно понимать ответы на следующие вопросы:

Как необходимо учить современного инженера?

Как перестраивать существующие курсы и модули?

Какие новые курсы и дисциплины требуется разрабатывать?

Технологический прогресс значительно усложнил содержание инженерной деятельности в XXI в. Но еще с момента ее возникновения в конце XVI в., когда результаты научных исследований стали использоваться для создания новой техники и технологий, состав и последовательность действий во многом остается схожими.

Большое внимание в отечественных и зарубежных научных исследованиях уделяется подготовке специалистов инженерного профиля [1, 4, 10, 11, 21, 31]. Вопросы формирования и развития инженерного мышления в процессе изучения математики университете в настоящее время являются очень актуальными [10, 26].

Современный выпускник с инженерным образованием должен не только иметь определенный набор математических знаний, но и сформированные профессиональные компетенции. Т.е. он должен обладать, в том числе умениями и навыками решения профессиональных задач. Это невозможно достичь без развития инженерного мышления. Оно является основой для формирования главных качеств будущего инженера: поиск решений нестандартных задач, саморазвитие в профессиональной области, анализ и повышение эффективности собственной деятельности, а также формирование навыков проектирования различных систем.

Из выше сказанного следует, что вопросам развития инженерного мышления следует уделять основное внимание при проектировании содержания подготовки специалистов инженерного профиля. Поэтому в последних государственных образовательных стандартах высшего инженерного образования сделан акцент на практическую составляющую.

Растущие потребности общества и развитие промышленности способствовало появлению инженера. Он стал главной фигурой технического прогресса. Это потребовало уделить особое внимание вопросам подготовки профессиональных кадров, способных решать инженерные проблемы.

Инженерное образование классически опирается на математические дисциплины. Будущий специалист в

инженерной деятельности должен иметь качественную математическую подготовку. Она способствует развитию профессиональных качеств, таких как: мышление [28, 31], изобретательность, «дисциплины ума». С другой стороны, различные математические методы являются основным инструментом освоения технических наук. К таким выводам пришли исследователи, анализирующие опыт применения знаний, полученных при изучении математических дисциплин при подготовке инженерных кадров [17]. Однако отношение представителей инженерной школы к математике менялось в процессе исторического развития нашего общества.

Вопросы касающиеся роли преподавания математики в инженерном образовании исторические вызвали жаркие споры. Многие известные ученые указывают на изолированный характер математических дисциплин в системе подготовки инженерных кадров [11]. Соответственно возникает вопрос связи математики с прикладными науками и реальным миром. Например, известный «принцип Гельфанда – Цейтлина» посвящен именно вопросу: ослабление связей математики с приложениями и реальностью [5].

Современной тенденцией в области профессионального образования является интеграция математики, общепрофессиональных и специальных дисциплин. Многие исследования посвящены именно этому процессу [3, 33]. Часто можно услышать, что изучение фундаментальной математики будущему инженеру не обязательно. Эта мысль прослеживается во многих нормативных документах, которые определяют будущее профессиональное образование.

Во всех современных учебных планах согласно концепции ФГОС 4 поколения [24] прописаны требования интегрирования математических и профессиональных дисциплин.

Однако каким образом это будет реализовано в единой образовательной системе на практике? Какую методологическую основу и приёмы использовать? Точных ответов в настоящее время еще не существует.

Данные вопросы указывают на необходимость исследования истории интеграции математики и инженерных дисциплин. Например, в работах [33, 34] анализируются проблемы, касающиеся места математики в системе инженерного образования на различных этапах развития общества. В данной статье предлагается концепция реализации математического образования при подготовке современных инженерных кадров с учетом анализа исторического опыта.

С.П. Тимошенко [30] в своих работах указывал на важность математической подготовки в инженерном образовании. Однако потребности профессиональных дисциплин часто конфликтовали с методикой преподавания математики на различных этапах истории инженерного образования [34]. Во многом приобретаемый характер противостояния (конец XVIII – начало XIX вв.; конец XIX в.). Именно в эти периоды обсуждались проблемы интеграции математических и инженерных наук. Многие вопросы были методически проработаны и обоснованы. Данная проблема приобрела особую актуальность и сейчас в XXI в.

В трудах ученых-историков науки (Ф. Клейн [12], С.П. Тимошенко [30]) описывается система инженерного образования в XVIII в. во Франции. Классическим

примером сочетания классической и прикладной математики является «Французская Политехническая школа» (XVIII в.). В основе ее успехов лежит удачное сочетание фундаментальных и прикладных направлений. Главной целью была подготовка высококвалифицированных, широко образованных специалистов, а не узконаправленных инженеров. Поэтому значение преподавания классической математики было крайне велико. Однако большое внимание уделялось и взаимодействию фундаментальных и прикладных направлений: специалисты в области математики участвовали в реализации инженерных дисциплин, а инженеры открывали новые направления для исследования точных наук. Также особое внимание уделялось практической, проектной и научной деятельности.

Объем фундаментальных математических знаний, который получали выпускники, порой был значительно больше, чем на классических математических отделениях других вузов [21]. В процессе обучения происходило органичное сочетание фундаментального и прикладного характера содержания обучения. Развитие одного из направлений математического образования невозможно без другого. Это явилось важным фактором их взаимного развития.

Вторая половина XIX в. характеризуется превалированием классической математики над прикладной, т.к. именно фундаментальная подготовка, как считалось, легла в основу развития логического мышления. Это вызывало возражения со стороны представителей технических наук. Например, А.Н. Крылов [15], Е.С. Вентцель [6] и другие ученые и методисты указывали на важность практической направленности прикладной математики.

Но в целом XIX и XX вв. характеризуются неоднократными периодическими изменениями методологии изучения математических дисциплин в одну из сторон в зависимости от того, какие преобладали настроения (классицизм или реализм).

А. Пуанкаре в своих работах по философии науки обобщил методику работы «Французской Политехнической школы» [21]. В них он отмечает, что в основе преподавания математики должна лежать концепция: все разделы «математики являются важными и дополняют друг друга, образовывая единое целое. Но выделяет два основных направления: математика для «себя самой» – фундаментальная и математика для изучения природы – прикладная».

В его работах отмечается главное отличие между «прикладной» и «фундаментальной» математиками. Оно заключается в ответе, который получит математик и инженер на одну и ту же поставленную задачу. С одной стороны, более точный результат (аналитическое решение) «математика» может быть абсолютно избыточным, требующий больших вычислительных затрат и неприемлемым в реальной жизни по мнению «инженера». С другой стороны, математика может не удовлетворить приближенное решение инженера, которое вообще может не иметь строгого аналитического решения.

А. Пуанкаре в своих исследованиях указывает, что математиков не интересуют конкретные формы и реальное содержание. Они имеют дело с отношениями между объектами. В этом плане классическая математика значительно более логически строгая наука. Однако она

теряет объективную связь с реальным миром. В этом смысле прикладная математика часто использует опыт и интуицию в своих методах. Без них невозможно бывает реализовать методы классической математики для решения инженерных задач.

Пуанкаре отмечает, что «интуиция является неотъемлемой частью при решении прикладных задач». И ее необходимо развивать с помощью экспериментальной деятельности. При изучении новых математических методов и принципов необходимо идти от частного к общему. Индуктивный подход в изучении математики А. Пуанкаре считает абсолютно обоснованным, аргументируя это тем, что «в классической математике применяются не только дедуктивные, но и индуктивные подходы».

В [6] отмечается актуальность использования эвристических методов, например, аналогии. А. Пуанкаре указывает, что она, будучи связанной с интуицией, повышает творческую и изобретательную возможности инженера.

М.Я. Выготский [8] в своих работах обращает внимание, что классический (аналитический) стиль преподавания математики Эйлером не мог стать основным, т.к. он не учитывал практическую направленность реальных инженерных задач, требующих особого мышления.

Ф. Клейн изучая методологию представителей школы Монжа, Пуассона, Понселе и др. приходит к выводу, что «аналитическое представление, например, пространственных фигур или статистических данных, является для них не более чем удобным, лаконичным и компактным представлением реальных объектов и явлений. Таким образом происходит процесс сопоставления абстрактного выражения реального содержания. Происходит преобладание синтетических построений над аналитическими операциями» [12].

Г. Ламе [7] (окончил французскую политехническую школу) указывал на необходимость применения основных математических утверждений к различным разделам физики и механики.

Ф. Клейн поддерживает такой педагогический подход к преподаванию математических дисциплин. В. Томсон также соотносит строгие логические определения к основным понятиям физики. Например, производная функции и скорость тела. В тоже время известный представитель классической математики Тодхантер (Кембридж), ставил строгое логическое изложение выше практической направленности.

Учебник Э. Рауса характеризуется строгой логической схемой изложения и наличием общих математических положений. Однако содержит большое количество частных приложений.

Середина XX в. является расцветом классического инженерного образования и соответствующей ему методологии обучения математики. Это подтверждается, например, в работе [17], где отчетливо описаны основные цели изучения математики: образовательная, практическая и воспитательная цели. При этом последней не уделяется должного внимания, что является характерным признаком для того периода.

В работах А. Ридлера («Германские высшие технические заведения и запросы двадцатого столетия», «Цели высших технических школ») [23] исследованы

вопросы, касающиеся особенностей инженерного образования. Это время можно охарактеризовать преобладанием классических представлений в преподавании дисциплин математического цикла. Им было указано на серьезные отличия в университетском и инженерном образовании. Он высказал и обосновал доводы об опасности переоценки классических методов над прикладной направленностью для будущего инженера.

В.И. Арнольд в своих работах критиковал содержание математического образования инженеров за излишнюю «замкнутость, изоляцию и нарушение системных связей» [2]. Он утверждал, что чрезмерная алгебраизация и аксиоматизация теоретической математики XX в. привела к обрыву связей между теоретическими математическими исследованиями и естествознанием.

В.И. Арнольд утверждал, что «математика – это содержательная наука об устройстве мира, она, как и физика, – экспериментальная наука и сознательное сложение простых дробей  $1/2$  и  $1/3$  – стандартный элемент общечеловеческой культуры» [3].

Рассуждения В. И. Арнольда касающиеся содержания математического образования имеют много общего с критическими замечаниями А. Пуанкаре в адрес излишней теоретической строгости математического образования.

Большое количество исследований ученых в области истории наук, например, В. П. Рыжова [25] и Д.Л. Сапрыкина [27], показывают, что в настоящее время происходит возвращение классической методики обучения математическим дисциплинам, характерной для конца XIX в. начала XX в. Ее можно охарактеризовать сбалансированным сочетанием фундаментального и прикладного учебного материала: теории и практики, строгой логики и интуиции. В таком гармоничном балансе двух направлений в настоящее время видится идеал современной подготовки специалистов инженерного профиля.

Система образования реализовывает данный подход на практике, воспитывая современного инженера. Для этого требуется грамотное объединение математического и гуманитарного образования, естественнонаучного и технического знания. Это является главной задачей для педагогики высшей технической школы.

На протяжении истории обучения будущих специалистов технического профиля происходит смещение акцентов в целях преподавания математики в одну из сторон (от фундаментальных к практическим и наоборот). Но основной идеей является гармоничное сочетание фундаментального и прикладного характера математики в процессе ее освоения. Как показал анализ истории развития методологии математики технической школы, именно грамотное сочетание этих двух противоборствующих направлений является качественной основой для воспитания высококвалифицированного инженера.

Современные исследования также обосновывают важность интегрированного обучения. ФГОС последних поколений по техническим специальностям на законодательном уровне указывает цели и методологические установки при проектировании содержания дисциплин математического цикла. Основной акцент в нем сделан на компетентностный подход к образованию включающий в себя внедрение интеграции в процесс обучения. С точки зрения содержания математического

образования это означает интеграцию фундаментальной и прикладной математики с общеинженерными и специальными дисциплинами. Как видим, современные тенденции соответствуют классическим представлениям в области методики обучения математики Г. Монжа, Ф. Клейна и А. Пуанкаре.

Предложения по реализации классического подхода в преподавании математики в XXI в.

В XXI в. применение классического представления о методике преподавания математики, которое сложилось в последние столетия является наиболее перспективным. Сбалансированное сочетание взаимно дополняющих друг друга прикладной и фундаментальной направленности математического образования специалистов технического профиля позволяет достигнуть качественного формирования профессиональных компетенций выпускников технических учебных заведений. Поэтому, в процессе обучения студентов комбинированное изучение фундаментальной и прикладной математики способствует повышению эффективности достижения основных целей математического образования: изучение основных математических понятий и методов решения профессиональных задач, развитие логического мышления и математической культуры [1, 4, 19], а также формирование навыков инновационной и профессиональной деятельности (рис. 1). Отметим,

что такая методика позволяет более качественно реализовывать внутри и межпредметные связи, а, следовательно, увеличивать мотивацию учащихся в процессе изучения дисциплин математического профиля.

### Выводы

Как мы видим, современные методологические концепции в области преподавания математики опираются на тезисы, сформулированные в XVII–XIX вв. Фактически, идеи в области математического образования, которые были изложены более 200 лет назад, не теряют своей актуальности в настоящее время. Однако учет современных возможностей науки и техники, а также потребностей современного общества в целом способствует реализации классических подходов при проектировании содержания математического образования на новом технологическом уровне.

Учитывая проведенный исторический анализ, а также требования современного общества можно сделать вывод о том, что дисциплины «Математика» и «Прикладная математика» способствует гармоничному сочетанию теоретической и прикладной подготовки, развитию профессиональных интересов и психологических качеств, изучение существующих и способности к разработке новых математических методов решения профессиональных задач будущего инженера.



Рис. 1. Алгоритм формирования содержания математических дисциплин.

### Библиографический список

1. *Акманова З.С.* Развитие математической культуры студентов университета в процессе профессиональной подготовки.... дисс 2005 171 с.
2. *Арнольд В.И.* О преподавании математики // Успехи математических наук. 1998. Т. 53, № 1. С. 229–234.
3. *Арнольд В.И.* Математика и физика: родитель и дитя или сестры? // Успехи физических наук. 1999. Т. 169, № 12. С. 1311–1322.
4. *Битнер Г.Г.* Формирование математической культуры в системе подготовки инженеров-приборостроителей ... дисс кандидат педагогических наук 2005 год
5. *Болибрух А.А.* Воспоминания и размышления о давно прошедшем. М.: МЦНМО, 2013. 128 с.
6. *Вентцель Е.С.* Методологические особенности прикладной математики на современном этапе // Математики о математике. М.: Знание, 1982. С. 37–54.
7. *Воронина М.М.* Габриэль Ламе 1795–1870 [Текст]: [французский ученый – математик, механик, инженер]; отв. ред. А. Н. Боголюбов; [АН СССР]. Ленинград: Наука: Ленингр. отд-ние, 1987. 196, с.: ил.
8. *Выгодский М.Я.* Возникновение дифференциальной геометрии: вводная статья к книге // Приложения анализа к геометрии / Г. Монж. М.; Л.: ОНТИ, 1936. С. 12–70.
9. *Гутарева Н.Ю.* Учет практического инженерно-технического мышления будущих специалистов в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1283> (дата обращения: 06.01.2024)
10. *Казарбин А.В., Драчев К.А., Лунина Ю.В.* Развитие инженерного мышления средствами научно-исследовательской деятельности студентов // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 3А. С. 213–221. DOI: 10.34670/AR.2021.82.75.026
11. *Карпова Е.В., Матвеева Е.П.* Роль формального и практического содержания математических дисциплин в формировании инженерного мышления студентов / Педагогическое образование в России. 2016. № 6
12. *Клейн Ф.* Лекции о развитии математики в XIX столетии. М.: Наука, 1989. 456 с.
13. *Корнилов И.К.* История инженерного дела: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва, 2020. 220 с.
14. *Крик Э.* введение в инженерное дело. Пер. с англ. М., «Энергия», 1970. 176 с.
15. *Крылов А.Н.* Собрание трудов. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1936–1956. Т. 1, ч. 2. – URL: <http://ilib.mccme.ru/krylov/>
16. *Мартинкус В.И.* Инженерно-творческая деятельность как социологическая проблема. Автореферат. Вильнюс, 1981.
17. *Мрочек В.* Педагогика математики. Исторические и методические этюды/ В. Мрочек, Ф. Филиппович. СПб., 1910. 384 с.
18. *Мышкис А.Д.* О преподавании математики прикладникам // математика в высшем образовании, 2003. С. 37–52.
19. *Одиноков А.С., Кокорев А.В., Волков М.А., Сучкова Е.Е.* О проблемах проектирования содержания программы учебной дисциплины «Прикладная математика» в учебных заведениях СПО электротехнического профиля с учетом межпредметных связей // Ученые записки Орловского государственного университета. № 4 (97), 2022 г.
20. *Панов В.Г.* Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.Г. Панов. М-Я / 27см Ред. кол. А.П. Горкин. – Москва: Большая Рос.энцикл., 1993–1999, 1999. 669 с.
21. *Пуанкаре А.* О науке. М.: Наука, 1983. 560 с.
22. *Рожик А.Ю.* Оценка начального уровня сформированности инженерного мышления студентов / А.Ю. Рожик // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2018. Т. 10, № 3. С. 85–94.
23. *Розин М.В.* Философия техники: история и современность. М.: ИФ РАН, 1997. 283 с.
24. *Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И.* Концепция ФГОС ВО четвертого поколения для инженерной области образования в контексте выполнения поручений президента России // Высшее образование в России. 2021. №4
25. *Рыжов В.П.* Инженерное творчество и проблемы современного инженерного образования // Открытое образование. 2005. № 5. С. 80–84.
26. *Сазонова З.С., Четкина Н.В.* Развитие инженерного мышление – основа повышения качества образования. М.: МАДИ (ГТУ), 2007. 195 с.
27. *Сапрыкин Д.Л.* Инженерное образование в России: история, концепции, перспективы // Высшее образование в России. 2012. № 1. С. 125–134.
28. *Старостина Е.В.* Математическое мышление, его структура и специфика Научный электронный журнал «Меридиан» Выпуск №13 (47) 2020. С.1–6.
29. *Столяренко Л.Д.* Психология и педагогика для технических вузов: учебник [текст]. / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко / Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. 512 с.
30. *Тимошенко С.П.* Инженерное образование в России. Люберцы: Изд-во ВИНТИ, 1997. – URL: [http://www.emomi.com/download/timoshenko\\_obrasovanie/](http://www.emomi.com/download/timoshenko_obrasovanie/)
31. *Торбунов С.С.* Культура математического мышления в инженерном образовании 2010. С. 34.
32. *Усольцев А.П., Шамало Т.Н.* Формирование инженерного мышления в процессе обучения Материалы международной научно-практической конференции. Т.Н. Шамало (отв. ред.). 2015 Издательство: Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург) Конференция: Формирование инженерного мышления в процессе обучения Екатеринбург, 07–08 апреля 2015 года
33. *Федосеев В.М., Родионов М.А.* Интеграция инженерной и математической подготовки как историко-педагогическая проблема Пензенский государственный технологический университет. Журнал: известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки № 2 (38) 2016г. С. 200–211.
34. *Федосеев В.М.* Математика в истории инженерного образования: поиски оснований интеграции с инженерными дисциплинами. Пенза: Изд-во Пенз. гос. технол. ун-та, 2015. 186 с.
35. Постановление Совета Министров СССР от 21 августа 1973 года №584 «Об утверждении Положения об открытиях, изобретениях и рационализаторских предложениях»

### References

1. *Akmanova Z.S.* The development of mathematical culture of university students in the process of professional training....diss 2005 171 p.
2. *Arnold V.I.* On teaching mathematics // Successes of mathematical sciences. 1998. Vol. 53, No. 1. Pp. 229–234.
3. *Arnold V.I.* Mathematics and physics: parent and child or sisters? // Successes of physical sciences. 1999. Vol. 169, No. 12. Pp. 1311–1322.

4. *Bitner G.G.* Formation of mathematical culture in the training system of instrument engineers ... diss candidate of pedagogical sciences 2005
5. *Bolibrukh A.A.* Memoirs and reflections on the long past. M.: ICNMO, 2013. 128 p.
6. *Wentzel E.S.* Methodological features of applied mathematics at the present stage // Mathematics about mathematics. M.: Znanie, 1982. Pp. 37–54.
7. *Voronina M.M.* Gabriel Lamet 1795-1870 [Text] : [French mathematician, mechanic, engineer] ; ed. by A. N. Bogolyubov ; [USSR Academy of Sciences]. Leningrad : Nauka : Leningr. otd., 1987. 196, p. : ill.
8. *Vygodsky M.Ya.* The emergence of differential geometry: an introductory article to the book // Applications of analysis to geometry / G. Monzh. M.; L.: ONTI, 1936. Pp. 12–70.
9. *Gutareva N.Y.* Accounting for practical engineering and technical thinking of future specialists in teaching foreign languages [Electronic resource]. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1283> (date of address: 06.01.2024)
1. *Kazarbin A.V., Drachev K.A., Lunina Yu.V.* Development of engineering thinking by means of scientific research activities of students // Pedagogical Journal. 2021. Vol. 11. No. 3A. pp. 213-221. DOI: 10.34670/AR.2021.82.75.026
2. *Karpova E.V., Matveeva E.P.* The role of the formal and practical content of mathematical disciplines in the formation of engineering thinking of students / Pedagogical education in Russia. 2016. № 6.
3. *Klein F.* Lectures on the development of mathematics in the XIX century. M.: Nauka, 1989. 456 p.
4. *Kornilov I.K.* The history of engineering : a textbook for universities. 2nd ed., ispr. and add. Moscow, 2020. 220 p.
5. *Crick E.* Introduction to engineering. Translated from English by M., «Energy», 1970. 176 p.
6. *Krylov A.N.* Collection of works. M.; L.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1936–1956. Vol. 1, part 2. – URL: <http://ilib.mccme.ru/krylov/>
7. *Martinkus V.I.* Engineering and creative activity as a sociological problem. The abstract. Vilnius, 1981.
8. *Mrocek V.* Pedagogy of mathematics. Historical and methodological studies/ V. Mrocek, F. Filippovich. St. Petersburg, 1910. 384 p.
9. *Myshkis A.D.* On teaching mathematics to applied students // mathematics in higher education, 2003. Pp. 37–52.
10. *Odinokov A.S., Kokorev A.V., Volkov M.A., Suchkova E.E.* On the problems of designing the content of the curriculum of the discipline «Applied Mathematics» in educational institutions of the vocational school of electrotechnical profile, taking into account interdisciplinary connections // Scientific notes of Orel State University. Vol. 4 no. 97. 2022.
11. *Poincare A.* On science. M.: Nauka, 1983. 560 p.
12. *Panov V.G.* Rossiyskayapedagogicheskayaencyclopedia : V 2 vols. / Ch. ed. by V. G. Panov. M-ya / 27cm Ed.Col. A. P. Gorkin. Moscow: Bolshaya Rus. encycle., 1993–1999, 1999. 669 p.
13. *Rozhik A.Yu.* Assessment of the initial level of formation of engineering thinking of students // Bulletin of SUSU. The series «Education. Pedagogical sciences». 2018. Vol. 10, No. 3. Pp. 85–94.
14. *Ryzhov V.P.* Engineering creativity and problems of modern engineering education / V. P. Ryzhov // Open education. 2005. No. 5. Pp. 80–84.
15. *Rozin M.V.* Philosophy of technology: history and modernity. M. : IF RAS, 1997. 283 p.
16. *Rudskoy, A.I., Borovkov A.I., Romanov P.I.* The concept of the fourth-generation Federal State Educational Standard for the engineering field of education in the context of fulfilling the instructions of the President of Russia // Higher education in Russia. 2021. №4
17. *Sazonova Z.S., Chechetkina N.V.* The development of engineering thinking is the basis for improving the quality of education. M.: MADI (GTU), 2007. 195 p.
18. *Saprykin D.L.* Engineering education in Russia: history, concepts, prospects / D. L. Saprykin // Higher education in Russia. 2012. No. 1. Pp. 125–134.
19. *Starostina E.V.* Mathematical thinking, its structure and specificity Scientific electronic journal “Meridian” Issue No.13 (47) 2020. Pp.1–6.
20. *Stolyarenko L.D.* Psychology and pedagogy for technical universities: textbook [text]. / L.D. Stolyarenko, V.E. Stolyarenko. Rostov-on-Don: Phoenix, 2001. 512 p.
21. *Timoshenko S.P.* Engineering education in Russia. Lyubertsy: VINITI Publishing House, 1997. – URL: [http://www.emomi.com/download/timoshenko\\_obrasovanie/](http://www.emomi.com/download/timoshenko_obrasovanie/)
22. *Torbunov S.S.* Culture of mathematical thinking in engineering education 2010. Pp.34.
23. *Usoltsev A.P., Shamalo T.N.* Formation of engineering thinking in the learning process Materials of the international scientific and practical conference. T.N. Shamalo (ed.). 2015 Publisher: Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg) Conference: Formation of engineering thinking in the learning process Yekaterinburg, 07-08 April 2015.
24. *Fedoseev V.M., Rodionov M.A.* Integration of engineering and mathematical training as a historical and pedagogical problem Penza State Technological University. Journal: proceedings of higher educational institutions. The Volga region. Humanities No. 2 (38) 2016. From 200–211.
25. *Fedoseev V.M.* Mathematics in the history of engineering education: the search for the foundations of integration with engineering disciplines / V. M. Fedoseev. – Penza: Publishing house of Penza State Technical University. unita, 2015. 186 p.
26. Resolution of the Council of Ministers of the USSR dated August 21, 1973 No. 584 “On Approval of the Regulations on Discoveries, Inventions and innovation proposals”.

**КУЗНЕЦОВА ЕКАТЕРИНА СЕРГЕЕВНА**

заведующий отделом аспирантуры Московской  
международной академии, г. Москва, Россия  
E-mail: ekaterina-kuznecova-79@mail.ru

**KUZNETSOVA EKATERINA SERGEEVNA**

Head of the Postgraduate Department of the Moscow  
International Academy, Moscow, Russia  
E-mail: ekaterina-kuznecova-79@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ  
НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL  
EDUCATION AT THE UNIVERSITY BASED ON THE APPLICATION OF DESIGN TECHNOLOGY**

*В статье рассматриваются возможности использования проектной технологии для формирования в университете профессиональной компетентности бакалавров психолого-педагогического образования. Исследуются структура профессиональной компетентности бакалавров психолого-педагогического образования, сущность проектной технологии, формы и методы ее реализации в учебном процессе и внеучебной деятельности вуза.*

*Ключевые слова: бакалавр психолого-педагогического образования, высшее образование, проектная технология, профессиональная компетентность, метод обучения, формы учебной и внеучебной деятельности.*

*The article discusses the possibilities of using project technology to form the professional competence of bachelors of psychological and pedagogical education at the university. The structure of professional competence of bachelors of psychological and pedagogical education, the essence of project technology, forms and methods of its implementation in the educational process and extracurricular activities of the university are investigated.*

*Keywords: Bachelor of Psychological and Pedagogical education, higher education, project technology, professional competence, teaching method, forms of educational and extracurricular activities.*

**Введение**

Актуальность исследования обусловлена недостаточной сформированностью профессиональной компетентности бакалавров психолого-педагогического образования, необходимой для успешной профессиональной деятельности, не в полной мере исследованной возможности проектной технологии в формировании и развитии профессиональной компетентности бакалавров психолого-педагогического образования.

Новизна исследования заключается в разработке и апробации авторской методики формирования в университете профессиональной компетентности бакалавров психолого-педагогического образования на основе применения проектной технологии.

Цель исследования – разработка теоретического обоснования методики формирования в университете профессиональной компетентности бакалавров психолого-педагогического образования на основе применения проектной технологии.

Задачи исследования:

- 1) провести анализ научно-педагогической литературы по теме исследования, определить основные структурные компоненты профессиональной компетентности бакалавров психолого-педагогического образования;
- 2) определить сущность проектной технологии, формы и методы ее реализации в учебном процессе и внеучебной деятельности вуза.
- 3) обосновать возможности применения в университете проектной технологии для формирования

профессиональной компетентности бакалавров психолого-педагогического образования.

Методы исследования: анализ научно-педагогической литературы и теоретическое обобщение полученных выводов.

**Изложение основного материала**

В своей статье мы опираемся на работы, посвященные исследованиям профессиональной компетентности, проектному подходу к развитию профессиональной компетентности педагогов и психологов: Е.В. Барышниковой, Е.Л. Иргит, В.К. Обыденковой, Д.А. Семеновой, Е.А. Смагиной, Е.М. Фещенко, Н.Ю. Яударовой.

Компетентностный подход в теории и практике профессиональной подготовки педагогов-психологов в центре внимания Е.Л. Иргит. Выделяя методическую, профессиональную и социальную компетентности педагога-психолога, автор дает следующую характеристику профессиональной компетентности: «профессиональная компетентность педагога-психолога может быть рассмотрена в двух аспектах: как цель образования, профессиональной подготовки, и как промежуточный результат, характеризующий состояние специалиста, осуществляющего свою профессиональную деятельность. Профессиональная компетентность включает в себя готовность к осуществлению различных видов деятельности: преподавательской, коррекционно-развивающей, научно-исследовательской и управленческой» [2, с. 229].

Н.Ю. Яударова делает в своей работе акцент на формирование профессиональной компетентности бакалавров психолого-педагогического образования, востребованной при их работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [9].

Е.М. Фещенко уточняет содержание и структуру профессиональной компетентности педагога-психолога, выделяя в качестве основных следующие «компоненты: когнитивный, операционно-практический, мотивационно-ценностный, личностный» [8, с. 7], определяет профессиональную компетентность педагога – психолога как «сложную систему взаимосвязанных психических процессов и свойств личности специалиста, обусловленная профессиональными базовыми знаниями и умениями, способностями, проявляющаяся в самостоятельном и качественном выполнении задач профессиональной деятельности» [8, с.8].

Формирование профессиональной компетентности – это одно из ключевых направлений подготовки специалистов в данной области. Профессиональная компетентность бакалавров психолого-педагогического образования – это сложное многокомпонентное качество личности, которое включает в себя и теоретические знания в области психологии и педагогики, и практические умения и навыки, необходимые в профессиональной деятельности, в диагностике и коррекции поведения учеников, клиентов, коммуникационные и межличностные навыки, профессиональную этику и ответственность, интеркультурную компетентность, навыки саморазвития и постоянного повышения квалификации, способность к самообразованию.

Большие возможности для успешного формирования профессиональной компетентности бакалавров психолого-педагогического образования имеет использование в учебном процессе и внеучебной деятельности проектной технологии.

Ряд авторов (Д.А. Семенова, Е.А. Смагина) вводят понятие «проектная компетентность».

Е.А. Смагина включает в проектную компетентность включает профессиональные компетенции, определенные ФГОСом, и выделяет мотивационный, когнитивный и функциональный критерии ее развития [7].

Д.А. Семенова рассматривает интернет-технологии как средство формирования проектной компетентности бакалавров психолого-педагогического направления подготовки. Автор определяет структуру проектной компетентности единством следующих компонентов: «*деятельностного*: основывается на комплексе практических умений реализации проектной деятельности и включает овладение умениями анализировать предметную область проекта, определять задачи проектной деятельности, строить алгоритм их решения и определять конечный результат, а также отбирать средства их достижения в соответствии с требованиями времени; *когнитивного*: раскрывается через совокупность знаний основ проектной деятельности теоретического и методического характера, отражает знание закономерностей проектирования, позволяющих продуктивно использовать их в процессе решения проектных задач; *мотивационного*: выражается в осмыслении значимости проектной деятельности, желании реализовывать как собственные, так и коллективные проекты, в том числе и как руководитель проектной группы, готовности не-

сти ответственность за совместную проектную деятельность, желании приобретать знания и опыт в рамках проектной деятельности; *рефлексивного*: определяет уровень понимания собственной значимости в проектной команде, способствует эффективному самоанализу результатов проектной деятельности, развитию ответственности за результаты собственной деятельности и деятельности коллектива при подготовке и реализации проектов» [6, с. 8–9].

С точки зрения Е. М. Фещенко, «проектная деятельность педагога-психолога представляет собой совокупность действий, заключающихся в достижении сознательно поставленной цели по исследованию и разрешению психолого-педагогических задач, направленных на развитие субъектов образовательного процесса»... Проектная деятельность в структуре профессиональной практики педагога-психолога, с одной стороны, является способом организации образовательного пространства, в котором роль педагога-психолога определяется функциями управления и коррекции деятельности и личностных изменений субъектов образовательного процесса, с другой, средством развития собственных профессиональных качеств и реализации профессиональных планов. Основными компонентами проектной деятельности педагога-психолога, оказывающими существенное влияние на развитие профессиональной компетентности, являются: цель проектирования; предмет проектирования; объект, на который направлена проектная деятельность; технология (алгоритм) проектной деятельности как совокупность операций, действий, процедур; методы проектирования; средства проектирования; условия; результат» [8, с. 8].

Е.В. Барышникова приводит в качестве примера использование проектных технологий при изучении студентами (направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование) дисциплины «Социально-педагогическое проектирование»: «создание мини-проекта или краткосрочного проекта (творческого, информационного, исследовательского и др.) и программы социально-педагогической направленности» [1, с. 35]. Исследователь выделяет следующие этапы выполнения студентами проектной деятельности: «1) подготовительный (выбор темы, постановка проблемы, формулировка цели и др.); 2) планирование (составление плана работы, обозначение этапов реализации проекта и сроков выполнения, распределение обязанностей и др.); 3) реализация проекта (поиск информации, ее анализ и др.); 4) презентация (оформление продукта и результатов проектной работы, защита проектной работы и др.); 5) контрольный или рефлексивный (подведение итогов проектной работы, анализ результатов проектной деятельности, формулировка выводов, рефлексия и др.)» [1, с. 35].

В.К. Обыденкова рассматривает особенности интернет-проектирования при профессиональной подготовке будущих педагогов. По мнению автора, «по отношению к проектной деятельности Интернет может выступать как источник информации, как площадка для публикации информации о ходе и результатах проектной деятельности (например, на сайтах, посвященных конкурсам проектов) и, наконец, как пространство для создания интернет-проектов» [3; 5]. Интернет-проектирование исследователь определяет как «процесс

планирования, поэтапного создания и качественного развития тематического интернет-ресурса, направленного на решение определенной социальной или профессиональной проблемы» [4; 5].

С нашей точки зрения, формирование профессиональной компетентности бакалавров психолого-педагогического образования в университете с использованием проектной технологии включает в себя следующие этапы: 1) определение целей и задач проекта, 2) формирование команд, 3) исследование и анализ, 4) планирование и организацию деятельности, 5) реализацию проекта, 6) оценку и рефлексию.

Проектные технологии могут использоваться в вузе в учебном процессе и внеучебной деятельности с помощью проблемно-ориентированного обучения, конструктивистского подхода, интерактивных методов обучения, мастер-классов, практических заданий – кейсов, междисциплинарных проектов, проектных лабораторий, научно-исследовательский проектов, социальных про-

ектов, конкурсов и хакатонов, инновационных чемпионатов, совместных проектов с партнерами из бизнеса, проведение психологического и /или педагогического тренингов и др.

### Выводы

Проектная технология основывается на организации учебного процесса и внеучебной деятельности в виде проектов, строится на принципах активного участия обучающихся, интердисциплинарности, коллективной, командной работы, проблемно-действенного подхода, развития критического мышления и творческого подхода, развивает учебную мотивацию и творческие способности студентов, обеспечивает практическое применение полученных знаний и навыков, эффективное формирование профессиональной компетентности бакалавров психолого-педагогического образования и, таким образом, более успешную их подготовку самостоятельной профессиональной деятельности.

### Библиографический список

1. Барышникова Е.В. Применение проектных технологий в развитии профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2023. № 6 (220). С. 33–36.
2. Иргит Е.Л. Компетентностный подход в теории и практике профессиональной подготовки педагогов-психологов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. Том 5. № 6А. С. 223–235.
3. Обыденкова, В.К. Методические рекомендации по организации интернет-проектирования как средства стимулирования творческой активности молодежи / В. К. Обыденкова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2017. № 6(11). С. 56–74. – URL: <http://scipress.ru/pedagogy/wp-content/uploads/2017/06/Мир-педагогики-и-психологии-611.pdf>.
4. Обыденкова В.К. Определение понятия «интернет-проект» в контексте профессиональной подготовки студентов вуза / В.К. Обыденкова // Интернет-журнал «Мир науки» 2016. Т. 4. № 6. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/75PDMN616.pdf>.
5. Обыденкова В.К. Организационные и психолого-педагогические условия реализации интернет-проектирования как средства профессиональной подготовки студентов педагогических вузов // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Том 5. № 4. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/35PDMN417.pdf>.
6. Семенова Д.А. Интернет-технологии в формировании проектной компетентности бакалавров психолого-педагогического направления подготовки: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 5.8.7. / Семенова Дина Алексеевна; [Место защиты: Казанский национальный исследовательский технологический университет]. Казань, 2021. 24 с.
7. Смагина Е.А. Формирование проектной компетентности бакалавров педагогического образования в вузе: профиль «Иностранный язык»: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Смагина Екатерина Александровна; [Место защиты: Орлов. гос. ун-т]. Орел, 2017. 25 с.
8. Фещенко Е.М. Проектный подход к развитию профессиональной компетентности педагогов-психологов: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Фещенко Елена Михайловна; [Место защиты: Брян. гос. пед. ун-т им. И.Г. Петровского]. Брянск, 2008. 23 с.
9. Яударова Н.Ю. Особенности профессиональной подготовки будущих бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование» // Молодой ученый. 2016. № 6 (110). С. 849–852. – URL: <https://moluch.ru/archive/110/26873/>.

### References

1. Baryshnikova, E.V. Application of design technologies in the development of professional competencies among future teachers-psychologists // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. 2023. № 6 (220). Pp. 33–36.
2. Irgit E.L. Competence-based approach in theory and practice of professional training of teachers-psychologists // Psychology. Historical and critical reviews and modern research. 2016. Volume 5. No. 6A. Pp. 223–235.
3. Obydenkova V.K. Methodological recommendations on the organization of Internet design as a means of stimulating the creative activity of youth / V. K. Obydenkova // The World of Pedagogy and Psychology: an international scientific and practical journal. 2017. № 6(11). Pp. 56–74. – URL: <http://scipress.ru/pedagogy/wp-content/uploads/2017/06/Мир-педагогики-и-психологии-611.pdf>.
4. Obydenkova V.K. Definition of the concept of “Internet project” in the context of professional training of university students / V.K. Obydenkova // Online magazine “World of Science” 2016. Vol. 4. No. 6. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/75PDMN616.pdf>.
5. Obydenkova V.K. Organizational and psychological and pedagogical conditions for the implementation of Internet design as a means of professional training of students of pedagogical universities // The online magazine “World of Science”. 2017. Volume 5. No. 4. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/35PDMN417.pdf>.
6. Semenova D.A. Internet technologies in the formation of project competence of bachelors of psychological and pedagogical training: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 5.8.7. / Semenova Dina Alekseevna; [Place of protection: Kazan National Research Technological University]. Kazan, 2021. 24 p.
7. Smagina E.A. Formation of the project competence of bachelors of pedagogical education in higher education: profile “Foreign language”: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Smagina Ekaterina Alexandrovna; [Place of protection: Orel State University]. Orel, 2017. 25 p.
8. Feshchenko E.M. A project approach to the development of professional competence of teachers-psychologists: abstract of the dissertation of the candidate of psychological sciences: 19.00.07 / Feshchenko Elena Mikhailovna; [Place of defense: Bryan. gos. ped. I.G. Petrovsky University]. Bryansk, 2008. 23 p.
9. Yaudarova N.Y. Features of professional training of future bachelors in the field of “Psychological and pedagogical education” / N.Y. Yaudarova // Young scientist. 2016. № 6 (110). Pp. 849–852. – URL: <https://moluch.ru/archive/110/26873/>.

УДК 372.863 : 502.315

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-214-216

**КЫЧКИНА ТАТЬЯНА СЕМЕНОВНА**

учитель географии, Маттинская СОШ. Мегино-Кангаласский улус, Республика Саха (Якутия), Россия  
E-mail: maxkychkin2013@gmail.com

**СОФРОНОВ РОДИОН ПАВЛОВИЧ**

кандидат педагогических наук, профессор, Педагогическое отделение, институт естественных наук, Северо-Восточный федеральный университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, Россия  
E-mail: vorovul@yandex.ru

**НАХОДКИНА АНТОНИНА ТИМОФЕЕВНА**

директор Маттинской СОШ, Мегино – Кангаласский улус Республика Саха (Якутия), Россия  
E-mail: nahodka0801@mail.ru

**АНИСИМОВА МАРИНА ФИЛИППОВНА**

Зам. директора по воспитательной работе, Маттинская СОШ, Мегино – Кангаласский улус, Республика Саха (Якутия), Россия  
E-mail: 1973amf@mail.ru

**KYCHKINA TATYANA SEMYONOVNA**

Geography Teacher of the Mattinskaya School Secondary School Named After E.D. Kychkin Megino-Kangalassky region, Russia

E-mail: maxkychkin2013@gmail.com

**SOFRONOV RODION PAVLOVICH**

Candidate of Pedagogical Sciences, Professorpedagogical Department of the Institute of Natural Sciences North-Eastern Federal University M.K. Ammosov, Yakutsk, Russia

E-mail: vorovul@yandex.ru

**NAKHODKINA ANTONINA TIMOFEEVNA**

Director of the Mattinskaya Secondary School Named After E.D kychkin Megino – Kangalassky region, Russia

E-mail: nahodka0801@mail.ru

**ANISIMOVA MARINA FILIPPOVNA**

Deputy Educational Director, Mattinskaya Secondary School, Megino - Kangalassky ulus, Russia,

E-mail: 1973amf@mail.ru

**ШКОЛЬНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ «УМНАЯ ТЕПЛИЦА» КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ АГРОТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**SCHOOL LABORATORY “SMART GREENHOUSE” AS A BASIS FOR THE FORMATION OF AGROTECHNOLOGICAL COMPETENCIES IN STUDENTS**

*Цель настоящей статьи – выявить потенциал школьной лаборатории «Умная теплица» в процессе формирования у обучающихся агротехнологических компетенций. Авторами рассматриваются центральные понятия темы, кратко очерчиваются особенности применения на занятиях в агрошколе названной лаборатории, обозначаются положительные влияния её использования для формирования агротехнологических компетенций у учеников агрошколы.*

*Ключевые слова: лабораторное оборудование, школьная лаборатория, «Умная теплица», агротехнологические компетенции, агрошкола.*

*The purpose of this article is to identify the potential of the school laboratory “Smart Greenhouse” in the process of developing agrotechnological competencies among students. The authors examines the central concepts of the topic, briefly outlines the features of using the named laboratory in classes at an agricultural school, and identifies the positive effects of its use for the formation of agrotechnological competencies among students of an agricultural school.*

*Keywords: laboratory equipment, school laboratory, “Smart Greenhouse”, agrotechnological competencies, agricultural school.*

**Введение**

Современная агрошкола мыслится в качестве пространства, которое призвано оказывать всестороннее влияние на личность ученика. В настоящий момент система школы выполняет множество функций, направленных на развитие целого комплекса компетенций обучающихся, степень развития которых напрямую связана с успешностью их дальнейшего академического и жизненного пути. В данном отношении агротехнологические навыки – понятие надпредметное, а следовательно, востребованное не только в рамках биологических дисциплин. Агротехнологические компетенции позволят подрастающему поколению вносить собственный вклад в развитие сельского хозяйства, социально-экономического развития села в целом, а также оказывать положитель-

ное влияние на протекание процесса профориентации школьников 6–11 классов. Однако именно этому аспекту компетентности школьников в реальной практике преподавания в сельских школах отводится невысокое значение, что детерминирует актуальность настоящей работы.

*Цель исследования – выявить потенциал и возможности использования школьной лаборатории «Умная теплица» в процессе формирования у обучающихся агротехнологических компетенций.*

*Задачами явились следующие:*

- рассмотреть центральные термины, на которых базируется работа;
- определить место и роль применения названной школьной лаборатории в практике обучения сельских школьников биологии и во внеурочной деятельности по предмету;

– выявить перечень технологий, позволяющих формировать у учеников агротехнологические компетенции посредством использования «Умной теплицы», избираемые учителем с учётом возраста обучающихся.

*Новизна исследования* заключается в том, что в статье обосновываются положительные влияния применения агролаборатории «Умная теплица» в среде обучающихся сельской местности, где умение обращения с культурными растениями становится как необходимостью, так и вопросом профессиональной ориентации школьников, напрямую связывающуюся с потребностями региона.

В качестве ведущих *методов исследования* авторами применялись метод анализа, синтеза и систематизации, а также методы диагностический метод педагогического наблюдения.

### Изложение основного материала

Под агротехнологической компетенцией понимается набор навыков, связанных с основными видами и характеристиками сельскохозяйственной деятельности [3, с. 48]. Школьникам необходимо дать представление об особенностях грамотного ухода за сельскохозяйственными культурами, что включает в себя важность формирования агротехнологических и агроэкологических навыков обучающихся.

Несомненно, именно биологический цикл дисциплин своей предметной областью и содержанием обучения призван сформировать у обучающихся круг перечисленных выше навыков. В руках современного учителя находится множество инструментов, способствующих приданию большей наглядности и эффективности учебно-воспитательного процесса, а также практико-ориентированности, что в свою очередь положительно влияет не только на уровень достигаемых обучающимися образовательных и метапредметных результатов, но и на мотивационную сферу, развитие познавательного интереса.

Одним из таких инструментов становится школьная агротехнологическая лаборатория «Умная теплица», которая позволяет выращивать зелень, томаты и огурцы в независимости от климатических условий. Внедрение такой лаборатории особенно актуально для Якутии с резко континентальным климатом, которая проявляется очень низкими зимними и высокими летними температурами воздуха и с рискованным земледелием (почвы часто бывают в разной степени солонцеватые), где круглогодичное выращивание культур невозможно. Поддержание оптимальной температуры, светового режима, возможность капельного полива и автоматического проветривания – все эти условия способствуют качественному уходу за растениями, что выступает гарантом получения урожая. В свою очередь свежие овощи и зелень, входящие в меню школьников, особенно в зимний период, предоставляют возможность разнообразить и обогатить питание витаминами, что благотворно сказывается на здоровье обучающихся.

Лаборатория «Умная теплица», созданная в условиях Матгинской школы с агроэкологическим направлением будет:

- инновационной структурой, обеспечивающей современные условия деятельности педагогов, осваивающих новые методы и технологии обучения;

- являться базовой площадкой предназначенной для формирования агротехнологических компетенций обучающихся.

Посредством использования данной школьной лаборатории находит своё выражение принцип практико-направленности обучения. Как справедливо отмечают Е.В. Жукова, Л.В. Сундукова, «обучение, практика, информирование» – это три необходимых компонента в реализации агротехнологического образования [1, с. 97]. Обучающиеся школы с агротехнологической направленностью получают возможность наблюдать за всеми этапами развития культурных растений, непосредственно участвовать в их выращивании и, что немаловажно, включаться в сельскохозяйственную деятельность с применением новейших технологий.

Так, на занятиях по биологии при изучении тем, связанных со строением растений обучающиеся получают возможность вести дневник наблюдения, где фиксируют изменения в структуре растения, отслеживается темп роста, а затем по итогам наблюдения делаются выводы о зависимости особенностей развития культуры и степени урожайности. Обучающиеся более старшего возраста могут привлекаться к работе с теплицей при освоении тем из органики, в частности подбирать оптимальный состав удобрений, сроки и количество их внесения в почву и т. д.

Навыки обращения со школьной лабораторией «Умная теплица» позволяют решать и более масштабную цель – подготавливать обучающихся к необходимым творческому и нестандартному решению производственных проблем посредством развивающихся технологий, что способствует созданию высокотехнологичной и комфортной инфраструктуры села «в соответствии с требованиями времени» [2, с. 109].

Понимая важность внедрения новейших технологий в процесс формирования агротехнологических компетенций обучающихся авторами работы было произведено исследование эффективности применения школьной лаборатории «Умная теплица» в деятельность Матгинской школы. Это позволило решить основную проблему, с которой сталкивается образовательная организация, – это недостаточное количество урочных и внеурочных мероприятий агротехнологического направления.

По результатам внедрения школьной агротехнологической лаборатории в деятельность обучающихся было определено, что работа с «Умной теплицей» позволяет повысить эффективность как процесс обучения, так и формирования агротехнологических компетенций у учеников. В частности, обучающиеся получают возможность формирования навыков, лежащих в плоскости агротехнологической компетенции (опытным путём добывать информацию о закономерностях земледельческого труда, наблюдать за ростом и развитием растений, знакомиться с аспектами ухода за ними и т. д.), развивают самостоятельность, исследовательские умения, критическое, нестандартное и креативное мышление, инициативное отношение к сельскому хозяйству. В это же время педагогический состав школы, а именно учителя естественнонаучного цикла совершенствуют свои компетенции в области использования новейших образовательных инструментов в учебном процессе, усиливают акцент на практико-ориентированности обучения,

расширяют поле реализации компетентного и деятельностного подхода в образовании, визуализируют рутинную трансляцию знаний в урочной и внеурочной деятельности, одновременно обеспечивая тесную связь между теоретической стороной обучения и практическим применением полученных сведений.

Наблюдение, непосредственное взаимодействие с растениями, осуществление ухода за ними средствами «Умной теплицы» позволяют создавать обладающие практической значимостью учебные и исследовательские проекты, тем самым обогащая академический и личный опыт обучающихся. Одновременно внедрение школьной агротехнологической лаборатории позволяет решить актуальную для сельской школы проблему,

закрывающуюся в недостаточности мероприятий профориентационного характера с учётом особенностей и потребностей района и республики Саха (Якутия).

#### Выводы

Таким образом, школьная агротехнологическая лаборатория «Умная теплица» выступает одним из инструментов формирования агротехнологических компетенций обучающихся, проживающих в сельской местности и испытывающих необходимость в профориентационной деятельности школы, направляющей их на выбор приоритетных для региона профессий, обеспечивающих устойчивое социально-экономическое развитие села.

#### Библиографический список

1. Жукова Е.В., Сундукова Л.В. Особенности и перспективы развития агротехнологического обучения в дополнительном образовании детей // Кубанская школа. 2023. № 3 (71). С. 96–100.
2. Ковалева Г.П., Декина А.И. Развитие непрерывного агрообразования как фактор формирования кадрового потенциала для сельского хозяйства региона // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 2 (46). С. 104–111. – DOI: 10.54509/22203036\_2022\_2\_104.
3. Селиванова О.Г., Иванцова Л.А. Формирование компетенций сельских школьников в процессе агрообразования // Проблемы и перспективы развития сельских образовательных организаций : материалы международной научно-практической конференции, Ярославль, 28–30 марта 2019 года / ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». Ярославль: [б. и.], 2019. С. 44–51.

#### References

1. Zhukova E.V., Sundukova L.V. Features and prospects for the development of agrotechnological training in additional education for children // Kuban School. 2023. No. 3 (71). Pp. 96–100.
  2. Kovaleva G.P., Dekina A.I. Development of continuous agricultural education as a factor in the formation of personnel potential for the agricultural sector of the region // Professional education in Russia and abroad. 2022. No. 2 (46). Pp. 104–111. – DOI: 10.54509/22203036\_2022\_2\_104.
  3. Selivanova O.G., Ivantsova L.A. Formation of competencies of rural schoolchildren in the process of agricultural education // Problems and prospects for the development of rural educational organizations: materials of the international scientific and practical conference, Yaroslavl, March 28–30, 2019 / Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Yaroslavl” State Pedagogical University named after. K.D. Ushinsky.” Yaroslavl: [b. i.], 2019. Pp. 44–51.
- 
-

**ЛАВРИЩЕВ АЛЕКСАНДР ИГОРЕВИЧ**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Среднерусский институт управления – филиал РАНХиГС в г. Орле, Россия  
E-mail: algumkaf@yandex.ru

**LAVRISHCHEV ALEXANDER IGOREVICH**

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, The Foreign Languages Chair, Central Russian Institute of Management – branch of RANEPa, Orel, Russia  
E-mail: algumkaf@yandex.ru

## МОДЕЛЬ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

### BLENDED LEARNING MODEL IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY

*В статье констатируется существование процесса информатизации на высшей ступени образования в Российской Федерации. Отмечается, что данный процесс характеризуется ориентацией на внесение изменений в систему имеющихся форм и методов работы за счет применения инновационных образовательных технологий. Уточняется, что существующая на сегодняшний день система образования в вузах России предполагает легитимное использование ИКТ в учебном процессе. Подчеркивается, что в целом информатизация российского образования направлена на повышение ее эффективности и улучшение подготовки обучающихся для усиления их профессиональной конкурентоспособности в будущем. Анализируется специфика применения модели смешанного обучения иностранному языку как одной из широко распространенных форм применения ИКТ в вузе на сегодняшний день.*

*Ключевые слова:* модель смешанного обучения, информатизация образования, иностранный язык, информационные технологии, коммуникационные технологии.

*The article states the existence of the process of informatization at the highest level of education in the Russian Federation. It is noted that this process is characterized by a focus on introducing changes to the system of existing forms and methods of work by the use of innovative educational technologies. It is clarified that the current education system in Russian universities assumes the legitimate use of ICT in educational process. It is emphasized that, in general, the informatization of the Russian education is aimed at increasing its effectiveness and improving the training of students to strengthen their professional competitiveness in the future. The article analyzes the specifics of using the blended learning model in foreign language teaching as one of the most widespread forms of ICT application in higher education today.*

*Keywords:* blended learning, informatization of education, a foreign language, information technologies, communication technologies.

### Введение

Главной целью организации обучения в высшем учебном заведении является освоение студентами набора компетенций, заложенных в структуру образовательных программ ВО. Декларируемый компетентностный подход подразумевает, в первую очередь, наличие перечня планируемых результатов обучения определенной дисциплине, соотнесенных с планируемыми результатами освоения ее программы в целом. Анализ этого перечня по дисциплине «Иностранный язык» (вне зависимости от наименования специальности) свидетельствует о ярко выраженной практической направленности подготовки студентов.

Актуальность исследования заключается в том, что на сегодняшний день система высшей школы РФ характеризуется ориентацией на внесение изменений в систему имеющихся форм и методов работы за счет применения инновационных образовательных технологий. Уточним, что развитию вопроса оптимизации обучения в вузе за счет таких технологий способствует уменьшение количества часов, выделяемых на контактную работу и, как следствие, его увеличение относительно самостоятельной работы студентов.

Исходя из того, что рассматриваемый вид технологий включает в себя широкий пласт информационных

технологий, мы можем констатировать существование процесса информатизации на высшей ступени образования. Первостепенная задача этого процесса – обеспечение «...методологией и практикой разработки и оптимального использования современных средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ)» [6]. Которые, в свою очередь, «ориентированы на реализацию психолого-педагогических целей обучения» [Там же].

Подчеркнем, что в целом информатизация российского образования направлена на повышение его эффективности и улучшение подготовки обучающихся для усиления их профессиональной конкурентоспособности в будущем. Что, как следствие, предполагает разработку и применение новых педагогических технологий и моделей, повышающих качество образования за счет создания комфортных условий усвоения материала студентами в частности и оптимизации процесса обучения в вузе в целом. Уточним, что разнообразие такого рода моделей, существующих в нашей стране на сегодняшний день, является логичным результатом достаточно высокого уровня развития ИКТ, используемых в высшем образовании.

Заметим, что само понятие «информационные и коммуникационные технологии» объединяет в себе раз-

личные методы, относящиеся к процессам передачи и обработки информации. Подчеркнем, что технологии именно такого рода направлены на активизацию познавательной деятельности обучающихся за счет внедрения интерактивных форм занятий. Отметим, что правомочность применения ИКТ обусловлена Федеральным законом № 273-ФЗ Министерства образования и науки РФ «Об образовании в Российской Федерации». В соответствии со статьей 13 (в частности, пунктами 1 и 2) данного закона «... образовательные программы могут быть реализованы посредством сетевых форм и различных образовательных технологий. В том числе электронного обучения (ЭО) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ)» [7]. ДОТ – это разновидность технологий, реализуемая при опосредованном взаимодействии педагогических работников и обучающихся [Там же].

Таким образом, мы приходим к выводу, что существующая на сегодняшний день система образования в вузах России предполагает легитимное использование ИКТ в учебном процессе. Заметим, что этому значительно поспособствовало внедрение и применение разнообразных онлайн платформ. В свою очередь, это явилось основанием для того, что в течение нескольких последних лет в подавляющем большинстве высших учебных заведений страны для профессорско-преподавательского состава были организованы программы повышения квалификации, связанных с использованием инновационных образовательных технологий в целом, ИКТ в частности, а также методов интерактивного обучения в образовательном процессе. Сейчас преподавателю высшей школы доступен широкий набор различного рода цифровых инструментов, которые он может применить в работе с целью активизации учебной деятельности студентов. А, с учетом пройденных повышений квалификации, он обладает пониманием, как правильно разнообразить процесс обучения в рамках использования различных элементов, относящихся к ЭО и ДОТ.

*Цель данного исследования* – детально проанализировать модель смешанного обучения (Blended Learning) иностранному языку, являющейся одной из широко распространенных форм применения ИКТ в вузе на сегодняшний день. *Научная новизна исследования* заключается в том, что в нем рассмотрены специфические особенности данной модели с учетом того, что использование информационно-коммуникационных технологий имеет целью активизацию учебной деятельности студентов за счет персонализации всего учебного процесса. *Методологическая основа исследования* определяется комплексным подходом и включает в себя теоретические и общенаучные методы.

Заметим, что Blended Learning зародилась и получила широкое распространение в университетском образовании за рубежом. Позднее, будучи заимствованной в российскую методическую практику, она стала трактоваться как обучение, совмещающее в себе очную форму с использованием технологий дистанционного обучения (ДО) и объединяющее традиционные формы обучения с технологиями, предоставляемыми электронной информационно-образовательной средой (ЭИОС). ЭИОС – это особая структура, предназначенная для интерактивного взаимодействия педагогов и студентов, комбинирующая образовательные ресурсы вуза и

инструменты для работы с ними. Подчеркнем, что владение навыком работы в электронной информационной среде является объективной необходимостью для современного успешного специалиста.

### Изложение основного материала

По сути, являясь вариацией ДО, модель смешанного обучения в вузе подразумевает грамотно выверенное пропорциональное сочетание занятий, проводимых в аудитории и онлайн-среде. Особенностью данной модели является ее направленность на эффективное управление усвоением знаний студентами. В том числе и за счет того, что обучающиеся получают доступ к образовательным ресурсам в любое удобное для них время. При этом Blended Learning позволяет субъектам образовательного процесса определять место, время и, самое главное – темп изучения материала по конкретному предмету. Подчеркнем, что, одной из основных целей смешанного обучения является развитие у студентов не просто навыка самостоятельной работы в новом для них формате, а навыка самостоятельной организации собственной учебной деятельности в целом.

Общеизвестно, что для большинства теоретических дисциплин переход в режим онлайн происходит достаточно беспрепятственно. В отличие от них, «Иностранный язык» (исходя из своей практической направленности) требует серьезного пересмотра всех компонентов. Помимо этого отметим, что разноуровневая языковая подготовка обучающихся на момент их поступления в вуз является основанием для формирования в будущем неоднородных групп в плане владения студентами иностранным языком. Исходя из этого, мы приходим к выводу, что при планировании работы в рамках модели смешанного обучения в вузе первостепенное значение имеет ее правильная методическая организация. С нашей точки зрения, именно хорошо спланированная и четко структурированная работа позволит всем ее компонентам дополнять друг друга и правильно функционировать во взаимодействии. Что позволит в значительной мере усовершенствовать образовательный процесс по иностранному языку в вузе. И, как следствие, скорректировать курс дисциплины с учетом уже имеющейся языковой подготовки студентов. Что, в итоге, должно привести к формированию личности обучающегося, владеющего иностранным языком на должном уровне. Уровне, позволяющим ему правильно воспринимать и анализировать (а, в дальнейшем и успешно применять на практике) материал по дисциплине «Иностранный язык», предоставленный ему за период обучения в вузе, в том числе, и посредством ИКТ.

Уточним, что у студентов, обучающихся по одному и тому же направлению подготовки, зачастую мотивация к овладению иностранным языком кардинально отличается. Как известно, мотивация является одним из важнейших факторов, определяющих успешность всего образовательного процесса и эффективность изучения иностранного языка в частности. Существует несколько разновидностей мотивации как таковой. Применительно к нашему исследованию особое значение имеет инструментальная мотивация – воплощающаяся в стремлении студентов к практическому овладению иностранным языком. Другая разновидность мотивации – интегративная – непосредственно связана с ин-

струментальной и означает ориентацию обучающихся на интеграцию в языковое общество. С нашей точки зрения, именно модель смешанного обучения, предлагающая новые возможности для организации работы позволит повысить мотивацию студентов в плане изучения иностранных языков за счет применения современных онлайн-технологий.

Общая схема работы при использовании анализируемой модели обучения следующая: студент усваивает базовый курс дисциплины в традиционном формате, а при помощи онлайн-ресурсов осуществляется углубленное изучение предмета (путем выполнения заданий на базе специальной программы/онлайн-платформы). Существование платформы такого рода позволяет преподавателю использовать потенциально неограниченное количество элементов, которые, с точки зрения педагога, могут быть перенесены онлайн: правила, разъяснения, упражнения, схемы. Что касается именно дисциплины «Иностранный язык», при смешанном обучении внеаудиторный формат работы приобретают такие задания, как написание письменных работ, просмотр видеоконтента, выполнение различного рода проектов с последующей их презентацией в аудитории.

Следовательно, организация обучения иностранному языку в вузе обеспечивается за счет сочетания методов и приемов работы, используемых преподавателем в учебном процессе. Правильное применение педагогом инновационных образовательных технологий делает этот процесс более гибким. Что, при условии грамотного сочетания аудиторных занятий и занятий онлайн однозначно приводит к росту эффективности обучения как такового. Таким образом, очевидно, что «... для преподавателя важно максимально полно использовать цифровую среду, обладающую практически неограниченным дидактическим потенциалом в плане обучения всем видам речевой деятельности (ВРД) на иностранном языке» [4, с. 208]. Существенный акцент на самостоятельную работу, проявляющийся при использовании смешанного обучения в вузе, находит свое воплощение в выполнении целого комплекса упражнений, направленных на активизацию лексико-грамматических навыков студентов, а также на развитие их ВРД. Развитие у обучающихся на должном уровне навыков всех видов речевой деятельности является ключевой целью применения модели смешанного обучения в вузе по иностранному языку. Достичь ее можно лишь за счет обеспечения студентов практикой каждого из ВРД в достаточном объеме. Поэтому, исходя из требований программы дисциплины «Иностранный язык», а также учитывая количество часов, запланированных на различные виды учебной деятельности (и тоже зафиксированных в программе), преподаватель решает, чем и как именно должен быть дополнен существующий курс в условиях применения Blended Learning. Но, в любом случае, в достаточном объеме должен быть представлен аутентичный материал на изучаемом иностранном языке с целью обеспечения большого количества упражнений в рамках курса. Заметим, при использовании анализируемой модели обучения (помимо широкого охвата такого материала) большое значение имеет имитация студентами решения задач, непосредственно относящихся к сфере их будущей профессиональной деятельности. Таким образом, применение инновационных образовательных

технологий позволяет преподавателю в максимальной степени задействовать источники аутентичного языкового материала с целью коррекции языковой подготовки обучающихся.

Что касается электронных учебных изданий (которые также могут быть использованы в курсе преподавания иностранного языка в онлайн-формате), их применение в образовательном процессе направлено на работу студентов в различных режимах коммуникации. Издания такого рода позволяют им прорабатывать широкий спектр упражнений, а также решают вопрос нехватки устного общения. Более того, «...несомненным достоинством электронного учебного издания в плане изучения иностранного языка является возможность использования его аутентичного содержания для выполнения обучающимися упражнений ...для самостоятельной работы (как в аудитории, так и за ее пределами)» [5, с. 210].

Заметим, что в отечественной практике применения смешанного обучения в вузе принято сочетание следующих компонентов: F2F (Face-to-Face) – традиционный очный формат обучения, F2F+ONLINE (обучение в синхронном формате) и F2F+OFFLINE (обучение в асинхронном формате). Что касается реализации анализируемой модели на практике, существует несколько ее основных вариаций, применение которых напрямую зависит от специфики преподаваемой дисциплины, а также уровня развития навыков и умений студентов. Наиболее распространенными среди них являются: 1) Face-to-Face Driver. Представляет собой традиционное обучение. При этом различные онлайн-ресурсы выступают в качестве вспомогательных. 2) Rotation Model. Предполагает регулярную смену режимов работы (ее частота определяется преподавателем). Студенты усваивают материал по предмету попеременно: какая-то часть занятий проходит в аудитории, а какая-то переходит в онлайн-режим. 3) Flex Model. Как следует из англоязычного названия – «гибкая» модель, в основном ориентированная на выполнение заданий в онлайн-среде. При необходимости преподаватель осуществляет очное консультирование. 4) Online Lab. Освоение курса дисциплины происходит на основе специальной онлайн-платформы. Процесс контролируется преподавателем в режиме онлайн. 5) Self-Blend Model. Обучающиеся самостоятельно осуществляют выбор дополнительных курсов для изучения в онлайн-формате, которыми они хотят овладеть помимо основной программы. 6) Online Driver. Самостоятельное прохождение студентами какого-либо курса онлайн в сочетании с удаленным взаимодействием с педагогом. Заметим, что имеющаяся возможность встреч с преподавателем с целью консультаций важна для обучения иностранным языкам, так как «...особое значение... имеют очные обсуждения пройденного материала онлайн» [2, с. 214–215]. По завершении курса с применением данной вариации аттестация осуществляется в очном формате. Подчеркнем, что вне зависимости от разновидности применяемой вариации, смешанное обучение направлено на организацию учебной автономии обучающихся. Иными словами – на формирование у них навыка самостоятельной работы с широким пластом информации, его анализа, умения делать логические умозаключения.

Очевидно, что внедрение в практику раз-

личных вариаций Blended Learning обуславливает возникновение нового вида работы педагога и обучающихся. При использовании модели смешанного обучения доминирующая роль преподавателя (типичная для традиционной формы) трансформируется в роль помощника-консультанта. Применительно к обучению иностранным языкам это означает не только помощь в грамотном структурировании имеющейся информации. Речь идет о построении индивидуальной образовательной траектории студентов, а также их поддержки в плане освоения всех видов иноязычной деятельности. Кроме того, работа в режиме онлайн позволяет педагогу осуществлять регулярный контроль их текущей деятельности. И, как следствие, посредством обратной связи обсуждать индивидуально с каждым студентом совершенные им ошибки, анализировать и исправлять их.

Таким образом, мы приходим к выводу, что именно педагогическое мастерство специалиста позволит в полной мере использовать преимущества, которыми обладает онлайн-среда в целом и модель смешанного обучения в частности. Но, при этом, уточним, что знание преподавателем «...особенностей традиционного обучения исключительно важно для рационального и обоснованного применения на его основе современных информационных технологий» [4, с. 208]. Именно от его организационно-методических умений напрямую зависит грамотность «наполнения» курса конкретной дисциплины (как в качественном, так и в количественном плане). И, как следствие, успешность правильного формирования всего курса в соответствии с потребностями обучающихся. Именно педагог определяет дидактические средства, необходимые для формирования образовательной стратегии студентов в условиях применения Blended Learning. Именно преподаватель (при делении материала на составляющие, предназначенные для аудиторного изучения и для изучения дистанционно) учитывает, выполнение каких заданий может быть беспрепятственно перенесено в онлайн-режим. Что, в свою очередь, однозначно способствует решению проблемы обучающихся относительно правильного структурирования предоставляемой им информации. И, безусловно, именно от педагога зависит выбор оптимальных средств педагогического взаимодействия со студентами, а также формирование у них стабильной мотивации к получению знаний. И, как результат, грамотная организация всей учебной деятельности по конкретному предмету.

Суммировав все вышесказанное, определим ряд очевидных преимуществ, которыми обладает модель смешанного обучения в высшем учебном заведении. Во-первых, это гибкость, подразумевающая возможность комбинирования преподавателем соотношения всех составляющих образовательного процесса по дисциплине в целом. Помимо этого гибкость предполагает доступ студентов к учебным материалам, загруженным онлайн, в любое время. Второе преимущество – возможность варьирования форм занятий и, как следствие, видов взаимодействия между преподавателем и обучающимися. Интересно, что оба следующих преимущества базируются непосредственно на преимуществе номер два. Итак, третье преимущество – повышение мотива-

ции студентов к учебному процессу за счет включения в него новых форм работы и широкого использования различного рода электронных ресурсов. Преимущество четыре – наличие возможности осуществления обратной онлайн-связи между субъектами образовательного процесса. Которая, в свою очередь, является основанием для пятого преимущества Blended Learning – у студентов есть возможность оперативно узнать оценку своей работы по предмету, проанализировать результаты и получить (при необходимости) своевременную консультацию преподавателя. Преимущество шесть – наличие системы, обеспечивающей возможность постоянного контроля достижений обучающихся со стороны педагога. Седьмое преимущество – анализируемая модель обучения в целом способствует формированию правильной индивидуальной образовательной траектории студента за счет возможности варьирования объема и цикличности передаваемой ему информации. Заметим, что реализации принципа индивидуализации также способствует учет психологических особенностей каждого обучающегося в плане темпа восприятия им получаемой информации. Восьмое преимущество смешанного обучения, с нашей точки зрения, заключается в том, что оно способствует развитию учебной автономии студентов вузов за счет необходимости самостоятельно выстраивать свою учебную деятельность. Что, в свою очередь, связано с девятым преимуществом – изменением роли студента. От пассивного участника (что типично для традиционной модели обучения) к роли активного члена учебного процесса. И, наконец, десятое очевидное преимущество. С точки зрения овладения иностранным языком использование в образовательном процессе онлайн-платформ и программ позволяет: 1) значительно увеличить объем реального взаимодействия на иностранном языке на очном занятии; 2) обеспечить стабильную языковую практику даже при внеаудиторном формате работы; 3) достичь обучающимся уровня владения иностранным языком, позволяющего им осуществлять эффективную профессиональную коммуникацию.

### Выводы

Применение современных образовательных технологий, а также модернизация форм и методов обучения являются основой для существенного изменения содержания образовательного процесса. Смешанное обучение, выступая элементом этой модернизации, успешно сочетает в себе положительные стороны аудиторного и дистанционного обучения. И, как результат, образует (при условии грамотной методической организации презентуемого материала) полноценно функционирующую систему. Которая, оптимизируя временные затраты преподавателя, усиливает эффективность аудиторных занятий, так как определенная часть материала по дисциплине переносится в онлайн-режим для самостоятельного изучения студентами. Систему, которая в значительной степени интенсифицирует познавательную деятельность обучающихся, способствует систематизации их знаний и существенно повышает качество образовательного процесса в высших учебных заведениях страны.

### Библиографический список

1. *Борщева Е.В.* Педагогические условия эффективности смешанного обучения в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Педагогика и психология образования. 2020. №4. С. 72–80. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_44611104\\_86316201.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_44611104_86316201.pdf) (дата обращения: 22.04.2024). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-4-72-8. – EDN TMESIZ.
2. *Кабанова О.А.* Онлайн-курс в системе смешанного обучения с позиции межкультурного подхода // Диалог культур. Культура диалога: от конфликта к взаимопониманию: материалы Второй международной научно-практической конференции (Москва, 21–25 апреля 2020 г.) / Под общ. ред. Л.Г. Викуловой. М: МГПУ; НВИ; Языки народов мира, 2020. С. 214–220. – EDN DSHKVB.
3. *Кузьмина К.А.* Технология смешанного обучения профессиональному иностранному языку студентов вуза // Человеческий капитал. 2023. № 4 (172). С. 245–258. – URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_50745741\\_99299294.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50745741_99299294.pdf) (дата обращения: 22.04.2024). DOI: 10.25629/HC.2023.04.27. – EDN ONRQOC.
4. *Лаврищев А.И.* Особенности организации дистанционного формата обучения иностранному языку в вузе // Обзор педагогических исследований: научный журнал. Москва. №3 (Том 5), 2023. С. 205–212. – EDN AZEOKJ.
5. *Лаврищев А.И.* Специфика использования информационных и коммуникационных технологий в вузе при обучении иностранному языку // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. №3 (96). С. 208–211. – EDN SUMRKB.
6. *Педагогический терминологический словарь* [Электронный ресурс] – Режим доступа: – URL: [http://www.pedagogical\\_dictionary.academic.ru/1312/Информатизация\\_образования](http://www.pedagogical_dictionary.academic.ru/1312/Информатизация_образования) (дата обращения: 22.04.2024)
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=443940> (дата обращения: 22.04.2024)
8. *Черницова Ю.П.* Исследование готовности студентов использовать электронные образовательные ресурсы в процессе обучения иностранным языкам // Концепт. 2021. № 6. С. 79–92. DOI: 10.24412/2304-120X-2021-11043. – EDN QZQKNY.

### References

1. *Borshchova E.V.* Pedagogical conditions of blended learning effectiveness in teaching a foreign language at a non-linguistic university // Pedagogy and Psychology of Education. 2020. № 4. Pp. 72–80. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_44611104\\_86316201.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_44611104_86316201.pdf) (accessed: 22.04.2024). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-4-72-8. – EDN TMESIZ.
  2. *Kabanova O.A.* An online course in a blended learning system from the perspective of an intercultural approach // Dialogue of cultures. Culture of a dialogue: from conflict to mutual understanding: materials of the Second International Scientific and Practical Conference (Moscow, April 21–25, 2020) / Ed. L.G. Vikulova. M: MSPU; NVI; Languages of the people of the world, 2020. Pp. 214 – 220. – EDN DSHKVB.
  3. *Kuzmina K.A.* Blended learning technology of a professional foreign language to university students // Human Capital. 2023. № 4 (172). Pp. 245–258. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_50745741\\_99299294.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50745741_99299294.pdf) (accessed: 22.04.2024). DOI: 10.25629/HC.2023.04.27. – EDN ONRQOC.
  4. *Lavrishchev A.I.* Features of the foreign language distance learning organization at a university // Pedagogical research review: a scientific magazine. M. №3 (Vol. 5), 2023. Pp. 205–212. – EDN AZEOKJ.
  5. *Lavrishchev A.I.* The specifics of information and communication technologies usage at university when teaching a foreign language // Uchenye zapiski of Orel State University. 2022. №3 (96). Pp. 208–211. – EDN SUMRKB.
  6. Pedagogical terminological dictionary –[http://www.pedagogical\\_dictionary.academic.ru/1312/](http://www.pedagogical_dictionary.academic.ru/1312/) Informatization of education (accessed: 22.04.2024).
  7. The Federal Law of 29.12.2012 N 273-FZ (ed. 17.02.2023) “On education in the Russian Federation”. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=443940> (accessed: 22.04.2024)
  8. *Chernitsova J.P.* A study of students’ willingness to use electronic educational resources in the process of teaching foreign languages // Concept. 2021. №6. Pp. 79–92. DOI: 10.24412/2304-120X-2021-11043. – EDN QZQKNY.
- 
-

УДК 378-1

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-222-225

**ЛЕВЧУК ИГОРЬ ПЕТРОВИЧ**

кандидат медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой медицины катастроф Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н.И. Пирогова, г. Москва, Россия

E-mail: O-malzeva@mail.ru

**МОРОСНИКОВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА**

старший преподаватель кафедры медицины катастроф Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н.И. Пирогова, г. Москва, Россия

E-mail: O-malzeva@mail.ru

**МАЛЬЦЕВА ОЛЬГА АЛЕКСЕЕВНА**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры медицины катастроф Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н.И. Пирогова, г. Москва, Россия

E-mail: O-malzeva@mail.ru

**LEVCHUK IGOR PETROVICH**

Candidate of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Disaster Medicine of the Russian National Research Medical University Named After N.I. Pirogov, Moscow, Russia

E-mail: O-malzeva@mail.ru

**MOROSNIKOVA ELENA ANATOLYEVNA**

Senior Lecturer at the Department of Disaster Medicine of the Russian National Research Medical University Named After N.I. Pirogov, Moscow, Russia

E-mail: O-malzeva@mail.ru

**MALTSEVA OLGA ALEKSEEVNA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Disaster Medicine of the Russian National Research Medical University Named After N.I. Pirogov, Moscow, Russia

E-mail: O-malzeva@mail.ru

**ЭЛЕКТРОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ELECTRONIC TECHNOLOGIES FOR ENSURING THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE DISCIPLINE “LIFE SAFETY” IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF HIGHER MEDICAL EDUCATION**

*В данной статье рассматриваются положительные и отрицательные особенности образовательного процесса с использованием электронных технологий для учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Предлагаются критерии качества образовательного процесса с использованием электронных технологий для учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».*

*Ключевые слова:* обучение, электронные технологии, учебные программы, контроль знаний, студенты, автоматизированная образовательная система, балльно-рейтинговая система.

*This article examines the positive and negative features of the educational process using electronic technologies for the academic discipline «Life safety». The quality criteria of the educational process using electronic technologies for the academic discipline “Life safety” are proposed.*

*Keywords:* education, electronic technologies, curricula, knowledge control, students, automated educational system, point-rating system.

**Введение**

Актуальность данного исследования заключается в необходимости более пристального внимания к применению электронных технологий в учебном процессе, точнее в ходе дифференциации оценок-результатов реализации учебной работы, в образовательных организациях высшего медицинского образования, с целью повышения учебной мотивации студентов-медиков. Выявление качественных характеристик процесса внедрения автоматизированного электронного образования и оценка процесса образования по учебной дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» с использованием электронных технологий оптимизирует учебный процесс в медицинском вузе.

Цель – оптимизация применения электронных технологий для обеспечения качества образовательного процесса в образовательных организациях высшего ме-

дицинского образования.

*Новизна.* Электронные технологии как инновационные педагогические технологии все чаще используются в образовательном процессе, они не только помогают преподавателю организовать проведение практического (семинарского) занятия, но и позволяют оценить знания студентов в процессе его проведения. Кроме того, использование данных технологий повышает мотивацию студентов к самостоятельной работе в проведении самоконтроля знаний по предмету и поиску информации, необходимой для углубленного познания в течение всего периода обучения. В связи с этим возникает необходимость в совершенствовании интерактивных электронных платформ, которые применяются для обратной связи со студентами и преподавателями.

*Методы исследования:* педагогическое наблюдение, педагогическая беседа, изучение продуктов деятельности, изучение документов.

### Изложение основного материала

На современном этапе развития высшего медицинского образования наиболее актуальной проблемой остается скорейшая реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в медицинских ВУЗах страны.

На основании нормативно-правового законодательства России (согласно Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) «Об образовании в Российской Федерации» под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [1].

Дистанционная форма обучения становится все более популярной и востребованной в современном мире: с каждым годом все больше людей выбирают дистанционное обучение, поэтому количество дистанционных программ постоянно растет [2].

Организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ в порядке, установленном Правительством Российской Федерации. При реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя информационные технологии, технические средства, электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, которые содержат электронные учебно-методические материалы, и обеспечивают освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся [3].

Более десяти лет в системе образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н.И. Пирогова» Министерства здравоохранения Российской Федерации (далее РНИМУ им. Н.И. Пирогова) достаточно широко и успешно используются новейшие электронные и информационные технологии с большим опытом дистанционного обучения, позволяющие осуществлять связь преподавателя и студента в интерактивном режиме.

В университете более пяти лет электронная система позволяет загружать выписки из рабочих программ дисциплин и новых учебных тематических планов в электронном виде, в частности по дисциплине

«Безопасность жизнедеятельности» в системе размещены видеолекции, которые запускаются в дистанционном формате, для самоконтроля знаний студентов имеется банк контрольных тестов (3.130 тестов – в конце 2023 года) и заданий, презентации к лекциям и практическим занятиям, всего цифровая библиотека содержит более 550 электронных изданий. Данные методические материалы разработаны и размещены в системе не только на русском языке, но и на английском для иностранных студентов института мировой медицины [4].

В процессе применения электронных технологий успешно внедрены и реализованы такие функции Автоматизированной образовательной системы (далее АОС) как:

- указание фактической даты проведения, темы и видов работ занятия в электронных журналах успеваемости,
- создание возможности отработки для студентов, которые пропустили занятие,
- преподаватель теперь может сообщать студентам о будущей теме изучения занятия посредством электронного сообщения,
- опция возможной загрузки научных студенческих работ (рефератов, тезисов, презентаций),
- загрузка и погашение рейтинговых ведомостей для формы контроля – «зачет» и «семестровая аттестация»,
- экранная форма «Досье студента» с отображением информации об успеваемости обучающегося, с указанием даты проведения, вида работ, типа контроля, темы занятия, оценки знаний студента на занятии по 10-балльной шкале, и итогового семестрового рейтинга.

В целях совершенствования образовательной электронной системы с использованием новейших электронных технологий, постоянно осуществляется обновление АОС, с добавлением новых функционалов. Так, например, в опции «Учебные материалы» для учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» введена дополнительная возможность загружать (размещать) учебные материалы кафедры (например, учебные пособия к практическим занятиям по первой помощи при несчастных случаях и в чрезвычайных ситуациях) в электронном виде.

Учебные пособия представлены на нескольких языках (русском, английском, итальянском) для студентов лечебного, педиатрического, стоматологического, медико-биологического и международного медицинского профиля.

Данные пособия, разработанные в соответствии с современными алгоритмами и рекомендациями Российских профильных медицинских сообществ, могут использоваться при обучении посредством электронных образовательных технологий, включая дистанционный режим (формат). В рамках каждого модуля учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» существует система контроля, где определены сроки проведения контрольных занятий и число баллов, в которое оценивается освоение материала учебной дисциплины (или модуля). Благодаря использованию электронных образовательных технологий постоянно происходит обновление и внедрение новых интерфейсов для самостоятельных и контрольных тестовых заданий в АОС.

После завершения модуля учебной дисциплины

ны «Безопасность жизнедеятельности» пользователями АОС успешно применяется (используется) такая электронная функция, как просмотр и анализ сформированных текущих и семестровых рейтингов (индивидуальная накопительная оценка обучающегося в баллах, фиксирующая освоение учебной программы), которые формируются путем суммирования полученных баллов студентами в ходе аудиторных занятий.

Интересен опыт применения электронных технологий в университете на базе кафедры медицины катастроф, в процессе изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и в сфере цифровизации процесса обучения. Заслуживает внимание, такая форма использования электронного (при необходимости и дистанционного) обучения как видеозанятия, видеоконференции в режиме онлайн, в ситуациях невозможной очной сдачи пред профессионального экзамена школьником медицинского класса (например, случаях болезни) – экзамен принимается в формате онлайн.

В процессе изучения учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» виртуальное (дистанционное) и очное аудиторное взаимодействие «преподаватель-студент» осуществляется с помощью личных кабинетов сайтов учебных заведений и единой информационной системы АОС.

В последние годы получило широкое применение электронных технологий и в проведении в режиме online Пироговских научных форумов, Всероссийских научно-практических конференций, олимпиад студентов и молодых ученых, конкурсов по теме «Безопасность жизнедеятельности». Важно отметить, позитивный фактор применения электронных технологий, как показатель критерия качества образовательного процесса в медвузах учебной дисциплиной «Безопасность жизнедеятельности» на примере опыта РНИМУ им. Н.И. Пирогова, в котором давно и успешно используется система автоматизации учебного процесса для распространения технологических решений и образовательного контента.

Электронные информационные технологии обеспечивают доставку обучаемым основного объема учебного материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление студентам возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, что способствует повышению ориентации на самообразование.

Благодаря электронным методам обучения, вырос и педагогический потенциал информационно-образовательной среды, с возможностью интенсификации процесса обучения. В настоящее время, электронное и дистанционное образование становится все более актуальным и востребованным. Электронное обучение в медвузах обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционной формой, а иногда и является дополнительным форматом к устоявшейся форме проведения занятий. Студенты, имеющие положительный опыт использования обучения в онлайн формате отмечают возможность самостоятельно планировать процесс обучения в режиме самоподготовки, на протяжении всего учебного семестра, что считают удобным. Кроме того, образовательный процесс с использованием электронных технологий, это открытая педагогическая система, направленная на формиро-

вание творческой, интеллектуально и социально развитой личности и создание ситуации успешности для обучаемых.

Качество применения электронных образовательных ресурсов в настоящий момент можно определить, как способность электронно-образовательной среды обеспечить систему возможностей для проведения различных видов аудиторных занятий из эффективного самообразования в ходе всего периода обучения.

Информационно-образовательная среда с использованием электронных технологий явилась важнейшим компонентом новой системы образования. Повсеместное внедрение электронного образования в медицинских вузах демонстрирует и его некоторые недостатки. Обучение студентов в медвузах не может осуществляться только в электронном режиме, так как практические занятия, которые являются неотъемлемой частью обучения будущих врачей. В силу того, что дистанционное обучение сегодня занимает большое количество учебного времени, поэтому на обучение студентов-медиков на тренажерах и манекенах в ассимиляционных классах подчас отводится недостаточно времени.

Затруднено широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (участие в ролевых играх, с решением ситуационных задач, групповых дискуссий) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся, очное участие в научно-практических конференциях, олимпиадах студентов и молодых ученых, научных форумах, очное обсуждениенаучных статей и тезисов, ограничена работа студенческих научных обществ.

С целью формирования устойчивых практических навыков, например, по оказанию первой помощи пострадавшим, при обучении студентов-медиков очные практические занятия должны занимать более 60 процентов общего учебного времени. Недостаточно оценивать знания студентов-медиков при помощи только балльно-рейтинговой системы, которые основаны на теоретической части дисциплины. Практические навыки являются значимой составляющей в обучении, закрепление практических навыков не должно стоять на втором плане.

Одной из актуальных проблем остается по-прежнему недостаточное материально-техническое обеспечение работы преподавателей, работающих в электронной образовательной системе: приходится испытывать дефицит компьютерных классов, с функцией видеонаблюдения за ходом тестирования, недостаточное обеспечение учебных классов новой компьютерной техникой, интерактивными экранами (досками), мультимедийным оборудованием и стационарными персональными компьютерами, в каждой учебной аудитории. Очень часто, во время контрольных занятий происходит «зависание» интернета при одновременном проведении модульных и текущих тестовых контролей у значительного числа студентов.

Назрела необходимость пересмотреть целесообразность ведения журналов успеваемости на бумажном носителе при тотальной повсеместной работе преподавателей с электронными журналами успеваемости в АОС. Одновременное ведение двух аналогичных жур-

налов успеваемости снижает продуктивность преподавательской деятельности и увеличивает фактическую нагрузку в течение рабочего времени.

Опыт применения электронных технологий в процессе обучения в медицинских вузах сформировал множество актуальных проблем, требующих скорейшего их разрешения. Таким образом, необходимо внедрить ряд мероприятий по повышению эффективности электронной системы обучения, а именно:

- совершенствовать методы и формы обучения в образовательной сфере медвузов с использованием электронных технологий,
- обновить платформы, которые применяются для обратной связи со студентами-медиками и преподавателями,
- распространить опыт внедрения электронных технологий в образовательную систему всех медицинских вузов страны.

Дополнительно, по возможности, можно предусмотреть открытие электронных читальных залов (классов) для студентов, изучающих учебную дисциплину «Безопасность жизнедеятельности» с выходом и доступной связью Wi-Fi, с возможностью проведения виртуальных практикумов по изучению данной дисциплины.

На основе анализа внедрения уникального примера электронных технологических инноваций в образовательный процесс выявлены основные проблемы цифровизации образовательного процесса в медицинском вузе, такие как:

– электронное образование не может быть заменой традиционному – очному, так как обучение практическим навыкам, в частности оказание первой помощи пострадавшим, для студентов-медиков в режиме онлайн ограничивает получение практических умений и навыков,

– электронный контроль и обратная связь при дистанционном обучении неоднозначно влияет на издержки образовательной деятельности, а также не позволяет полагаться на надежность информационно-коммуникационных технологий.

### Выводы

Таким образом, благодаря внедрению и реализации электронных технологий в образовательный процесс, формат обучения может быть смешанным (комбинированным), включающим в себя как традиционные формы проведения занятий, так и электронные интерактивные цифровые компоненты, что позволяет повысить эффективность преподавания, развить у студентов чувство ответственности и самодисциплину на протяжении всего периода обучения. Внедрение электронных технологий в медицинском образовании, на современном этапе, происходит достаточно интенсивно во многих медицинских ВУЗах страны и приводит к невозможности функционирования без их использования [4]. Переход на электронно-цифровое образование может трактоваться как новый этап эволюции электронизации и цифровизации учебного процесса.

### Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 [Электронный ресурс] [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (Дата обращения 25.04.2024)
2. Мальцева О.А., Макарова В.Р. Особенности реализации дистанционной формы обучения в непрерывном профессиональном образовании. // Медико-социально-педагогические аспекты современных образовательных процессов. Орел, 2022. С. 42–50.
3. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 26.05.2021 № 144-ФЗ [Электронный ресурс] [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_384894/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_384894/) (Дата обращения 25.04.2024)
4. Левчук И.П., Моросникова Е.А. Применение балльно-рейтинговой системы (АОС) в процессе дистанционного обучения студентов медицинских ВУЗов в условиях распространения коронавирусной инфекции 2020 года // Пироговский форум травматологов-ортопедов. Сборник материалов (Казань, 10-11 декабря 2020 г.). Казань: Медицинский издательский дом «Практика», 2020. С. 170–173
5. Тюкавкин Н.М. Цифровизация образовательных процессов в вузах // Журнал «Эксперт: теория и практика». №1(1), 2019. С. 35–41

### References

1. Federal Law «On Education in the Russian Federation» No. 273-FZ dated 12/29/2012 [Electronic resource] [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (Accessed 04/25/2024)
2. Maltseva O.A., Makarova V.R. Features of the implementation of distance learning in continuing professional education. // Medical, social and pedagogical aspects of modern educational processes. Orel, 2022. Pp. 42–50.
3. Federal Law «On Amendments to the Federal Law «On Education in the Russian Federation» dated 05/26/2021 No. 144-FZ [Electronic resource] [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_384894/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_384894/) (Accessed 04/25/2024)
4. Levchuk I.P., Morosnikova E.A. The use of a point-rating system (AOS) in the process of distance learning for medical university students in the context of the spread of coronavirus infection in 2020 // Pirogov Forum of traumatologists and orthopedists. Collection of materials (Kazan, December 10–11, 2020). Kazan: Medical publishing house «Praktika», 2020. Pp. 170–173
5. Tyukavkin N.M. Digitalization of educational processes in universities // Journal «Expert: theory and practice». No. 1(1), 2019, Pp. 35–41

УДК 378.14

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-226-229

**ЛИТВИНЕНКО ИННА ЛЕОНТЬЕВНА**

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры управления и предпринимательства Московского государственного гуманитарно-экономического университета, доцент кафедры педагогики Московской международной академии, г. Москва, Россия  
E-mail: innalitvinenko@yandex.ru

**LITVINENKO INNA LEONTYEVNA**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Management and Entrepreneurship of the Moscow State University of Humanities and Economics, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Moscow International Academy, Moscow, Russia  
E-mail: innalitvinenko@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССОВ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА И МАРКЕТИНГА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ И НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗАХ

### FEATURES OF ORGANIZATION PROCESSES OF EDUCATIONAL MANAGEMENT AND MARKETING IN HIGHER EDUCATION IN STATE AND NON-STATE UNIVERSITIES

*В статье описаны особенности процессов организации образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании в государственных и негосударственных вузах, их преимущества и недостатки. Определены объект, предмет, цель и задачи исследования. Показаны общие тенденции совершенствования и развития процессов организации образовательного менеджмента и маркетинга в высшем образовании в государственных и негосударственных вузах с учетом ориентации на рынок труда в условиях цифровой экономики.*

*Ключевые слова:* образовательный менеджмент и маркетинг, высшее образование, государственный вуз, негосударственный вуз, рынок труда, цифровая экономика.

*The article describes the features of the processes of organizing educational management and marketing in higher education in state and non-state universities, their advantages and disadvantages. The object, subject, purpose and objectives of the study are determined. The general trends in the improvement and development of processes for organizing educational management and marketing in higher education in state and non-state universities are shown, taking into account the orientation towards the labor market in the digital economy.*

*Keywords:* educational management and marketing, higher education, state university, non-state university, labor market, digital economy.

#### Введение

Объектом нашего исследования выступает система высшего образования Российской Федерации.

*Предмет исследования:* процессы развития системы менеджмента и маркетинга в высшем образовании (на примере государственных и негосударственных вузов) с ориентацией на рынок труда в условиях цифровой экономики.

*Актуальность исследования* обусловлена низкой эффективностью процессов образовательного менеджмента и образовательного маркетинга, а также качеством подготовки квалифицированных специалистов в вузе, не отвечающих требованиям рынка труда в условиях цифровой экономики, и недостаточной разработанностью данного вопроса в педагогической литературе.

*Новизна исследования* заключается в рассмотрении образовательного менеджмента и образовательного маркетинга как взаимосвязанных, взаимодополняющих в единой системе управления высшей школой процессах, которые строятся с учетом с учетом ориентации на рынок труда в условиях цифровой экономики, а также особенностей функционирования государственных и негосударственных вузов.

*Целью исследования* стала разработка теоретического обоснования и проведение апробации педагогической

концепции развития системы менеджмента и маркетинга в высшем образовании в процессе взаимодействия с рынком труда в условиях цифровой экономики на примере государственных и негосударственных вузов.

*Задачи исследования:*

1) провести научно-педагогический анализ и систематизировать основные представления, тенденции и состояние процессов менеджмента и маркетинга высшего образования, выявить ведущие принципы и особенности их проектирования и функционирования;

2) разработать и уточнить категориально-понятийный аппарат образовательного менеджмента и маркетинга системы профессионального образования в условиях цифровизации;

3) научно аргументировать и разработать педагогическую концепцию развития системы высшего образования в процессе взаимодействия с рынком труда в условиях цифровой экономики;

4) научно обосновать структурно-функциональную модель интегрированной системы образовательного менеджмента и маркетинга профессиональной подготовки обучающихся с ориентацией на рынок труда, включающую значимые компоненты, периоды и структурные механизмы данных процессов;

5) определить и обосновать содержательно-технологическое обеспечение и организационно-

педагогические условия реализации интегрированной модели системы образовательного менеджмента и маркетинга профессиональной подготовки обучающихся с ориентацией на рынок труда России в условиях цифровой экономики;

б) разработать, научно обосновать и апробировать технологию моделирования и мониторинга интегрированной системы менеджмента и маркетинга в высшем образовании, рассматриваемой в процессе взаимодействия с рынком труда в условиях цифровой экономики.

*Методы исследования:* анализ литературы и теоретическое обобщение, наблюдение и сравнительный анализ процессов образовательного менеджмента и образовательного маркетинга в государственных и негосударственных вузах.

### Изложение основного материала

Процессы образовательного менеджмента исследовались О.О. Быкасовой [2], М.А. Василенко [7], Н.А. Дмитриева [5], В.И. Журко [6], Д.С. Лебедевой [7], Н.В. Малковой [8], П.А. Петряковым [10] и др.

Общие положения об образовательном маркетинге разрабатывались Р.Ф. Абдеевым [1], В.А. Бордовским [3], Е.Н. Голубковым [4], А.П. Панкрухиным [9], М.Л. Разу [12], Л.Н. Семерковой [10] и др.

Образовательный менеджмент мы в своем исследовании определяем как «комплекс принципов, методов, организационных норм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности» [7].

Под образовательным маркетингом мы понимаем «оказание обучающимся образовательных услуг, передача желаемых и необходимых знаний, умений и навыков (как по содержанию и объему, так и по ассортименту и качеству); производство и оказание сопутствующих ОУ, а также оказание воздействий, формирующих личность будущего специалиста; оказание информационно-посреднических услуг потенциальным и реальным обучающимся и работодателям, включая согласование с ними условий будущей работы, размеров, порядка и источников финансирования ОУ и др.» [9].

Процессы образовательного менеджмента и маркетинга в государственных и негосударственных вузах имеют отличительные особенности и общие черты.

К отличительным особенностям образовательного менеджмента в государственных вузах можно отнести и ориентацию его, прежде всего, на выполнение законодательных и федеральных нормативно-правовых актов, обязательность освоения бюджетного финансирования, необходимость выполнения контрольных цифр приема, зависимость от дотаций государства, но при этом, и относительную финансовую стабильность организации. Менеджмент в государственных вузах направлен, таким образом, на оптимизацию уже сформированных процессов: совершенствование планирования, организации и контроля за качеством реализации образовательных программ, качеством подготовки специалистов, эффективности методов управления, обеспечение удовлетворенности студентов.

Процесс образовательного маркетинга в государственных вузах направлен на увеличение контингента студентов, укрепление имиджа, привлекательности государственного образовательного учреждения высшего

образования, с учетом государственной регламентации деятельности госвузов и связанных с ними ограничений. Учитываются не только мнение студентов, но и удовлетворенность качеством подготовки специалистов, качеством образовательного процесса родителей и работодателей.

Негосударственные вузы не имеют такой мощной финансовой бюджетной «подушки безопасности», в основном существуют за счет внебюджетных средств (хотя в последние годы негосударственные вузы также имеют право участвовать в конкурсе на получение контрольных цифр приема в рамках бюджетного финансирования), поэтому вопросы организации образовательного менеджмента и образовательного маркетинга стоят для них достаточно остро как факторы, обеспечивающие и финансовую устойчивость, и коммерческий успех. Особую значимость приобретают гибкость в принятии управленческих решений, в организации образовательного менеджмента, его инновационность, креативность, высокая степень адаптации к быстро меняющимся потребностям рынка. Большую роль играют профессионализм управления, обеспечивающий высокую конкурентоспособность вуза, более жесткие требования к качеству реализации образовательных программ, нацеленность на сотрудничество с бизнесом и индустрией, большая направленность содержания стажировок и практик на приобретение студентами конкурентных профессиональных навыков, способствующих большей готовности к трудоустройству в сфере бизнеса. Для негосударственных вузов очень важна продуманная маркетинговая стратегия, предполагающая активное продвижение вуза на образовательном рынке, использование наиболее эффективных методов рекламы, к которым относят цифровой маркетинг, использование социальных сетей, участие вуза в образовательных ярмарках.

Несмотря на свои различия, и государственные, и негосударственные вузы вынуждены учитывать существующие требования рынка туда, чтобы сохранять свою конкурентоспособность на образовательном рынке, учитывать вызовы цифровой экономики.

В обновлении и использовании новых цифровых технологий, информационных технологий, инноваций нуждаются и электронно-информационная образовательная среда высших учебных заведений, сами образовательные программы и методы преподавания в высшей школе.

Особое значение в последнее время приобретает формирование в вузе так называемых «мягких навыков», среди которых важное место занимает компьютерная грамотность, коммуникативные навыки, лидерские навыки и высокий уровень адаптированности к изменяющимся условиям и задачам, а также овладение студентами проектными технологиями.

Преподавание новых курсов, связанных напрямую с цифровой экономикой, цифровыми технологиями, кибербезопасностью, искусственным интеллектом, инновациями, постоянное непрерывное повышение квалификации сотрудников и преподавателей в соответствии с требованиями цифровизации высшего образования, выстраивание партнерских отношений с будущими работодателями, организация и проведение мастер-классов, стажировок, мониторинг рынка труда,

поддержка движения «стартапов», предпринимательства, развитие бренда вуза, продвижения учебного заведения в цифровых каналах, все это – слагаемые успеха вузов, ориентированных на рынок труда в условиях цифровой экономики.

### Выводы

Таким образом, мы видим, что с одной стороны, ограничение рамками бюджетного финансирования ресурсов, выделяемых на организацию менеджмента и маркетинга в государственных вузах, и более активное инвестирование в данные процедуры за счет коммерческих вложений, а значит, и более гибкие, конкурентоспособные отвечающие запросам рынка труда в условиях цифровой экономики процессы образовательного менеджмента и маркетинга в негосударственных вузах. Имеющие бюджетное финансирование государственные вузы меньше внимания уделяют маркетинговым процедурам, имеют постоянную базу абитуриентов,

реализуют стандартные подходы к организации образовательного менеджмента. Негосударственные же вузы вынуждены реализовывать индивидуальный подход к студентам, расширять спектр дополнительных программ и услуг, чтобы быть более привлекательными на образовательном рынке.

С другой стороны, и государственные, и негосударственные вузы имеют общие цели, к которым относятся и привлечение абитуриентов, и сохранение контингента обучающихся, и поддержание деловой репутации, и обеспечение качественного образования, поэтому работают в сфере оптимизации образовательного менеджмента, создают образовательные программы, отвечающие запросам студентов и работодателей, выстраивают маркетинговые стратегии, повышающие конкурентоспособность вуза, обеспечивают повышение квалификации своих сотрудников и преподавательского состава, внедряют в образовательный процесс инновационные идеи и технологии.

### Библиографический список

1. *Абдеев Р.Ф.* Механизм управления, его системоорганизующая роль и философский статус/ Р. Ф. Абдеев. – Текст: непосредственный // ФН. 1990. № 4.
2. *Быкасова О.О.* Качество образования и система менеджмента качества как основа конкурентоспособности современного высшего образования / О. О. Быкасова. – Текст: непосредственный // Евразийское Научное Объединение. 2015. Т. 2. № 4 (4). С. 104–106.
3. *Бордовский В.А.* Организационно-управленческие инновации в системе высшего педагогического образования: Монография / В. А. Бордовский; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 178 с. – Текст: непосредственный.
4. *Голубков Е.П.* Маркетинговые исследования: теория, методология и практика. М.: Издательство «Финпресс», 1998. 416 с. – Текст: непосредственный.
5. *Дмитриев, Н.А., Кальянов, А. Ю., Лунева, А.М.* Инновационный менеджмент в образовательных учреждениях: учебное пособие. Киров.: Изд-во МЦИТО, 2019. 140 с. – Текст: непосредственный.
6. *Журко, В.И.* Особенности управления современным вузом: [монографическое издание] / В. И. Журко; Ин-т международных социально-гуманитарных связей. Москва: Ин-т международных социально-гуманитарных связей, 2004. 147 с. – Текст: непосредственный.
7. *Лебедева, Д.С., Василенко, М.А.* Менеджмент в системе высшего образования/ Д.С. Лебедева, М. А. Василенко// Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018016657> – Текст: электронный.
8. *Малкова Н.В., Кузьмина Г.В.* Использование потенциала современных систем управления обучением в вузовском образовании / Н. В. Малкова, Г. В. Кузьмина. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 156–158.
9. *Панкрухин А.П.* Маркетинг образовательных услуг/ А. П. Панкрухин. – URL: <https://www.marketing.spb.ru/lib-special/branch/mou/1.htm>. – Текст: электронный.
10. *Петряков, П.А.* Образовательный менеджмент в современном вузе/ П. А. Петряков. – Текст: непосредственный// Вестник Новгородского государственного университета. 2012. № 70. С. 37–41.
11. *Семеркова, Л.Н.* Маркетинговый подход к коммерциализации инноваций в вузе / Л. Н. Семеркова, С. М. Геращенко, М. М. Геращенко. – (Экономика и образование). – Текст: непосредственный // Вестник УрФУ. Серия экономика и управление. 2015. Т. 14, № 3. С. 496–513.
12. *Управление проектом: основы проектного управления/ [М. Л. Разу и др.]; под ред. М. Л. Разу; Гос. ун-т упр. - 4-е изд., стер.* Москва: КноРус, 2015. 756 с. – Текст: непосредственный.

### References

1. *Abdeev R.F.* The mechanism of management, its system-organizing role and philosophical status/ R. F. Abdeev. – Text: direct // FN. 1990. № 4.
2. *Bykasova O.O.* The quality of education and the quality management system as the basis for the competitiveness of modern higher education / O. O. Bykasova. – Text: direct // Eurasian Scientific Association. – 2015. – Т. 2. – № 4 (4). – Pp. 104-106.
3. *Bordovsky V.A.* Organizational and managerial innovations in the system of higher pedagogical education: Monograph / V. A. Bordovsky; Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen University. – St. Petersburg : Publishing House of the A. I. Herzen State Pedagogical University, 1998. 178 p. – Text: direct.
4. *Golubkov E.P.* Marketing research: theory, methodology and practice. M.: Finpress Publishing House, 1998. 416 p. – Text: direct.
5. *Dmitriev, N.A., Kalyanov, A. Yu., Luneva, A.M.* Innovative management in educational institutions: a textbook. Kirov.: Publishing house of the ICITO, 2019. 140 p. – Text: direct.
6. *Zhurko V.I.* Features of modern university management: [monographic edition] / V. I. Zhurko; Institute of International Socio-humanitarian Relations. – Moscow: Institute of International Social and Humanitarian Relations, 2004. 147 p. – Text: direct.
7. *Lebedeva D.S., Vasilenko, M.A.* Management in the higher education system/ D.S. Lebedeva, M. A. Vasilenko// Materials of the XI International Student Scientific Conference “Student Scientific Forum”. – URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018016657> </a.

– Text: electronic.

8. *Malkova N.V., Kuzmina G.V.* Using the potential of modern learning management systems in higher education / N. V. Malkova, G. V. Kuzmina. – Text: direct // Higher education in Russia. 2015. No. 5. Pp. 156–158.

9. *Pankrukhin, A.P.* Marketing of educational services/ A. P. Pankrukhin. – URL: <https://www.marketing.spb.ru/lib-special/branch/mou/1.htm> – Text: electronic.

10. *Petryakov, P.A.* Educational management in a modern university/ P. A. Petryakov. – Text: direct// Bulletin of the Novgorod State University. 2012. No. 70. Pp. 37–41.

11. *Semerkova, L.N.* Marketing approach to commercialization of innovations in higher education / L. N. Semerkova, S. M. Gerashchenko, M. M. Gerashchenko. (Economics and Education). – Text: direct // Bulletin of the UrFU. Economics and Management series. 2015. Vol. 14, No. 3. Pp. 496–513.

12. Project management: fundamentals of project management/ [M. L. Razu et al.]; edited by M. L. Razu; State University of Management 4th ed., revised. Moscow: KnoRus, 2015. 756 p. – Text: direct.

---

---

**МАНАННИКОВА ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА**

старший преподаватель кафедры психиатрии и неврологии, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, Орёл, Россия  
E-mail: tat.manannikowa@yandex.ru

**MANANNIKOVA TATYANA VLADIMIROVNA**

Senior Lecturer at the Department of Psychiatry and Neurology, Orel State University, Orel, Russia  
E-mail: tat.manannikowa@yandex.ru

**КОММУНИКАТИВНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ВРАЧА КАК РЕЗУЛЬТАТ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

**THE COMMUNICATIVE AND PREVENTIVE CULTURE OF THE DOCTOR AS A RESULT  
OF PROFESSIONAL TRAINING AT A MEDICAL UNIVERSITY**

*В статье рассматриваются актуальные проблемы развития коммуникативно-профилактической культуры врача в процессе профессиональной подготовки. Выделены структурные компоненты коммуникативно-профилактической культуры врача: когнитивный, деятельностный, личностный и ценностный. Основное внимание уделено спецкурсу «Профилактическая коммуникация», направленного на развитие у врачей целостного представления, расширения теоретико-методологических знаний и закрепление профессиональных навыков в вопросах профилактической коммуникации. В программе спецкурса разработаны два модуля: теоретические основы профилактической коммуникации; процессуальные характеристики проведения профилактического консультирования. Внедрение специальных образовательных программ, направленных на развитие коммуникативно-профилактической культуры имеет прямое влияние на эффективность профилактических мероприятий и улучшения качества медицинской помощи в этой области.*

*Ключевые слова:* коммуникативно-профилактическая культура врача, профессиональная подготовка в медицинском вузе.

*The article deals with the actual problems of the development of the communicative and preventive culture of a doctor in the process of professional training. The structural components of the communicative and preventive culture of the doctor are highlighted: cognitive, activity, personal and value. The main attention is paid to the special course «Preventive Communication», aimed at developing a holistic view among doctors, expanding theoretical and methodological knowledge and consolidating professional skills in preventive communication. Two modules have been developed in the program of the special course: theoretical foundations of preventive communication; procedural characteristics of preventive counseling. The introduction of special educational programs aimed at developing a communicative and preventive culture has a direct impact on the effectiveness of preventive measures and improving the quality of medical care in this area.*

*Keywords:* communicative and preventive culture of a doctor, professional training at a medical university.

**Введение**

*Актуальность.* Перед российским обществом стоит ряд приоритетных задач в области здравоохранения на ближайшие годы, среди которых наиболее насущной и актуальной является задача сохранения и укрепления здоровья населения. Важнейшую роль в достижении этой цели играет система профилактики, включающая в себя эффективную пропаганду здорового образа жизни, как комплекса мероприятий, способствующих укреплению здоровья. В отечественной медицине выдающиеся врачи и ученые всегда придавали большое значение профилактической деятельности. Средством проведения профилактики выступает общение и становится особым видом деятельности – профессиональной коммуникацией, в связи с чем возникает необходимость в развитии коммуникативно-профилактической культуры врача, направленной на формирование ценностного отношения к профилактической деятельности и воспитание профессионального врачебного поведения, основанного на принципах здоровьесбережения.

*Целью исследования* являлось определе-

ние структурных компонентов коммуникативно-профилактической культуры врача и внедрение спецкурса «Профилактическая коммуникация», направленного на развитие у врачей целостного представления, расширения теоретико-методологических знаний и закрепление профессиональных навыков в вопросах профилактической коммуникации.

*Новизна.* Установлено, что коммуникативно-профилактическая культура включает в себя когнитивный (включает полноту знаний о культуре общения), деятельностный (системное овладение коммуникативными умениями и навыками), личностный (включает ответственность, эмпатию, толерантность, способность к адаптации и обучению) и ценностный (ценностное отношение к коммуникативной и профилактической деятельности) компоненты, их взаимодействие способствует развитию профессиональных навыков, которые помогают врачу эффективно общаться с пациентами и успешно проводить профилактическую работу. В целях развития коммуникативно-профилактической культуры врача, разработан спецкурс «Профилактическая коммуникация». Программа спецкурса направлена на

развитие у врачей целостного представления, расширения теоретико-методологических знаний и закрепление профессиональных навыков в вопросах профилактической коммуникации.

*Методы исследования.* Для реализации цели исследования были использованы следующие методы: анализ синтез, сравнение, обобщение нормативных документов и научных работ, отражающих проблему подготовки специалистов в вопросах профилактической коммуникации.

### **Изложение основного материала**

История профилактической медицины богата и многогранна. Профилактика зародилась в народных обычаях и санитарных предписаниях. Представления о приоритете профилактических мер отражали передовые идеи А.Н. Радищева, М.В. Ломоносова, А.И. Герцена, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева [1]. Постоянное развитие и усовершенствование стратегий заботы о здоровье поколений со временем стали научно обоснованными стратегиями здоровьесбережения.

Необходимо отметить, что приоритетность профилактики неоднократно подчеркивалась в выступлениях Президента РФ, Премьера РФ, Министра здравоохранения и социального развития и других высших должностных лиц. Ежегодно возрастает государственное финансирование профилактических программ. Фактически вся система государственной политики в области охраны здоровья граждан направлена на то, чтобы сместить акценты системы здравоохранения от лечения к профилактике [3].

Приоритет профилактики в сфере охраны здоровья обеспечивается путем разработки и реализации программ формирования здорового образа жизни; осуществления санитарно-противоэпидемических (профилактических) мероприятий; осуществления мероприятий по предупреждению и раннему выявлению заболеваний и борьбе с ними; осуществления мероприятий по сохранению жизни и здоровья граждан в процессе их обучения и трудовой деятельности в соответствии с законодательством Российской Федерации [4].

Таким образом, на современном этапе развития профилактика имеет первостепенное значение, что подтверждается не только ситуацией в стране, но и нормативными актами. Следовательно, данная проблема заслуживает особого внимания и разработки.

Умения проводить профилактические консультации, реализовывать программы по формированию здорового образа жизни требуют от каждого врача системного владения коммуникативными навыками с целью предоставления высококачественной профилактической медицинской помощи населению.

В настоящее время в сфере педагогических исследований вовлекается все более широкий круг вопросов, связанный с формированием и развитием профессионального общения в работе врача. Рассматриваются вопросы связанные с коммуникативными навыками врача (Васильева Е.Ю., Кузьмина Л.Н., Оводова Г.Ф., Симакова К.С., Харькова О.А., Шапкина Е.А., Шеховцов В.П. и др.); проводятся исследования коммуникативной компетентности в практике врача (Жданова А.В., Кокоренко В.Л., Бычкова А.С. и др.); также рассматривается роль

коммуникативных навыков в работе врачей различных специальностей (Сонькина А.А., Паролина Л.Е., Казмирова Н.Е., Отпущеникова О.Н., Алеченко Ю.С., Виноградов А.Ф., Власова Д.С., Орешенкова С.В., Луневская Ю.Л. и др.); изучаются вопросы, связанные с коммуникативной подготовкой студентов медицинского вуза к взаимодействию в системе «врач-пациент» (Тихонова Н.В., Бондаренко Н.И., Дахнова И.А., Липатова Е.Г., Ольховик Н.Г.).

Несмотря на то, что проблема развития коммуникации в медицинской сфере не раз изучалась и давно исследуется на страницах научной печати, подготовке будущих врачей к осуществлению профилактической деятельности уделяется незначительное внимание. Для успешного решения задач профессиональной деятельности, связанных с профилактикой врачу-специалисту необходимо иметь высокий уровень коммуникативно-профилактической культуры, которая характеризуется высоким уровнем владения профессиональными знаниями и умениями, а также сформированным ценностным отношением к коммуникативной деятельности. Она также включает развитую способность к общению и выраженную направленность на профилактическую деятельность врача, основанную на принципах здоровьесбережения [2].

Результаты проведенного анализа современных работ, связанных с проблемой развития и формирования коммуникативной культуры и профилактической деятельностью врача, позволили нам выделить следующие компоненты коммуникативно-профилактической культуры:

Когнитивный компонент, включающий в себя полноту знаний о культуре общения. Коммуникативные знания представляют собой теоретическую подготовку будущего специалиста к коммуникативной деятельности. Эти знания должны адекватно отражать реальность и обеспечивать способность применять их на практике. Будущие специалисты оценивают степень важности профессиональных знаний и навыков, приобретаемых в учебном процессе. Профессиональная зрелость достигается через оценку и анализ знаний, их применение на практике, а также способность переосмысливать и переносить эти знания в новые условия.

Деятельностный компонент заключается в системном овладении коммуникативными умениями и навыками. Это означает способность самостоятельно применять знания в практической деятельности, умение решать коммуникативные задачи, направленные на профилактику, а также использовать вербальные и невербальные средства общения и соблюдать речевой этикет. Деятельностный компонент – это практические навыки и умения, которые включают в себя конкретные методы и техники коммуникации и профилактики. Этот компонент позволяет применять теоретические знания и умения на практике, взаимодействуя с пациентами и проводя профилактическую работу.

Совокупность личностных качеств таких, как эмпатия, общительность, доброжелательность, внимательность, уравновешенность, самообладание, обеспечивают успешность и эффективность во взаимодействии врач-пациент. Важно отметить, что наличие этих качеств составляет личностный компонент коммуникативно-профилактической культуры будущих врачей.

Личностный компонент отображает развитие личности в процессе формирования коммуникативной и профилактической культур. Он включает в себя развитие профессиональных черт, таких как ответственность, эмпатия, толерантность, способность к адаптации и обучению. Этот компонент помогает будущим специалистам стать профессионалами и лидерами в области медицинской коммуникации и профилактики.

Личностный компонент коммуникативно-профилактической культуры врача охватывает личные качества, характеристики и особенности, которые определяют его способность взаимодействия с пациентами и их семьями, а также способность обеспечивать высококачественный медицинский уход.

Ценностный компонент включает ценностное отношение к коммуникативной и профилактической деятельности. Этот компонент является одним из ключевых, так как он определяет интерес и потребность личности в общении и профилактике. Ценностное отношение формирует стремление к коммуникации и восприятие профилактической деятельности как важной и ценной. В процессе обучения студенты овладевают идеями и концепциями, которые влияют на их ценностное отношение к коммуникации и профилактике. Ценностный компонент коммуникативно-профилактической культуры врача охватывает ряд важных ценностей и принципов, которые должны лежать в основе профессионального взаимодействия врача с пациентами, их родственниками и другими членами медицинской команды:

1. Осознанное понимание важности эффективной коммуникации, как ключевого фактора в успешной профилактике предотвращения и лечения заболеваний.

2. Потребность в овладении методами профилактики и стремление обучать пациентов и их семьи здоровому образу жизни, правильному питанию и другим аспектам заботы о здоровье;

3. Способность к адаптации и обучению: умение поддерживать высокие стандарты профессионального поведения, стремление к постоянному обучению и совершенствованию своих навыков в профилактической и просветительской деятельности.

Ценностное отношение к коммуникативно-профилактической деятельности врача олицетворяет важность и глубокий смысл, который он придает своей коммуникации и профилактическим мерам. Данный компонент является основой для эффективной практики, которая совмещает высокие профессиональные стандарты и заботу о пациентах во всех аспектах их здоровья [1].

Таким образом, взаимодействие когнитивного, деятельностного, личностного и ценностного компонентов в рамках коммуникативно-профилактической культуры способствует развитию профессиональных навыков, которые помогают врачу эффективно общаться с пациентами и успешно проводить профилактическую работу.

Для того, чтобы правильно и систематически организовывать профилактическую работу, у врачей должна быть сформирована коммуникативно-профилактическая культура к ведению данной деятельности.

Сказанное актуализирует необходимость в профессиональной подготовке врача не только к оказанию квалифицированной медицинской помощи пациентам, но и к ведению профилактической работы.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования – подготовка кадров высшей квалификации по программам ординатуры выделены: универсальная компетенция УК-4 (способен выстраивать взаимодействие в рамках своей профессиональной деятельности) и общепрофессиональная компетенция ОПК-8 (способен проводить и контролировать эффективность мероприятий по профилактике и формированию здорового образа жизни и санитарно-гигиеническому просвещению населения) [3]. Возникает необходимость разработки и внедрения в учебный процесс новых педагогических технологий, направленных на формирования УК-4 и ОПК-8.

В настоящее время эти компетенции формируются в рамках различных дисциплин, нет единого подхода к содействию развития ценностного отношения к профилактической деятельности и воспитания профессионального врачебного поведения, основанного на принципах здоровьесбережения.

В целях развития коммуникативно-профилактической культуры у ординаторов был разработан и проведен в ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» спецкурс «Профилактическая коммуникация». Программа спецкурса направлена на развитие у врачей целостного представления, расширения теоретико-методологических знаний и закрепление профессиональных навыков в вопросах профилактической коммуникации. Обучение по программе «Профилактическая коммуникация» прошли ординаторы первого курса по специальностям «Терапия», «Педиатрия», «Неврология», «Кардиология» ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева».

Цель спецкурса – повышение уровня коммуникативно-профилактической культуры врача-специалиста, обладающего совокупностью компетенций в сфере профилактики для решения задач профессиональной деятельности при оказании пациент-ориентированной медицинской помощи.

Основные задачи спецкурса:

- развитие у слушателей универсальных и общепрофессиональных компетенций в области профилактической коммуникации;
- формирование практических приемов убеждающего воздействия на пациентов;
- закрепление навыков профессионального общения с пациентом и его законным представителем для эффективного решения задач профессиональной деятельности;
- содействие развитию ценностного отношения к профилактической деятельности и воспитание профессионального врачебного поведения, основанного на принципах здоровьесбережения.

В программе спецкурса «Профилактическая коммуникация» разработаны два модуля: Модуль 1. Теоретические основы профилактической коммуникации. Модуль 2. Процессуальные характеристики проведения профилактического консультирования.

В содержание первого модуля вошли следующие дидактические единицы: основы общения в медицине; коммуникативные модели общения; пациент-ориентированные модели общения; принципы эффективного общения во взаимодействии «врач-

пациент»; особенности коммуникации, направленной на профилактику; условия эффективного взаимодействия в медицинской деятельности; особенности профилактической коммуникации в работе врача с различной категорией пациентов в профессиональной деятельности.

Дидактические единицы второго модуля: Калгари-Кембриджская модель общения врача и пациента; коммуникативные техники при проведении профилактического консультирования; мотивирующая коммуникация, эффективные коммуникативные техники; методика «Стандартизированный пациент»; санитарно-просветительская деятельность врача; разбор стандартизированных сценариев.

Также предусмотрена стажировка на клинических кафедрах по профилю ординатуры. Цель стажировки – отработка практических навыков по проведению профилактического консультирования пациентов.

Задачи стажировки: уметь использовать вербальные и невербальные средства коммуникации и выбирать наиболее эффективные из них для профессионального взаимодействия; осуществлять сбор жалоб, анамнеза жизни у пациента (его законного представителя) и анализировать полученную информацию в соответствии с принципами и правилами коммуникативных навыков в медицинской деятельности; уметь использовать

современные информационные и коммуникационные средства и технологии; овладеть навыками профессионального общения, основанных на принципах здоровьесбережения.

#### Выводы

Профилактическая деятельность стремится занять передовое место в медицинских организациях. Профилактическая работа с населением осуществляется через индивидуальное и групповое консультирование (школы здоровья), а также через проведения массовых мероприятий при взаимодействии с другими институтами и СМИ. Это требует дифференцированного подхода к разным возрастным группам и непрерывности в подаче информации. Таким образом, доминантную роль в проведении профилактической работы играет профессиональная коммуникация, необходимость развития которой особенно остро назрела в последнее десятилетие в связи с приоритетным направлением профилактической деятельности врача. Внедрение специальных образовательных программ, направленных на развитие коммуникативно-профилактической культуры имеет прямое влияние на эффективность профилактических мероприятий и улучшения качества медицинской помощи в этой области.

#### Библиографический список

1. *Гринберг М.П.* Коммуникативная компетентность врача. Симуляционное обучение. Методика «стандартизированный пациент» / М.П. Гринберг, А.Н. Архипов, Т.А. Кузнецова. М.: Литера. 2015. С. 176с.
2. *Навыки общения с пациентами.* Дж. Сильверман, С. Кёрц, Дж. Дрейпер. Перевод А.А. Сонькина. М.: Гарант. 2018. С. 148.
3. <https://base.garant.ru/70582514/?ysclid=lul66hzb831197263>
4. [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_121895/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/)

#### References

1. *Grinberg M.P.* Kommunikativnaya kompetentnost' vracha. Simulyatsionnoe obuchenie. Metodika «standartizirovannyi patsient», M.P. Grinberg, A.N. Arkhipov, T.A. Kuznetsova. - M.: Litera. 2015. S. 176s.
  2. *Navyki obshcheniya s patsientami.* Dzh. Sil'verman, S. Kerts, Dzh. Dreiper. Perevod A.A. Son'kina. – M.: Garant. 2018. S. 148.
  3. <https://base.garant.ru/70582514/?ysclid=lul66hzb831197263>
  4. [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_121895/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/)
- 
-

**МЕРЗЛЯКОВА ОЛЬГА ПАВЛОВНА**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физики, технологии и методики обучения физике и технологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия  
E-mail: olgamerzlyakova@yandex.ru

**MERZLYAKOVA OLGA PAVLOVNA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physics, Technology and Methods of Teaching Physics and Technology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia  
E-mail: olgamerzlyakova@yandex.ru

**ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ**

**GAMIFICATION AS A TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY  
OF SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICS**

*В статье рассматривается технология геймификации как один из способов решения актуальной задачи системы образования – развития субъектности обучающихся. Рассмотрена структура понятия субъектность и этапы ее развития в период школьного образования, роль мотивации в этом процессе. Выделены основные условия развития субъектности: соответствие образовательного процесса игровым психотипам школьников – их игровой мотивации, предоставление ученикам возможности выбора форм и содержания учебной деятельности, развитие их внутренней мотивации. Сформулированы принципы геймификации образовательного процесса с целью развития субъектности школьников.*

*Ключевые слова:* субъектность, геймификация, бейджификация, мотивация, игровые элементы, типы игроков, процесс обучения физике.

*The article considers gamification technology as one of the ways to solve the urgent task of the education system – the development of students' subjectivity. The structure of the concept of subjectivity and the stages of its development during school education, the role of motivation in this process are considered. The main conditions for the development of subjectivity are highlighted: the correspondence of the educational process to the game psychotypes of schoolchildren – their game motivation, giving students the opportunity to choose the forms and content of educational activities, the development of their internal motivation. The principles of gamification of the educational process are formulated in order to develop the subjectivity of schoolchildren.*

*Keywords:* subjectivity, gamification, badge identification, motivation, game elements, types of players, the process of learning physics.

**Введение**

*Актуальность.* Одной из задач школьного образования является развитие субъектности учащихся, создание условий для обретения школьниками личностных смыслов, ценностей и целей своего развития. Именно наличие субъектной активности позволяет будущим выпускникам самостоятельно определять и успешно реализовывать свой жизненный и профессиональный путь.

Развитие субъектности тесно связано с мотивационной сферой школьников и во многом именно ей и обусловлено. Развитие мотивации и на ее основе осознанной активной позиции в образовании – субъектности – является одной из важнейших задач на протяжении всей истории педагогики. Поиск эффективных приемов, позволяющих заинтересовать обучающихся и повысить их активность на уроках и во внеурочной деятельности, является несомненно актуальным и в условиях современного образования. Меняется мир, меняются ученики, их интересы, приоритеты, а, значит, сегодня нужны новые подходы к решению задачи развития субъектности.

Современный мир переполнен информацией, объем

которой увеличивается с огромной скоростью, но при этом человеческая способность воспринимать ее ограничена. Важнейшим ресурсом становится внимание человека. Именно за этот ресурс, за внимание учеников учитель, который не является сегодня приоритетным источником знаний, вынужден конкурировать с многочисленными гаджетами. Как показывают наблюдения, особая роль в наличии у подростков интереса к этой виртуальной среде принадлежит различным элементам геймификации. Компьютерные игры, игровые приложения, социальные сети – вся эта среда содержит игровые элементы, которые тщательно удерживают внимание подрастающего поколения.

Геймификация как способ вовлечения участников в какой-либо процесс нашла широкое применение в различных сферах деятельности человека. В этой статье мы рассмотрим возможности применения элементов геймификации в образовании с целью развития субъектной позиции школьников, повышения их активности и целеустремленности в учебном процессе.

*Цель исследования.* Рассмотрение возможностей геймификации в развитии субъектности школьников, их активной и осознанной образовательной позиции.

*Методы исследования.* На основе изучения теории геймификации, анализа научно-популярной, психолого-педагогической и методической литературы нами был определен механизм использования геймификации в образовательном процессе [7, 8]. Предложенный механизм был апробирован для достижения различных целей: повышения учебной мотивации, профориентации школьников, подготовке их к итоговой аттестации и др. В частности, студенты института математики, физики, информатики Уральского государственного педагогического университета в своих научно-исследовательских работах в период с 2017 по 2023 гг. рассматривали различные аспекты применения геймификации в образовании. Щепина Оксана разработала методику геймифицированного изучения раздела «Ядерная физика» с использованием приложения КлассКрафт. Лачимова Наталья разработала геймифицированный образовательный веб-квест, направленный на формирование у школьников функциональной грамотности. Ковтун Екатериной была разработана модель геймификации процесса обучения физике, а в качестве эффективной динамики рассмотрены задания типа PISA. Карина Шахова и Колясникова Анжелика изучили возможности геймификации в профориентационной деятельности школьников. Ими разработан геймифицированный интенсив для профориентационной работы по направлению «учитель физики».

Анализируя опыт применения геймификации, было замечено, что во всех случаях наблюдается развитие субъектности участников геймифицированного процесса: повышение их активности, целеустремленности, стремления к саморазвитию. Это позволило нам сделать вывод, что геймификацию можно рассматривать как образовательную технологию, направленную на развитие субъектности школьников.

Вопросы определения понятия субъектность и возможности развития этого качества у обучающихся затрагивают авторы многих психолого-педагогических исследований (Абульханова К.А., Брушлинский А.В., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Конопкин О.А. и др.) [1, 2, 6, 10, 13, 14]. На основании анализа их работ были выделены некоторые признаки этой характеристики человека: активность, самостоятельность, способность к выбору, воля, способность к рефлексии и т.п. Субъектность – универсальная многогранная характеристика человека, определяющая его развитие и включающая в себя следующие взаимосвязанные компоненты: мотивационно-волевой, деятельностно-коммуникативный и рефлексивно-прогностический [9].

Человек с развитой субъектностью умеет осуществлять осознанный выбор, планирует свое будущее, ставит цели, осознает ответственность за свои решения и поступки и т.п. Школьники, обладающие высоким уровнем субъектности, ответственно относятся к процессу обучения, выполняют домашние задания, активны на уроках. У этих школьников есть представление о том, зачем учиться, и какую роль играет образование в достижении поставленными целями.

Развитие субъектности представляет собой единство множества самых разных процессов: самоопределения, самопознания, самосовершенствования, самореализации, самоактуализации.

Слободчиковым В.И. описаны стадии развития

субъектности, которые не противоречат логике школьного образования и могут проследиваться на примере обучения конкретной школьной дисциплине, например физике: субъект действия – учитель создает среду и определяет направление, а ученик действует; субъект собственного действия – учащийся сам определяет, как будет решать поставленные задачи; субъект деятельности – школьник способен сам оценить свою работу; субъект собственной деятельности – ученик автор своей деятельности (своей жизни) [5].

Одной из образовательных технологий, позволяющей успешно осуществить такое развитие, является технология геймификации. Изучив работы исследователей теории геймификации (Вербих К., Евплова Е.В., Нефедьев И., Бронникова М., Орлова О.В., Маржевский А. и др.), мы пришли к выводу, что геймификация – это именно технология со своим алгоритмом реализации, своими методами и приемами, важнейшим результатом которой является как раз развитие субъектности человека [3, 4, 11, 12, 16].

Отмечая значимость имеющихся научных разработок, следует признать, что возможности геймификации не в полной мере применяются в системе образования. Не рассмотрен потенциал этой технологии с целью развития субъектности обучающихся. Кроме того, практически нет исследований, посвященных использованию этой технологии в процессе обучения физике.

В представленной статье термины геймификация и игрофикация будут рассматриваться нами как синонимы. Участников геймифицированного процесса, в частности образовательного, будем называть игроками.

Новизна. Для развития субъектности школьников необходим поиск новых подходов, учитывающих особенности и интересы современных подростков. На наш взгляд, элементы геймификации, которые позволяют надолго завладеть вниманием школьников в различных компьютерных приложениях, социальных сетях, можно использовать и с целью развития субъектности учащихся. При этом под геймификацией нами понимается технология развития внутренней мотивации и, как результат, субъектности школьников на основе учета и удовлетворения актуальных интересов и предпочтений каждого участника («игрока»).

### Изложение основного материала

Сегодня термин «геймификация» звучит во многих областях человеческой деятельности (бизнес, наука, управление персоналом, здравоохранение, спорт и др.) и применяется для обозначения особого способа мотивации людей решать неигровые задачи разной степени сложности – заниматься спортом, есть полезную пищу, охранять природу и пр. Геймеры подключаются к решению таких глобальных проблем как голод, мировые конфликты, нищета, изменение климата и пр. Использование игровых компьютерных механик для вовлечения аудитории в разнообразную деятельность – геймификация – на сегодняшний день стало трендом. Карты лояльности и бонусы в сфере продаж, индекс Хирша в науке, таблицы лидеров в сфере управления персоналом и тому подобное – все это проявления геймификации. Применение элементов геймификации не отвлекает людей от основной деятельности, а наоборот увеличивает их активность в выполнении целевых действий.

Геймификация применяется во многих областях деятельности человека, не является исключением и сфера образования. Вопросам организации образовательного процесса с использованием элементов геймификации посвящено немало психолого-педагогических и методических исследований. Элементы геймификации давно и прочно вошли в учебный процесс и являются его неотъемлемой частью. С появлением оценочной системы появились первые наказания и поощрения, рейтинги, доски почета и пр. Проведение олимпиад разного уровня, научных конкурсов и других мероприятий, основанных на соревновательности, – тоже проявления геймификации.

В сети интернет представлены различные геймифицированные ЦОР, например, «ЕГЭ-игрушка», «ЯКласс» и др.

Однако довольно часто наблюдается ситуация, когда истинную геймификацию путают с бейджификацией – процессом, направленным на развитие внешней мотивации. На наш взгляд, бейджификацию можно считать лишь начальным уровнем геймификации процесса: когда существует возможность и необходимость управлять поведением игроков, вовлекать их в образовательный процесс, используя для этого определенную систему наград.

Полноценная геймификация ставит своей целью развитие внутренней мотивации школьников, их субъектности, основанной на:

- активности,
- способности делать самостоятельный осознанный выбор и
- способности проводить рефлексию и на ее основе планировать свою дальнейшую деятельность.

При этом развитие субъектности школьника проходит от этапа внешнего управления поведением (когда школьник является исполнителем) до полной свободы действий (когда он становится мастером); от внешней мотивации (направленной в основном на усвоение материала на репродуктивном и алгоритмическом уровнях) до устойчивых познавательных мотивов (когда школьник способен и готов к выполнению самостоятельной исследовательской (творческой) деятельности). Высший уровень геймификации – это создание игры в жанре песочницы – управлять учеником /игроком уже нет необходимости, уровень развития субъектности позволяет ему самому, используя все возможности окружающей его образовательной среды, выстраивать свой образовательный путь (см. рис. 1).



Рис. 1. Механизм развития субъектности ученика

Рассмотрим этот процесс подробнее.

На первом этапе необходимо вовлечь школьников в образовательный процесс, повысить их активность. Для этого можно применить жетонную экономику и бейджификацию.

Правила жетонной экономики просты: выполнил целевое действие (выучил формулу, сделал перевод единиц, снял показания прибора и т.п.) – получил жетон (какую-либо награду). После освоения правил у участников наблюдается рост активности в выполнении целевых действий. Однако, через какое-то время, если в системе ничего не менять, эта активность снижается. Причем итоговая активность, как правило, оказывается ниже начального уровня – того, который был до геймификации.

Все это говорит о том, что внедрение элементов жетонной экономики эффективно на самом начальном этапе – когда нужно освоить правила системы (образовательного процесса, в том числе процесса обучения физике в начале 7 класса), и пока есть необходимость управления поведением игроков. Такой подход даёт наилучший эффект в системах, где поведение участников можно и нужно контролировать (то есть если у участников низкий уровень субъектности).

Практически также обстоят дела и с системой «PBL» – баллы, бейджи, рейтинги. Использование такой системы обозначают термином бейджификация. Баллы, бейджи, рейтинги – это самые распространённые элементы в геймифицированных системах. Динамику их накопления сравнивают с движением стрелок на циферблате часов. Очки можно набрать очень быстро (динамика похожа на движение секундной стрелки). Бейджи набираются медленнее. Только набрав определенное количество очков – можно получить бейдж (динамику получения бейджей сравнивают с движением минутной стрелки). И если набрать много бейджей, значительно продвинуться в процессе, то можно занять лидирующие позиции в рейтинге (те есть позиция в рейтинге меняется еще медленнее – как и движение часовой стрелки) [11]. Казалось бы, механизм простой, однако под циферблатом все устроено намного сложнее, как и в настоящей геймификации.

Как показывают исследования, применяемая при бейджификации система наградений за успешное выполнение заданий, наличие элементов соревновательности, применение рейтингов обучающихся может в определенный момент, также как и жетонная экономика, резко снизить мотивацию.

При использовании этих двух систем развития внешней мотивации существует определенный риск: если поощрительные знаки использовать как награду при решении уже интересных для школьника задач, они начинают конкурировать с внутренней мотивацией. При этом может возникнуть нежелательная парадоксальная ситуация, когда внутренняя мотивация заменяется на внешнюю. Кроме того, награды отрицательно сказываются на проявлении творчества и на качестве выполняемой деятельности.

Итак, на первом этапе, жетонная экономика и бейджификация в геймифицированной системе может применяться для изучения правил системы и накопления первоначального капитала, который в дальнейшем можно использовать (например, для возможности выбора заданий, команды, для помощи в решении сложных за-

дач и др.).

Далее необходимо подключать другие эффективные игровые механики, направленные на возникновение и развитие внутренней мотивации.

Какие же игровые элементы (механики) будут являться эффективными? Эффективными будут являться такие игровые элементы, которые будут соответствовать игровым целям учеников, их игровой мотивации. Поэтому важно знать, какая игровая мотивация может удерживать школьников в геймифицированной системе.

Каждый ученик представляет собой тот или иной тип игрока с соответствующими ему мотивами и мотивирующими факторами.

Наиболее распространенными являются две классификации игроков:



Рис. 2. Модели классификации игроков

Профессор, исследователь игр Р. Бартл предложил модель сегментации игроков по психотипам – в ней представлена попытка определения игровой мотивации участников процесса (что интересно людям и почему им нравится «играть» – находиться в процессе).

Классификация Р. Бартла была дополнена А. Маржеским [11, 16]. Им также была сформулирована игровая цель для каждого типа игрока.



Рис. 3. Модель психотипов игроков А. Маржеского.

В модели А. Маржеского все игроки (в нашем случае – участники образовательного процесса) делятся на три группы:

1. Типичные «игроки» – они имеют внешнюю мотивацию, для них вполне подходит жетонная экономика и бейджификация, и они готовы долго «играть» (осуществлять образовательную деятельность) ради наград. Как показывает статистика, таких людей в мире не больше 7% [11].

2. Участники, которые совсем не хотят играть – бунтари. Им не нравится игровая система (образова-

тельный процесс), они желают изменить систему – или разрушить, или же, наоборот, сделать ее лучше.

3. Основная группа – это те игроки, у которых преобладает внутренняя игровая мотивация. А. Маржеский выделяет 4 типа внутренней мотивации – как удовольствие (фан), ради которого игроки остаются в системе в качестве игроков (ради которого школьники вовлекаются в образовательный процесс):

- «автономия» – свобода, возможность принимать решения – какие действия, какие награды выбирать, по какой траектории двигаться. При этом у школьников развивается важнейшее качество, характеризующее субъектность – способность осуществлять осознанный выбор.

- «стремление к мастерству» – желание добиться высоких результатов, совершенствоваться в деятельности.

- «единение» – стремление игроков почувствовать общность с другими людьми, быть частью сообщества. Развивается коммуникативный компонент субъектности.

- «высший смысл» – потребности игроков чувствовать, что они занимаются чем-то большим, чем просто учатся, то есть они приносят пользу обществу или планете. В образовательный процесс вносятся ценностные ориентиры.

Преобладающая у школьников игровая мотивация может меняться – поэтому главная задача учителя – создать образовательную среду, в которой у школьников будет выбор привлекательных для них форм и содержания учебной деятельности.

Для того, чтобы создать такую привлекательную для каждого школьника образовательную среду, необходимо знать не только его игровую мотивацию (предпочтительный для него «фан»), но и его интересы, увлечения во внеурочное время.

В результате наблюдения за школьниками на уроках и во внеурочной деятельности, проведения опросов, бесед с их родителями, классными руководителями учителю важно понять интересы каждого школьника, наиболее подходящие для него виды деятельности, особенности его взаимоотношений со сверстниками. Для более полного учета личностных особенностей игроков следует составить их портреты. Примеры подобного описания таких портретов представлены в книге Усольцева А.П. «Идеальный урок» [15].

Далее в соответствии с образовательными целями геймифицированной системы, игровыми мотивами и интересами школьников необходимо сделать подборку игровых компонентов, механик и динамик.

Здесь возникает необходимость перейти на язык методики обучения.

Под механиками в геймификации понимаются приемы, методы, с помощью которых можно организовать деятельность, соответствующую игровым интересам различных типов игроков.

Компоненты – это средства, необходимые для организации деятельности.

А динамики – это то, ради чего осуществляется деятельность, это игровая цель – «фан» – то, что привлекает игрока в системе.

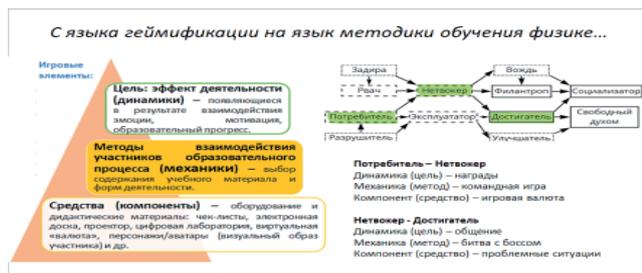


Рис. 4. Элементы геймификации на языке методики обучения и развитие игровой мотивации школьников с их использованием.

Например, в схеме движения мотивации игроков, предложенной А. Маржевским, для развития мотивации «потребителя» («фаном») для которого являются награды до мотивации «нетворкер» («фаном») для которого является общение) мы предлагаем прием, деятельность, в которой для получения наград необходимо сотрудничество, общение. Средствами организации такой деятельности могут быть командный кейс и виртуальная валюта.

На диаграмме (рис. 5), иллюстрирующей активность игроков на разных уровнях геймификации, можно увидеть, что при переходе с первого на второй уровень геймификации возникает ситуация, когда школьником происходит осмысление происходящего и последующее решение о целесообразности дальнейшего внимания к процессу (определенная точка бифуркации).

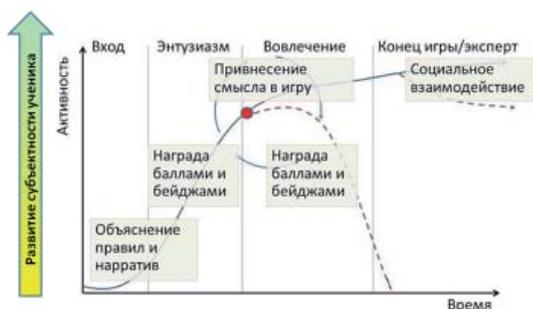


Рис. 5. Развитие субъектности в геймифицированном процессе.

Здесь жесткое управление поведением участников системы уже не требуется, да и невозможно. Учитель может только создавать условия повышения вероятности движения игрока по пути его эволюции. Обладая определенными ресурсами, игроки (обучающиеся) имеют возможность выбора дальнейшей деятельности. Выбор на этом этапе (если субъектность школьника еще не достигла высокого уровня) корректируется обратной связью от учителя.

Именно на этом этапе важно внесение для каждого игрока какого-то смысла в систему, чтобы он оставался в системе и развивал свою субъектность до самого высокого уровня.

Таким смыслом может быть создание какого-то сюжета, придумывание миссии («Подготовка экспедиции на Марс», «Погружение на дно Тихого океана», «Путешествие к центру Земли», «Решение проблем большого города» и др.), описание места действия, введение тематических приемов, постоянно усложняющиеся задания, новые виды командной работы и т.п. на этом этапе важно учесть интересы всех учащихся и совместно принять решение. Игровая индустрия не стоит

на месте, в компьютерных играх постоянно появляются новые элементы – и всегда можно найти такие, которые будут интересны школьникам (*локация, сторителлинг, игровой клан, сеттинг, нарратив, миссия, артефакт, инвент, неожиданный подарок, черный ящик и др.*).

Приведем примеры организации деятельности школьников с учетом разных типов игроков и индивидуальных предметных интересов школьников. В качестве миссии рассмотрим в качестве примера «Подготовка экспедиции на Марс».

Выполнение миссии может быть ограничено временем изучения одной темы, раздела, а может продолжаться четверть, год и даже весь курс физики.

Желательно, чтобы все задания и на уроке, и в качестве домашних, соответствовали тематике выполняемой миссии.

Виды деятельности для разных типов игроков:

- ✓ Поиск физических ошибок в х/ф «Марсианин»
- ✓ Проведение опыты в условиях невесомости и вакуума
- ✓ Решение качественных и количественных задач (примерная тематика: «Расчет показателей солнечных батарей для марсохода», «Столкновение межпланетной станции с космическим мусором» и т.п.)
- ✓ Изучение современных исследований
- ✓ Выполнение проекта «Теплица на Марсе»
- ✓ Общение с учеными на тему освоения космоса
- ✓ Посещение музеев, планетариев

Даже если учитель выбрал миссию, тематически интересную не всем школьникам, в процессе ее выполнения каждому можно найти интересную по содержанию или форме деятельность. Это могут быть задания, связанные с индивидуальными увлечениями школьников: спортом, музыкой, медициной и др. (например, решение задач «Космический волейбол» или «Звучание музыкальных инструментов на Марсе» и др.)

Выполняя все эти задания, у школьников возникает необходимость получения ресурсов, подсказок, может возникнуть необходимость кооперации с другими участниками для объединения возможностей и т.п.

Следует отметить, что на наш взгляд, геймифицированный образовательный процесс будет более результативен, если его организовать в смешанном формате, например, используя технологию – «Перевернутый класс».

При самостоятельном изучении темы до урока и выполнении несложных заданий школьники получают баллы, которые потом на уроке они могут тратить на то, чтобы, например, выбрать команду, в которой будут выполнять более сложные задания – эвристического и творческого уровня, могут обменять баллы на подсказки при необходимости. После урока продолжается творческая деятельность, связанная с индивидуальными интересами школьника, за которую также можно получить определенные награды.

Награды играют роль некоторого корректора поведения школьников. Возможные цели применения наград на разных уровнях развития (сформированности) субъектности следующие: на низком – обучение правилам, управление поведением; на среднем – возможности для продвижения в образовательном пространстве, коррекция поведения (награды играют роль ресурсов); на высоком – рефлексия, саморегуляция, самостоятель-

ное планирование дальнейшей деятельности, развитие в перспективе.

### Выводы

В геймифицированной образовательной среде у каждого школьника появляется возможность выстраивать свою игровую стратегию (например, стратегию изучения физики) и таким образом развивать свою субъектность.

Подводя итоги, сформулируем основные принципы, соблюдение которых позволит создать результативный геймифицированный образовательный процесс:

- Добровольность
- Удовольствие («фан»)
- Связь с реальностью
- Смешанный формат обучения
- Применение эффективных игровых механик
- Персонализация образовательного процесса
- Приоритет сотрудничества, кооперации

Первые три являются общими принципами для геймификации любого процесса:

- **Добровольность.** «Игрок» в любой момент может отказаться от этой «игровой» надстройки и вернуться к обычному взаимодействию с реальностью.
- **Удовольствие («фан»).** Соблюдение этого правила делает реальность более увлекательной и интересной для «игроков».
- **Связь с реальностью.** В геймифицированной

системе «игрок» совершает обычные для себя и для системы действия, часть из которых наполнена дополнительным игровым смыслом.

- *Смешанный формат обучения позволяет использовать возможности цифровой образовательной среды для обратной связи, для наглядности прогресса, и в то же время не исключает возможности реального общения учеников. Кроме того, технология перевернутого класса позволяет перейти на более высокий уровень усвоения учебного материала.*

Следующие три принципа решают именно задачу развития субъектности учеников:

- Применение эффективных игровых механик (развивающих не внешнюю, а внутреннюю мотивацию).
- Персонализация образовательного процесса (использование игровых элементов, соответствующих различным типам игроков, и возможность их выбора).
- Приоритет сотрудничества, кооперации.

Геймификация как технология организации образовательного процесса имеет огромный потенциал для организации обучения на новом уровне мотивированности школьников, приводящем к достижению широкого спектра образовательных результатов: развитие субъектности школьников, достижение предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов, формирование функциональной грамотности и др.

### Библиографический список

1. Абульханова К.А. Ретроспектива и перспектива принципа субъекта в исследованиях мышления школой С.Л. Рубинштейна / К.А. Абульханова // Вопросы философии. 2021. № 9. С. 75–81. – DOI 10.21146/0042-8744-2021-9-75-81. – EDN URBHWO.
2. Брушлинский А.В. Перспективные направления в разработке психологии субъекта / А.В. Брушлинский // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 1999. № 3. С. 76–79. – EDN RVXРОМ.
3. Вербах К. Вовлечай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса / Кевин Вербах, Дэн Хантер; пер. с англ. А. Кардаш. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 224 с.
4. Евпова Е.В. Геймификация как средство повышения мотивации к обучению // Одинцовские чтения. М., 2013. URL: <http://evpova.ru/nauchnye-i-metodicheskie-stati/53-gejmifikatsiya-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-k-obucheniya> (дата обращения: 23.02.2024).
5. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах. Москва: Изд-во ПСТГУ, 2013.
6. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5-12. – EDN PYZWZY/
7. Мерзлякова О.П. Геймификация образовательного процесса как инструмент развития мышления школьников / О.П. Мерзлякова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 3(92). С. 255–262.
8. Мерзлякова О.П. Использование элементов геймификации при обучении физике в школе / О.П. Мерзлякова, А.П. Усольцев // Школа будущего. 2021. № 1. С. 148–155.
9. Мерзлякова О.П. Развитие субъектности студентов вуза в процессе научно-исследовательской деятельности / О.П. Мерзлякова, Д.А. Ягодин, П.В. Зуев // Педагогическое образование в России. 2012. № 5. С. 134–138. – EDN RHYBVL.
10. Моросанова В.И. Саморегуляция и самосознание субъекта / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 1. С. 14–22. – EDN INMIRL. С. 15.
11. Нефедьев И. Игрофикация в бизнесе и в жизни: преврати рутину в игру! / И. Нефедьев, М. Бронникова. Москва: Издательство «АСТ», 2019. 448 с.
12. Орлова О.В. Геймификация как способ организации обучения. Орлова О.В., Титова В.Н. <https://cyberleninka.ru/article/n/gejmifikatsiya-kak-sposob-organizatsii-obucheniya/viewer> (дата обращения: 23.02.2024).
13. Петровский В.А. Субъектность Я в персонологической ретроспективе / В.А. Петровский // Мир психологии. 2021. № 1-2(105). С. 174–193. – EDN KENLUO, с. 184.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с. – (Мастера психологии). – ISBN 5-314-00016-4. – EDN TDWNDE.
15. Усольцев А.П. Идеальный урок / А.П. Усольцев. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2013. 296 с. – ISBN 978-5-9765-1589-5. – EDN S DTLRL.
16. Marczewski A. User Types. In Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design, 2015. (дата обращения: 23.02.2024).

## References

1. *Abulkhanova K.A.* Retrospective and perspective of the principle of the subject in the research of thinking by the school of S.L. Rubinstein / K.A. Abulkhanova // Questions of philosophy. 2021. No. 9. Pp. 75–81. – DOI 10.21146/0042-8744-2021-9-75-81. – EDN URBHWO.
  2. *Brushlinsky A.V.* Promising directions in the development of psychology of the subject / A.V. Brushlinsky // Bulletin of the Russian Humanitarian Scientific Foundation. 1999. No. 3. Pp. 76–79. – EDN RVXPOM.
  3. *Verbakh K.* Involve and dominate. Game thinking in the service of business / Kevin Verbach, Dan Hunter; translated from English by A. Kardash. M.: Mann, Ivanov and Ferber, 2015. 224 p.
  4. *Yevplova E.V.* Gamification as a means of increasing motivation to learn // Odintsovo readings. Moscow, 2013. URL: <http://evplova.ru/nauchnye-i-metodicheskie-statii/53-gejmifikatsiya-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-k-obucheniya> (date of reference: 02/23/2024).
  5. *Isaev E.I., Slobodchikov V.I.* Psychology of human education: The formation of subjectivity in educational processes. Moscow: Publishing House of PSU, 2013.
  6. *Konopkin O.A.* Mental self-regulation of voluntary human activity (structural and functional aspect) / O.A. Konopkin // Questions of psychology. 1995. No. 1. Pp. 5–12. – EDN PIZVZI/
  7. *Merzlyakova O.P.* Gamification of the educational process as a tool for developing the thinking of schoolchildren / O.P. Merzlyakova // Scientific notes of the Orel State University. 2021. № 3(92). Pp. 255–262.
  8. *Merzlyakova O.P.* The use of gamification elements in teaching physics at school / O.P. Merzlyakova, A.P. Usoltsev // School of the Future. 2021. No. 1. Pp. 148–155.
  9. *Merzlyakova O.P.* The development of subjectivity of university students in the process of research activity / O.P. Merzlyakova, D.A. Yagodin, P.V. Zuev // Pedagogical education in Russia. 2012. No. 5. Pp. 134–138. – EDN FIBVL.
  10. *Morosanova V.I.* Self-regulation and self-awareness of the subject / V.I. Morosanova, E.A. Aronova // Psychological journal. –2008. Vol. 29. No. 1. Pp. 14–22. – ED. In THE WORLD. p. 15.
  11. *Nefediev I.* Gamification in business and in life: turn a routine into a game! / I. Nefediev, M. Bronnikova. Moscow: AST Publishing House, 2019. 448 p.
  12. *Orlova O.V.* Gamification as a way of organizing learning. Orlova O.V., Titova V.N. <https://cyberleninka.ru/article/n/gejmifikatsiya-kak-sposob-organizatsii-obucheniya/viewer> (date of reference: 02/23/2024).
  13. *Petrovsky V.A.* Subjectivity of Self in a personological retrospective / V.A. Petrovsky // The world of psychology. 2021. № 1-2(105). Pp. 174–193. – EDN KENLOO, pp. 184.
  14. *Rubinstein S.L.* Fundamentals of general psychology / S.L. Rubinstein. – St. Petersburg : Peter, 2002. 720 p. – (Masters of Psychology). – ISBN 5-314-00016-4. – ed. TDWNDE.
  15. *Usoltsev A.P.* An ideal lesson / A.P. Usoltsev. Moscow : Limited Liability Company «ELINTA», 2013. 296 p. – ISBN 978-5-9765-1589-5. – EDN SDTLRL.
  16. *Marchevsky A.* Types of users. In the book «Even Ninja Monkeys Love to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design», 2015. (date of application: 02/23/2024).
-

**МИТРАХОВИЧ ОЛЕСЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА**

преподаватель Инженерной школы одежды (колледжа), ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна», г. Санкт-Петербург, Россия  
E-mail: lesya.mitraxovich.97@gmail.com

**MITRAKHOVICH OLESYA VYACHESLAVOVNA**

Teacher of the Engineering School of Clothing (college), Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, Saint Petersburg, Russia  
E-mail: lesya.mitraxovich.97@gmail.com

**ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ УГОЛОВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА: ПОСТАНОВКА ЗАДАЧ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**ON THE RELEVANCE OF THE FORMATION OF MOTIVATION FOR THE STUDY OF CRIMINAL RESPONSIBILITY AMONG COLLEGE STUDENTS: SETTING RESEARCH OBJECTIVES**

*В статье обосновывается актуальность формирования знаний уголовной ответственности у студентов колледжа, а также организации процесса их мотивации в условиях обучения в колледже, показана перспективность исследования.*

*Ключевые слова:* знания об уголовной ответственности, студенты колледжа, мотивация к изучению уголовной ответственности.

*The article substantiates the relevance of the formation of knowledge of criminal responsibility among college students, as well as the organization of the process of their motivation in college, shows the prospects of the study.*

*Keywords:* knowledge of criminal responsibility, college students, motivation to study criminal responsibility.

**Введение**

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что большое количество правонарушений среди подростков представляет собой одну из самых сложных в социальном плане проблем.

Человек, который обладает знаниями норм права, знаком и с типичными моделями поведения в определенных ситуациях, старается не нарушать закон и несет ответственность за свои действия, вполне способен защитить себя и своих близких в правовом поле. Это доказывает, что знания в области права важны для любого человека: они проявляются в образе жизни, основанном на правопорядке, системе правовых ценностей. Знание в области права формируется благодаря правовому образованию.

Правовое образование в целом определяется как специально организованный для обучающихся процесс развития способности самостоятельного решения проблем, имеющих социальные и личностные значения в различных сферах деятельности на основе изучения правовых дисциплин. Одно из ведущих отраслей российского права, включённых в структуру правового образования, занимает уголовное право, которое регулирует человеческие отношения, и определяет, какие поступки людей опасны и устанавливает наказание за их совершение.

Знания об уголовной ответственности – знания о правовых последствиях за подготовку преступлений, их совершение, соучастие, за покушение и т.д., то есть за нарушение законов, предусмотренных Уголовным Кодексом Российской Федерации (УК РФ) в целом. А применимо к несовершеннолетним за нарушение положений статей специального раздела

«Уголовная ответственность несовершеннолетних» главы 14 «Особенности уголовной ответственности и наказания несовершеннолетних». Введение таких специальных положений в УК РФ обусловлено социально-психологическими особенностями лиц этой возрастной категории. Для них спектр наказаний, менее суров, чем для взрослых и могут использоваться меры, направленные на исправление и реабилитацию, а не только на наказание. Это важные положения уголовного права служат целям общей превенции, целью которой является предотвращение подобных преступлений в будущем.

*Цель статьи* – теоретически обосновать важность и необходимость получения знания об уголовной ответственности студентами колледжа и формирования у них мотивации на это в процессе обучения в средне-специальном учебном заведении.

*Новизна* материалов статьи состоит в том, что в ней обоснована актуальность исследования по формированию знаний уголовной ответственности у студентов колледжа, а также организации процесса их мотивации в условиях обучения в колледже.

*Методы исследования.* На этапе организационно-аналитической работы использовался теоретический анализ научной литературы, концептуальных положений, анализ нормативно-правовых документов, анализ, обобщение и систематизация педагогического опыта, организация научного наблюдения о формировании мотивации к изучению уголовной ответственности у студентов колледжа.

**Изложение основного материала**

Понятие «знание» имеет многогранный характер, объясняющий не только, как мы получаем знание, но

и как оно формируется и функционирует в социальной среде. Знание выступает итогом познавательного процесса, накапливается и сохраняется в культуре и является основой поведения и деятельности людей. Знание – не статично и это не просто пассивный набор фактов, а информация, обработанная разумом. В процессе мышления с различной степенью достоверности и объективности оно отражает реальность – самого человека и все, что его окружает. Можно говорить о его свойстве *динамичность*, то есть знание постоянно развивается и изменяется, когда его используют и переосмысливают.

Знание включает в себя контекст и опыт, придающих ему смысл и практическую ценность. Оно выступает инструментом для действий и решения задач. То есть можно говорить о том, что знание должно быть примененным в жизни, быть полезным и позволять решать разнообразные задачи, адаптироваться к окружающей среде. А это еще одно свойство знания – *функциональность*. В контексте нашей статьи, знания об уголовной ответственности обучающихся в колледже должны им помочь быть в дальнейшем законопослушными гражданами.

Функциями знания об уголовной ответственности у студентов колледжа выступают: *информационная, побудительная и регулятивная*, которые имея определенную автономию, характеризуются взаимосвязью и взаимообусловленностью, а также указывают на наличие значимых связей между знаниями об уголовной ответственности и личностью несовершеннолетних. Первая, информационная функция реализуется в фиксации информации об уголовной ответственности несовершеннолетних, а также в осознании важности и необходимости в формировании знаний об уголовной ответственности несовершеннолетних для их собственной жизни и для всего общества. Вторая, побудительная функция, состоит в осмыслении и принятии обучающимся личностного смысла знаний об уголовной ответственности несовершеннолетних. Третья, регулятивная функция, реализуется в соотношении обучающимся личностного смысла знаний об уголовной ответственности несовершеннолетних со своей жизнью и обучением, в их регуляции на основании осознания уголовной ответственности несовершеннолетних, в установление студентов на прогнозирование, планирование и организацию своей жизнедеятельности и обучения в колледже.

К сожалению, не каждый юноша или девушка знает, что совершенные им противоправные деяния ведут к тяжелым и трудноисправимым последствиям, поэтому для предупреждения правонарушений необходимо создавать особые условия во всех типах образовательных учреждений и, в частности, средне-специальных, в которых учатся несовершеннолетние дети (15–18 лет).

Констатирующий эксперимент, проведенный в Инженерной школе одежды ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна» (далее – «СПбГУПТД») говорит о том, что большая часть обучающихся (выборка составила 130 человек 1 курса) имеет низкий (начальный) уровень сформированности знаний об уголовной ответственности. Такие студенты, имеют базовые, разрозненные представления об уголовной ответственности, например, что такое «уголовная ответственность», в каких случаях она наступает, что за собой влечет,

какие особенности и отличия имеет в сравнении с ответственностью взрослых. Личностный смысл к уголовной ответственности не осознается студентами ни для себя, ни для общества. Указанные студенты знают возрастные границы понятия «несовершеннолетний», нормы, установленные законом, отличают от «взрослого» в контексте уголовного права. Они вкратце могут назвать основные виды преступлений, меры уголовно-правового воздействия, применяемого к несовершеннолетним. У представителей данного уровня знания не оказывают влияния на их жизнедеятельность и учебную деятельность в условиях колледжа. Кроме того, у них отсутствуют способность прогнозировать и планировать свою собственную деятельность на основе осознания уголовной ответственности несовершеннолетних. (Рис.1).



Рис. 1. Результаты констатирующего эксперимента исследования сформированности знаний уголовной ответственности у студентов колледжа

Критериями и показателями, на основе которых мы проводили оценку сформированности знаний об уголовной ответственности у студентов колледжа, выступили: *полнота знаний об уголовной ответственности* (знание на уровне представлений; на уровне понятий; на уровне идей) и *оценочное отношение к уголовной ответственности* (общая оценка; ситуативная оценка; положительная оценка); *степень осознанности уголовной ответственности* (наличие неопределенной позиции к уголовной ответственности; неосознанное отождествление себя с группой, окружающими, обществом; осознанность собственной позиции к уголовной ответственности) и *степень осознанности личностью значимости уголовной ответственности* (личностный смысл знания к уголовной ответственности присутствует, но не осознается; личностный смысл к уголовной ответственности осознается для себя; личностный смысл к уголовной ответственности осознается и для себя, и для группы, и для общества); *степень сформированности умений* (умение выявлять признаки знания уголовной ответственности в жизнедеятельности и учебной деятельности в условиях колледжа; умение аргументировано приводить собственные доводы в отношении к уголовной ответственности; умение осуществлять прогнозирование и планирование собственной деятельности на основе осознания уголовной ответственности) и *полнота реализации деятельностных аспектов уголовной ответственности* (отсутствие влияния уголовной ответственности на жизнедеятельность и обучение в колледже; неосознанная реализация отдельных аспектов уголовной ответственности в деятельности; способность осознанно регулировать собственную деятельность с учетом сформированности знаний об уголовной ответственности).

Основными методами исследования, которые нами применялись, выступили: педагогическое наблюдение-

ние на учебных занятиях «Правовое обеспечение профессиональной деятельности», оценочные тесты по пониманию студентами основных понятий и принципов уголовной ответственности несовершеннолетних, оценке умения анализировать правовую информацию и выражать собственное мнение, письменный опрос, письменные задания, эссе, анкетирование, индивидуальные беседы, дебаты (для оценки коммуникативных навыков и умения вести диалог по теме уголовной ответственности несовершеннолетних). Кроме того, использовался анализ педагогической документации, исследовалась самооценка и др. В целом, использование указанных методов позволяет выявить уровень сформированности знаний об уголовной ответственности у студентов колледжа с учетом их индивидуальных особенностей и уровня их подготовки, так как не являются сложными в применении.

Наши наблюдения за обучающимися в колледже говорят и о том, что зачастую у молодых людей недостаточно развито чувство меры, представление о дозволенном и дозволенном, порядочном, пристойном и не приличном. У таких подростков личные потребности примитивны, во главу угла ставят материальные, достигают всего любой ценой, даже путём не соблюдения закона. Они зачастую не знают, с какого возраста и за что их могут привлечь к уголовной ответственности, не менее 30 % опрошенных нами респондентов считают, что она (ответственность за уголовные преступления) устанавливается только с 18 лет, а многие полагают, что за телесные повреждения, кражи и хулиганство к уголовной ответственности их не могут привлечь. Причиной совершения проступков среди подростков считается психическая незрелость. И все же она не устраняет уголовную ответственность, когда несовершеннолетние совершают из ряда вон выходящие поступки, особые действия, то есть преступления.

Проведенный нами анализ учебных занятий и учебно-методических комплексов по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» в указанном колледже говорит о том, что далеко не все возможности правового образования обучающихся сейчас реализуются в колледже. Например, изучение уголовно-правовых норм и нормативно-правовых актов должны быть актуальными и соответствовать настоящему времени, а информацию, необходимо давать только на основе тех норм уголовного права, которые действуют на момент преподавания, и соответствовать нынешнему положению законодательства Российской Федерации. То есть, нельзя давать устаревшую информацию, не соответствующую действительности, а педагоги регулярно должны проверять правовую информацию через правовые базы Консультант Плюс, Гарант.

Анализ проведения учебных занятий в колледже говорит и о том, что преподаватели не достаточно четко определяют перед студентами необходимость привития навыков работы с первоисточниками – текстами Уголовного Кодекса, например. А личное мнение преподавателя является порой «единственно правильным» источником знания. Отсюда наблюдаются порой ошибочные суждения о применении тех или иных правовых норм, которые «насаждаются» студентам, впоследствии отрицательно влияющих на их сознание и деятельность.

Основными причинами такого состояния образова-

тельной практики выступает то, что преподаватели зачастую не достаточно удачно отбирают учебный материал для занятий, посвященных уголовной ответственности, с подбором методов, форм и приемов обучения этой категории обучающихся, и самое главное не в достаточной мере мотивируют студентов к изучению уголовной ответственности в процессе обучения в колледже.

При изучении правового материала на занятиях целесообразно применять следующие формы учебной работы со студентами: самостоятельная работа с текстами различных источников (учебники, законы, кодексы, статьями средств массовой информации), эвристические беседы, «мозговой штурм», работы с текстами с заранее допущенными ошибками, сравнение статей различных правовых документов, использование видеофайлов, проведение тестовых заданий, задач при организации правовых викторин с разными уровнями сложности.

В целом, должна прослеживаться единая логика, целевая установка раскрытия тем, посвященных уголовной ответственности, а также реализовываться воспитательный и профилактический потенциал учебного материала. Преподаватель не должен вести занятия по учебнику, который должен служить только для закрепления пройденного материала, а студенты должны изучать материал самостоятельно, подкрепляя свои знания новостными лентами, вырезками из газет и других информационных источников.

Анализ практики организации образовательного процесса в Инженерной школе одежды ФГБОУ ВО «СПбГУПТД», собственной деятельности позволил сформулировать ряд противоречий:

- между потребностями российского общества в молодых квалифицированных кадрах, которые владеют знаниями в области права, в сфере правопорядка, обладают системой правовых ценностей, и недостаточно высоким уровнем сформированности у них мотивации к изучению нормативно-правовых документов, касающихся уголовной ответственности;

- между традиционными педагогическими средствами, методами, формами и приемами профессионального обучения студентов колледжа и предлагаемыми научным и преподавательским сообществом инновациями с погружением обучающихся в правовую среду с применением современных педагогических средств, информационных и коммуникационных технологий.

Указанные противоречия свидетельствуют о необходимости формирования знаний об уголовной ответственности у студентов колледжа и мотивации их на этот процесс.

Согласимся с Н.Ю. Ожгибесовой, что мотивация – «совокупность личностных и ситуативных факторов, побуждающих студентов ... к активной познавательной деятельности ... и обеспечивающих им успех в их будущей сфере профессиональной деятельности» [15]. А при мотивации к изучению уголовной ответственности у студентов колледжа основной целью выступает формирование положительной внутренней познавательной учебной мотивации.

Анализ исследований показывает, что в науке сложились определенные теоретические предпосылки формирования мотивации к изучению уголовной ответственности у студентов колледжа. Различные аспек-

ты мотивации учебной деятельности в отечественной психологии обосновывались в трудах В.Г. Асеева [1], Л.И. Божович [2], Р.С. Вайсман [3], В.К. Вилюнас [5], С.С. Занюк [6], В.А. Иванникова [7], В.И. Ковалёва [9], В.Г. Леонтьева [10], М.Ш. Магомед-Эминова [11], В.А. Митраховича [14], П.М. Якобсона [19] и др., в которых рассматривался как характер действий личности, так и понятия «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера», а также их существенные характеристики.

С педагогической точки зрения в трудах Е.П. Ильина [8], С.П. Манюкян [12], А.К. Марковой [13], Н.Ю. Ожгибесовой [15], Н.В. Примчук [16] и др. представлены различные стороны мотивации обучения студентов разных специальностей, их целевые установки, формы, технологии мотивации как будущих специалистов.

Проблемам уголовной ответственности несовершеннолетних посвящены публикации А.А. Ваулиной [4], С.И. Седых [17], В.А. Терентьевой и И.Н. Раззороновой [18] и др.

Анализ сайтов с каталогами диссертационных работ, говорит о том, что исследований, в которых бы отдельным предметом был вопрос формирования мотивации к изучению уголовной ответственности у студентов колледжа не имеется. В практическом опыте в прямой постановке таких разработок тоже не отмечается.

Одним из возможных путей разрешения указанных выше противоречий могло бы стать специально проведенное исследование, научной задачей которого выступило бы научное обоснование модели формирования мотивации к изучению уголовной ответственности у студентов колледжа с её апробацией и выявлением условий результативности.

В качестве методологической базы исследования целесообразно использовать:

– положения системного подхода (В.Г. Афанасьев, Э.Г. Юдин, В.В. Краевский и др.), который позволяет из-

учить учебную деятельность в колледже;

– компетентного подхода (В. Хутмакер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.), определяющего целевую направленность процесса обучения студентов в колледже, а также требования к подбору и применению педагогических и дидактических средств, методов, форм и приемов обучения, обеспечивающих формирование у студентов колледжа мотивации к изучению уголовной ответственности;

– личностно-ориентированного подхода (А.В. Барабанщиков, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), который ориентирует студента колледжа на свою самореализацию и выступать в качестве субъекта образовательного процесса, а также проводить корректировку содержания учебной дисциплины и подбирать педагогические средства для формирования мотивации к изучению уголовной ответственности;

– деятельностного подхода (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина и др.), который позволяет создать для студентов в колледже условия для формирования у них мотивации к изучению уголовной ответственности.

## Выводы

Теоретическая значимость статьи состоит в том, что в ней определена важность и необходимость формирования знаний об уголовной ответственности у студентов колледжа и их мотивации на это в процессе обучения в средне-специальном учебном заведении, что может служить ориентиром для дальнейшего исследования.

Учитывая, что предлагаемый замысел исследования вполне перспективен и имеет право на научное существование, не разработан, мы будем рады отклику всех заинтересованных лиц и готовы к проведению диалога по его обсуждению.

## Библиографический список

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. М.: Мысль, 1976. 157 с.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович. М.: Педагогика, 1972. С. 7–43.
3. Вайсман Р.С. Развитие мотивационной сферы человека в старшем (студенческом) возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 1973. 23 с.
4. Ваулина А. А. К вопросу о некоторых проблемах подростковой преступности в современной России // Молодой ученый. 2019. № 4. С. 289–292.
5. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. М.: Изд-во МГУ, 1990. 288 с.; С. 88.
6. Занюк С.С. Психология мотивации: теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. Киев: Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. 352 с.
7. Иванников В.А. Мотивация как процесс построения побуждения. М.: Институт психологии АН СССР, 1988.
8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. 512 с.
9. Ковалёв В.И. К проблеме мотивов / В.И. Ковалёв // Психологический журнал. 1991. № 5. С. 16–28.
10. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1987. 92 с.
11. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 1992. 358 с.
12. Манюкян С.П. Потребности личности и их место в педагогической концепции мотивов учения / С.П. Манюкян // Вопросы психологии. 1984. №4. С. 12–16.
13. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
14. Митрахович В.А. Развитие мотивации военнослужащих контрактной службы к овладению профессионализмом // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2014. № 2. С. 41–51.
15. Ожгибесова Н.Ю. Формирование мотивации к изучению делового иностранного языка студентами неязыковых вузов: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ожгибесова Нина Юрьевна. – Шуя, 2012. – 22 с.
16. Примчук Н.В. Образовательная мотивация учащихся и критерии её измерения // Известия Российского государственного

педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. №11. С. 368–372.

17. *Седых С.И.* Возрастная вменяемость субъекта преступления / С.И. Седых // Правовой статус несовершеннолетнего: история, современность, перспективы реформирования ; материалы Всероссийской научно-практической конференции, Липецк, 05 октября 2022 года. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. С. 81–85. – URL : [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_53707435\\_10995309.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53707435_10995309.pdf) (дата обращения: 22.03.2024).

18. *Терентьева В. А., Раззорова И. Н.* Реализация принципов уголовного судопроизводства при освобождении несовершеннолетних от уголовного наказания // Российский следователь. 2018. № 11. С. 42–45.

19. *Якобсон П.М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека. М. : Просвещение, 1988. 224 с.

## References

1. *Aseev V.G.* Motivation of behavior and formation of personality. М. : Mysl, 1976. 157 p.
2. *Bozhovich L.I.* The problem of the development of the motivational sphere of the child. The study of motivation of behavior of children and adolescents / L.I. Bozhovich. М. : Pedagogy, 1972. Pp. 7–43.
3. *Weisman R.S.* The development of the motivational sphere of a person in senior (student) age : abstract. ... cand. Psychological Sciences. Moscow: Moscow State University, 1973. 23 p .
4. *Vaulina A. A.* On the question of some problems of juvenile delinquency in modern Russia // Young Scientist. 2019. No. 4. Pp. 289–292.
5. *Vilyunas V.K.* Psychological mechanisms of human motivation / V.K. Vilyunas. – М. : Publishing House of Moscow State University, 1990. 288 p.; P. 88.
6. *Zanyuk S.S.* Psychology of motivation: theory and practice of motivation. Motivational training / S.S. Zanyuk. Kiev : Elga-N ; Nika-Center, 2001. 352 p.
7. *Ivannikov V.A.* Motivation as a process of building motivation. Moscow: Institute of Psychology of the USSR Academy of Sciences, 1988.
8. *Ilyin E.P.* Motivation and motives. St. Petersburg : Peter, 2000. 512 p.
9. *Kovalev V.I.* On the problem of motives / V.I. Kovalev // Psychological journal. 1991. No. 5. Pp. 16–28.
10. *Leontiev V.G.* Psychological mechanisms of motivation of educational activity / V.G. Leontiev. Novosibirsk : Publishing House of NGPU, 1987. 92 p.
11. *Magomed-Eminov M.S.* Motivation of achievement: structure and mechanisms : dis. ... cand. Psychological sciences. Moscow: Moscow State University, 1992. 358 p.
12. *Manyukyan S.P.* Personal needs and their place in the pedagogical concept of teaching motives / S.P. Manyukyan // Questions of psychology. 1984. No.4. Pp. 12–16.
13. *Markova A.K.* Formation of teaching motivation : a book for a teacher / A.K. Markova, T.A. Mathis, A.B. Orlov. М.: Enlightenment, 1990. 192 p.
14. *Mitrakhovich V.A.* Development of motivation of contract service servicemen to master professionalism // Actual problems of physical and special training of law enforcement agencies. 2014. No. 2. Pp. 41–51.
15. *Ozhgibesova N.Yu.* Formation of motivation to study a business foreign language by students of non-linguistic universities: specialty 13.00.08 "Theory and methodology of vocational education": abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences / Ozhgibesova Nina Yuryevna. Shuya, 2012. 22 p.
16. *Primchuk N.V.* Educational motivation of students and criteria for its measurement // Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. 2007. No.11. Pp. 368–372.
17. *Sedykh S.I.* Age-related sanity of the subject of crime / S.I. Sedykh // The legal status of a minor: history, modernity, prospects for reform ; materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Lipetsk, October 05, 2022. Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, 2023. Pp.81–85. – URL : [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_53707435\\_10995309.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_53707435_10995309.pdf) (date of application: 03/22/2024).
18. *Terentyeva V. A., Razzorenova I. N.* Implementation of the principles of criminal procedure for the release of minors from criminal punishment // A Russian investigator. 2018. No. 11. Pp. 42–45.
19. *Yakobson P.M.* Psychological problems of motivation of human behavior. М. : Prosveshchenie, 1988. 224 p.

УДК 378.147

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-246-250

**ПАВЛОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА**

кандидат технических наук, доцент, Институт перспективных технологий и индустриального программирования, кафедра высшей математики – 3, МИРЭА – Российский технологический университет  
E-mail: pavlova\_tatyana@mail.ru

**УВАРОВА МАРИНА НИКОЛАЕВНА**

кандидат экономических наук, доцент, кафедра «Цифровая экономика и информационные технологии», Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина, г. Орел, Россия  
E-mail: uvarovamn@mail.ru

**PAVLOVA TATYANA ALEKSANDROVNA**

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Institute of Advanced Technologies and Industrial Mathematical Science, Department of Higher Mathematics – 3, MIREA – Russian Technological University  
E-mail: pavlova\_tatyana@mail.ru

**UVAROVA MARINA NIKOLAEVNA**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Digital Economy and Information Technologies, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin, Orel, Russia  
E-mail: uvarovamn@mail.ru

**МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ГИА**

**A METHODOLOGICAL APPROACH TO IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF STUDENTS AT THE GIA BY THE EXAMPLE**

*Статья анализирует вопрос о повышении результативности сдачи ГИА. Предложены эффективные инструменты для оценки и поддержки учеников в процессе подготовки к ГИА, алгоритм формирования и совершенствования профессиональной компетенции педагогического работника в сфере среднего образования в области математики.*

*Ключевые слова:* компетенции, методический подход, учебный материал, тестирование, психологические навыки.

*The article analyzes the issue of improving the effectiveness of passing the GIA. Effective tools for evaluating and supporting students in the process of preparing for the GIA, an algorithm for the formation and improvement of the professional competence of a teacher in the field of secondary education in the field of mathematics are proposed.*

*Keywords:* competencies, methodological approach, educational material, testing, psychological skills.

**Введение**

*Актуальность.* Существует несколько методических подходов, которые способствуют повышению результативности обучающихся на государственной итоговой аттестации (ГИА). Одним из таких подходов является подготовка учителей, включающая изучение методик преподавания предметов, связанных с ГИА, и освоение принципов оценивания знаний учеников.

Однако, преподавателю, который не сталкивался с выпускными классами или, в связи с преемственностью преподавания в своих классах, делал это несколько лет тому назад, большим затруднением является процесс организации информации, как для себя, так и для учеников. Предлагаемый методический подход позволит раскрыть порядок, структурировать материал и расставить акценты в изучении дисциплины.

Подготовка учителей начинается с изучения программы ГИА и разработки рабочей программы, которая охватывала бы важные темы, требующие повышенного внимания. Далее, учителя проводят регулярные тренировки с учениками, направленные на закрепление учебного материала, тренировку навыков решения задач и ответов на вопросы первой части варианта ГИА [5]. В процессе подготовки учителя стараются применять разнообразные методы обучения, включая лекции, дискуссии, практические занятия, использование интерактивных технологий и др. Особое внимание уделяется

методическим рекомендациям, предоставленным организаторами ГИА.

Следующий важный аспект – это подготовка учеников. Они также должны изучить программу ГИА и освоить важные темы, входящие в нее. Ученики могут использовать различные учебники, дополнительные пособия и онлайн-курсы, чтобы закрепить свои знания [7]. Учителя проводят индивидуальные консультации, чтобы помочь им разобраться с трудными моментами и дать необходимые объяснения. Также существуют специальные курсы подготовки к ГИА, в которых ученики совместно с опытными педагогами разбирают типовые задания, анализируют ошибки и учатся эффективно использовать свои знания.

*Цель исследования*

Основной целью данной работы является разработка методических рекомендаций для повышения результативности сдачи ГИА. Создание комплекса заданий различного уровня сложности позволит систематизировать полученные знания и применять их в различных дисциплинах естественно-научного цикла.

*Новизна*

Разработан алгоритм для формирования профессиональных компетенций педагогического работника в сфере среднего образования с целью повышения уровня подготовки к ГИА.

*Методы исследования*

Методы описания, сравнения позволили провести анкетирование, что дало возможность понять мнение преподавателей, выявить существующие недостатки в подготовке к экзамену и разработать рекомендации по их устранению. Методы теоретического и эмпирического уровня позволили показать взаимосвязь между различными разделами при подготовке к сдаче ГИА.

### Изложение основного материала

Профессиональная компетенция педагогического работника в сфере среднего образования играет важное значение в успешной подготовке и овладении материалом учащимися. Однако, учитывая быстрое развитие и изменение требований образования, нужно постоянно совершенствоваться [4]. Чтобы это сделать, необходимо разработать алгоритм формирования и повышения профессиональной квалификации педагога в этой области.

Систематические занятия, с целью получения учащимися необходимых навыков работы с тестами, являются важными при подготовке к экзамену. Для получения наилучшего результата, по мнению авторов, целесообразно разобрать демонстрационный вариант текущего года, сравнить его с предыдущим, разобрать наиболее часто встречающиеся ошибки, создать комплект заданий для отработки навыков решения задач. Для активации познавательной активности обучающимся предлагается сравнить свое решение с эталонным, обсудить ошибки и спорные вопросы, акцентировать внимание на применении полученных навыков в решении задач из других разделов смежных дисциплин.

Помимо академической подготовки необходимо уделять внимание психологической подготовке учеников. Организаторы государственных экзаменов предоставляют информацию о формате и требованиях экзамена, которая может помочь учащимся справиться со стрессом и психологическим давлением, связанным с государственными экзаменами [6]. Преподаватели проводят с учениками практические занятия, направленные на развитие стрессоустойчивости, концентрации внимания и уверенности в себе.

Поэтому методический подход, направленный на повышение успеваемости учащихся на государственном экзамене, включает в себя подготовку учителей и учеников. Он основывается на изучении программы, применении различных методов обучения, проведении тренингов и развитии психологических навыков, необходимых для успешной сдачи экзамена [3]. Такой подход обеспечивает учеников необходимыми знаниями и навыками, а учителей – эффективными инструментами для оценки и поддержки учеников в процессе подготовки к государственным экзаменам.

На рисунке 1 представлены предлагаемые этапы формирования компетенций педагогического работника.

В первую очередь, для того, чтобы сформировать и улучшить профессиональную компетенцию педагога по дисциплине, необходимо определять компетенции, которые требуются для эффективной подготовки и освоения предмета. К ним относятся: знание материала на уровне курса, знание различных методик обучения, знание работы с учебным материалом и техникой, адаптация его к потребностям учащихся, и так далее.

Во-вторых, выявить существующие недостатки и потребности в развитии своих компетенций. Для это-

го преподаватель может самостоятельно оценить свои знания и умения, а также обратиться к коллегам и руководству за обратной связью. На основе полученной информации можно составить траекторию развития, определяющую направление для усовершенствования компетенций.

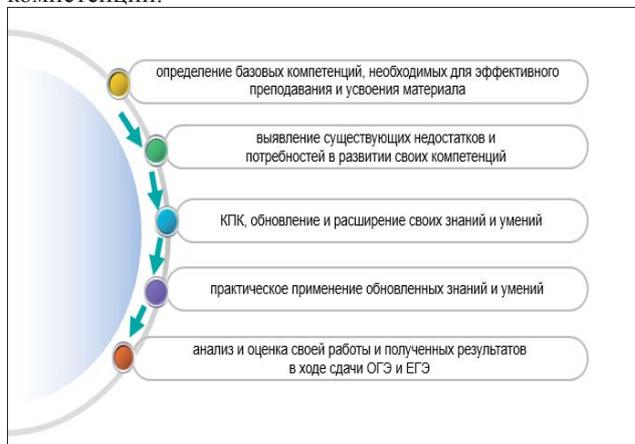


Рис. 1. Этапы алгоритма совершенствования профессиональной компетенции педагогического работника.

В-третьих, обновить и расширить свои знания и умения. Для этого преподаватель может посетить научно-практические конференции и семинары, пройти различные курсы повышения квалификации, изучить современные методики обучения и технологии, применяемые в преподаваемой области. Чтобы быть в курсе последних тенденций и достижений, также важно постоянно следить за новыми исследованиями в образовании.

Обновленные знания и умения требуют практического применения – в этом заключается четвертый шаг. Можно создать учебные материалы и задания, основанные на новых методиках обучения и современных технологиях. Проводя регулярную самооценку и оценку эффективности своих методов и материалов, можно достичь наилучших результатов в преподавании.

В-пятых, постоянный анализ и оценка своей работы. Преподаватель должен быть готов к саморефлексии, чтобы выявить свои сильные и слабые стороны в преподавании. Для повышения своей профессиональной эффективности, а также дальнейшего развития своих компетенций, на основе анализа можно корректировать методики и материалы.

Для того чтобы преподаватель непрерывно развивал свои профессиональные компетенции, все выше перечисленные шаги должны быть непрерывными и взаимосвязанными. Это позволит ему быть востребованным и успешным преподавателем, способным эффективно учить и вдохновлять своих учащихся [2].

Важным неотъемлемым элементом современной системы образования является *организация переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров*. В постоянно меняющемся и развивающемся современном мире, педагог должен быть готов к новым вызовам и требованиям, которые предъявляют к нему и его работе.

Один из таких требований – это подготовка учащихся к сдаче ЕГЭ. Педагогам необходимо иметь достаточные знания и навыки для успешной подготовки учащихся, так как ЕГЭ является важным этапом образо-

вательного процесса.

Обновить и расширить свои знания, освоить методы и приемы обучения, специфичные для экзамена предоставляют курсы для преподавателей, направленные на сдачу ЕГЭ. Кроме этого, такие курсы помогают педагогам ознакомиться с особенностями экзамена, его структурой и требованиями. Данная информация необходима для эффективной подготовки учащихся к сдаче экзамена.

Для организации таких курсов необходимо соблюдать несколько принципов:

1. Компетентность преподавателя. Как правило, преподаватели являются экспертами в своей сфере и обладают педагогическими навыками, позволяющими эффективно передавать знания и навыки учащимся. Работающие на подобных курсах, имеют высокую квалификацию и опыт работы в данной области. (рисунок 2)

2. Актуальность материала. Предоставление актуальной информации о требованиях и особенностях ЕГЭ, позволяет педагогам быть в курсе последних изменений в экзаменационной системе и адаптировать свою работу под них.

3. Индивидуальный подход. Предлагая педагогам альтернативные учебные материалы, методики и приемы работы, позволяют им сделать выбор наиболее подходящий для своих учеников. Курсы учитывают особенности каждого преподавателя и предлагают гибкую форму обучения, позволяющую участникам приобретать знания и навыки в соответствии с их потребностями и возможностями.

4. Практическая направленность. Курсы включают практические занятия, которые помогают педагогам применить полученные знания на практике. Как, например, анализ заданий экзаменационного варианта, разработка учебных материалов, создание методик обучения и т.д. Такой подход позволяет педагогам лучше усвоить материал и применить его в своей работе.

Организация переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров является необходимой составляющей современной системы образования [1]. Курсы для преподавателей, направленные на сдачу ЕГЭ, помогут педагогам подготовить учащихся к экзамену и повысить эффективность образовательного процесса в целом. Важно, чтобы такие курсы предоставляли компетентных преподавателей, актуальный материал, индивидуальный подход и практическую направленность обучения.

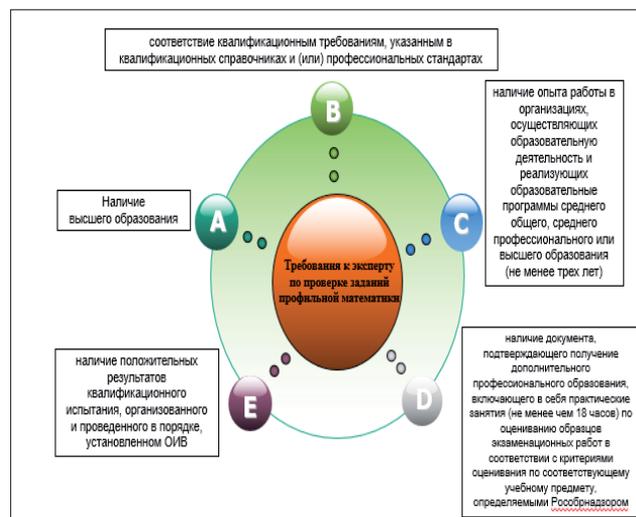


Рис. 2. Требования к эксперту по проверке заданий профильной математики.

Ниже предложены опросные листы для выявления причин нежелания преподавателей сдавать ЕГЭ и выявления мотивации преподавателей к прохождению независимой диагностики с предметным и метапредметным содержанием, в формате ОГЭ и ЕГЭ. Опросные листы созданы с помощью сайта ЧатГпт – в – россия.рф [9]

Опросный лист: «Причина нежелания преподавателя сдавать ЕГЭ по математике профильного уровня и нежелания учиться на эксперта по проверке развернутых ответов на ЕГЭ»

Уважаемый преподаватель,

Приглашаем Вас принять участие в нашем опросе, цель которого – выяснить причины нежелания преподавателей сдавать ЕГЭ по математике профильного уровня, а также нежелания учиться на эксперта по проверке развернутых ответов на ЕГЭ. Ваше мнение важно для нас, и мы будем благодарны за время, которое Вы потратите на заполнение нашего опросного листа.

Эти данные анонимны и будут использованы только для целей исследования. Результаты опроса помогут нам лучше понять мнение преподавателей и определить возможные изменения в системе проведения ЕГЭ и обучения на экспертов. Просим Вас отвечать честно основываясь свои ответы на собственном опыте и мнении.

Часть I: Причины нежелания преподавателя сдавать ЕГЭ по математике профильного уровня.

1. Какая, на Ваш взгляд, основная причина Вашего нежелания сдавать ЕГЭ по математике профильного уровня?

- Недостаточная подготовка в области математики профильного уровня
- Отсутствие времени на подготовку к экзамену
- Низкое удовлетворение от предмета математики
- Другая причина (пожалуйста, укажите)

2. Если Вы указали «Другая причина» в предыдущем вопросе, пожалуйста, опишите ее.

3. Какие дополнительные подготовительные мероприятия, на Ваш взгляд, помогли бы Вам сдать ЕГЭ по математике профильного уровня?

4. Какие изменения в системе проведения ЕГЭ по математике профильного уровня могли бы повлиять на Вас и увеличить Вашу мотивацию к его сдаче?

Часть 2: Причины нежелания учиться на эксперта по проверке развернутых ответов на ЕГЭ.

1. Какая, на Ваш взгляд, основная причина Вашего нежелания учиться на эксперта по проверке развернутых ответов на ЕГЭ?

- Недостаточное желание заниматься подробным анализом ответов учащихся
- Отсутствие времени на обучение и работу экспертом
- Низкое удовлетворение от работы экспертом
- Другая причина (пожалуйста, укажите)

2. Если Вы указали «Другая причина» в предыдущем вопросе, пожалуйста, опишите ее.

3. Какие бы дополнительные требования к должности эксперта по проверке развернутых ответов на ЕГЭ могли бы повлиять на Вашу мотивацию и желание учиться на эту должность?

4. Какие изменения в системе работы экспертов по проверке развернутых ответов на ЕГЭ могли бы повлиять на Вас и увеличить Вашу мотивацию к работе в этой сфере?

Спасибо за Ваше участие в нашем опросе!

Опросник «Мотивация преподавателя к прохождению независимой диагностики с предметным и метапредметным содержанием, в формате ОГЭ и ЕГЭ»

Опросник предназначен для выявления мотивации преподавателей к прохождению независимой диагностики с предметным и метапредметным содержанием, в формате ОГЭ и ЕГЭ. Он представляет собой набор вопросов, которые позволяют узнать, что именно мотивирует преподавателя приступить к прохождению диагностики, какие преимущества он видит в ее проведении и какие препятствия ему могут помешать.

1. Вопрос о мотивации.

• Что Вас мотивирует приступить к прохождению независимой диагностики с предметным и метапредметным содержанием, в формате ОГЭ И ЕГЭ?

• Какие преимущества вы видите в проведении независимой диагностики?

• Какие препятствия могут помешать Вам приступить к прохождению диагностики?

2. Вопрос о содержании.

• Считаете ли Вы, что диагностика должна включать предметное и метапредметное содержание?

• Какую роль играет предметное содержание в диагностике?

• Какое значение имеет метапредметное содержание в диагностике?

3. Вопрос о формате.

• Какой формат диагностики Вы считаете наиболее эффективным для определения уровня знаний и навыков учеников?

• Считаете ли вы, что форматы ОГЭ и ЕГЭ подходят для проведения независимой диагностики?

• Какие изменения в формате диагностики Вам кажутся необходимыми?

4. Вопрос о подготовке.

• Как вы готовитесь к проведению диагностики?

• Какую помощь или поддержку вы ожидаете от администрации или коллег?

• Какие методические материалы или обучающие программы вы используете для подготовки к диагностике?

5. Вопросы об использовании результатов:

• Как вы планируете использовать результаты диагностики в своей работе?

• Какие изменения в своей практике Вы готовы внести на основе результатов диагностики?

• Какие проблемы или вопросы Вы надеетесь решить, используя результаты диагностики?

6. Вопросы о ресурсах:

• Какие ресурсы (время, специалисты, оборудование и т.д.) Вам требуются для проведения диагностики?

• Какую поддержку Вы ожидаете от образовательной организации в проведении диагностики?

• Какие ресурсы Вы готовы предоставить для проведения диагностики?

7. Дополнительные вопросы:

• Как Вы считаете, какую роль играет диагностика в повышении качества образования?

• Какие изменения Вы видите в системе диагностики в ближайшем будущем?

Опросник следует проводить анонимно, чтобы преподаватели свободно могли отвечать на вопросы. [8] Полученные результаты могут быть использованы администрацией для определения потребностей и предоставления поддержки преподавателей в прохождении независимой диагностики. Также могут послужить основой для дальнейшего развития системы диагностики и планирования обучения.

### Выводы

Результативность сдачи ГИА по мнению авторов, во многом зависит от нескольких составляющих: профессиональное мастерство учителя, заинтересованность обучающегося, проведение повышения квалификации преподавателей соответствии с требованиями, предъявляемыми системой образования. Все разработанные мероприятия способствуют повышению эффективности образовательного процесса, актуализации рассматриваемого материала, разработке индивидуально подхода и практической направленности обучения.

Разработка методических рекомендаций для успешной сдачи итоговой аттестации основывается на применении различных методов обучения, проведении тренингов с целью выявления слабых сторон в изученном материале. Для успешной сдачи экзамена обучающийся должен не только знать теорию, иметь практический навык в решении задач, но и уметь планировать время, отведенное на экзаменационную работу, чтобы получить максимальный результат.

Кроме академической подготовки, необходимо также обратить внимание на психологическую подготовку учеников. Организаторы ГИА предоставляют информацию о формате и требованиях экзамена, что поможет учащимся справиться со стрессом и психологическим давлением, связанным с ГИА [6]. Педагоги проводят с учениками практические тренинги, направленные на развитие стрессоустойчивости, концентрации внимания и уверенности в своих силах.

### Библиографический список

1. *Абдукаюмова А.Р.* Использование информационных технологий при преподавании математики. / А.Р. Абдукаюмова // Материаловедение. 2017. №1(21) С. 39–41.
2. *Акамова Н.В.* Обучение математике студентов средних специальных заведений с использованием новых информационных технологий в контексте деятельного подхода. / Н.В. Акамова // Молодой ученый. 2008. №1. С. 217–220.
3. *Илященко Л.К.* Активные и интерактивные методы обучения и их применение при обучении математике в техническом вузе. /Л.К. Илященко, А.И. Трищ // Перспективные науки. 2022. №1(148). С. 130–132.
4. *Мезенцева М.Е.* Интерактивная модель обучения как перспективное направление в процессе обучения студентов вузов. /М.Е. Мезенцева // Перспективные науки. 2019. №3(114). С. 87–92.
5. *Туремуратова А.А.* Цифровые технологии в современном образовании. Использование информационных технологий в преподавании математики в высшем образовании. / А.А. Туремуратова // В сборнике: За нами будущее: Взгляд молодых ученых на инновационное развитие общества. Сборник научных статей 3-й Всероссийской молодежной научной конференции. Курск. 2022 С. 395–398.
6. *Павлова Т.А.* Компетентностный подход в математической подготовке. / Т.А. Павлова, М.Н. Уварова // Академический журнал Западной Сибири. 2016. Т.12. №2(63). С. 53–54.
7. *Уварова М.Н.* Интернет тестирование как средство подготовки специалиста. /М.Н. Уварова, Т.А. Павлова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. №5 (55) С. 277–280.
8. *Филатова Е.А.* Применение традиционных и интерактивных педагогических технологий при обучении лексико-фонетической стороне речи в ВУЗах. / Е.А. Филатова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2022. № 2 (59). С. 164–171 Чатгпт – в – россия.рф

### References

1. *Abdukayumova A.R.* The use of information technologies in teaching mathematics. / A.R. Abdukayumova // Materials science. 2017. No. 1(21) Pp. 39–41.
  2. *Akamova N.V.* Teaching mathematics to students of secondary specialized institutions using new information technologies in the context of an active approach. / N.V. Akamova // A young scientist. 2008. No. 1. Pp. 217–220.
  3. *Ilyashchenko L.K.* Active and interactive teaching methods and their application in teaching mathematics at a technical university. /L.K. Ilyashchenko, A.I. Trishch // Promising sciences. 2022. No.1(148). Pp. 130–132.
  4. *Mezentseva M.E.* Interactive learning model as a promising direction in the process of teaching university students. /M.E. Mezentseva // Per-spective sciences. 2019. No.3(114). Pp. 87–92.
  5. *Turemuratova A.A.* Digital technologies in modern education. The use of information technologies in teaching mathematics in higher education. / A.A. Turemuratova // In the collection: The future is behind us: The view of young scientists on the innovative development of society. Collection of scientific articles of the 3rd All-Russian Youth Scientific Conference. Kursk. 2022. Pp. 395–398.
  6. *Pavlova T.A.* Competence approach in mathematical preparation. / T.A. Pavlova, M.N. Uvarova // Academic Journal of Western Siberia. 2016. Vol.12. No.2(63). Pp. 53–54.
  7. *Uvarova M.N.* Internet testing as a means of training a specialist. /M.N. Uvarova, T.A. Pavlova // Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2013. No.5 (55) Pp. 277–280.
  8. *Filatova E.A.* Application of traditional and interactive pedagogical technologies in teaching the lexical and phonetic side of speech in universities. / E.A. Filatova // Bulletin of the Tver State University. Series: Pedagogy and Education Chatgpt – in – rossii.rf
- 
-

**ПОПОВА АННА РОСТИСЛАВОВНА**

доктор филологических наук, профессор, кафедра  
русского языка, Орловский государственный универ-  
ситет 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

**ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА:  
О «ШКОЛЕ МЫШЛЕНИЯ» В.К. ХАРЧЕНКО**

**FORMATION OF THE LINGUISTIC PERSONALITY OF A STUDENT AND A TEACHER-PHILOLOGIST:  
ABOUT THE «SCHOOL OF THINKING» OF V.K. KHARCHENKO**

*Статья посвящена проблеме реализации взаимосвязей филологии с другими дисциплинами и видами искусства, которые оказываются актуальными в процессе преподавания филологических дисциплин, в формировании собственного идиостиля студента и преподавателя. Эвристический потенциал слова исследуется на базе художественных произведений и их фрагментов, отражающих синтез жанров либо синтез видов искусств. Прочерчиваются проекции: литература и музыка, литература и живопись, танец и поэзия, литература и кинестетические впечатления, портрет и взгляд, музей и творчество – всего до сорока возможных проекций. В итоге прорабатывается системное обеспечение оригинального маршрута мышления. Анализируются способы и специфика приёма «подключения другого регистра» как стимула мышления. Рассматриваются вопросы теории новизны, теории жанров и перспективах новых жанров, системности и асистемности в языке, подход «минус-антропоцентризм», проблема эвристического потенциала лексической единицы. Уделяется внимание фольклорным формам: колыбельным, загадкам, приметам, которые также работают на опережение традиционных мыслей. Приводятся приёмы выработки оригинального идиостиля посредством анализа метафоры, лозунга, особенностей нарратива. В статье изучаются вышеуказанные методы и приёмы развития мышления и идиостиля, предложенные в монографии доктора филологических наук профессора В.К. Харченко. Данная монография может служить учебником для студентов, преподавателей, а также начинающих авторов. Комплексный подход, отражённый в монографии и опирающийся на широкий спектр межпредметных связей (социолингвистика, детская речь, когнитивная лингвистика, история, культурология, литературоведение, философия, наукометрия и др.), работает на совершенствование мышления и языка, на развитие языковой личности филолога.*

*Ключевые слова:* межпредметные связи, обучение, современный русский язык, мышление, синтетический жанр, идиостиль, В.К. Харченко.

*The article is devoted to the problem of realizing the interrelationships of philology with other disciplines and types of art, which turn out to be relevant in the process of teaching philological disciplines, in the formation of a student's and teacher's own idiostyle. The heuristic potential of the word is investigated on the basis of works of art and their fragments reflecting the synthesis of genres or the synthesis of art forms. Projections are drawn: literature and music, literature and painting, dance and poetry, literature and kinesthetic impressions, portrait and gaze, museum and creativity – up to forty possible projections in total. As a result, the system support of the original route of thinking is being built. The methods and specifics of the method of “connecting another register” as a stimulus for thinking are analyzed. The issues of novelty theory, genre theory and the prospects of new genres, consistency and asystemicity in language, the “minus-anthropocentrism” approach, the problem of heuristic potential of a lexical unit are considered. Attention is also paid to folklore forms: lullabies, riddles, omens, which also work ahead of traditional thoughts. The article analyzes the above-mentioned methods and techniques for the development of thinking and idiostyle, proposed in the monograph of the Doctor of Philology, Professor V.K. Kharchenko. This monograph can serve as a textbook for students, teachers and novice authors. The comprehensive approach reflected in the monograph and based on a wide range of interdisciplinary connections (sociolinguistics, children's speech, cognitive linguistics, history, cultural studies, literary studies, philosophy, scientometrics, etc.) works to improve thinking and language, to develop the linguistic personality of the philologist.*

*Keywords:* interdisciplinary connections, learning, modern Russian language, thinking, synthetic genre, idiostyle, V.K. Kharchenko.

**Введение**

Язык есть богатейший ресурс для осмысления и творческого постижения, в том числе и нестандартного, новаторского, открывающего неизведанные горизонты и находящегося «на шаг впереди» по отношению к устоявшемуся, частотному и системному. Такое осмысление

языка необходимо как преподавателю-филологу, так и обучающемуся, студенту, будущему преподавателю или учителю. Идеальное – потенциал языка – воплощается материально, в подлинно художественных произведениях, отличающихся выраженностью идиостиля, в самобытных речевых высказываниях, в метких и ёмких малых жанрах устного народного творчества и т.д.

Богатства и достояния человеческой мысли, отражения путей и способов неформатной «работы» мышления с языком нуждается в теоретическом и практическом представлении и обобщении, как это сделано в новой книге В.К. Харченко «Слово и мысль: на один шаг вперед» [5]. В аннотации к книге читаем: «Монография посвящена нетрадиционным способам мышления, которые могут быть добавлены к способам, уже имеющимся и хорошо себя зарекомендовавшим» [Там же, с. 2].

Таким образом, *актуальность* обобщения и применения опыта «школы мышления» В.К. Харченко не вызывает сомнений. Широкий спектр задач, разноплановость фактического материала, оригинальные приёмы работы с ним – всё это оказывается необходимым в преподавании и изучении филологических дисциплин. Подход В.К. Харченко обуславливает прикосновение к тонким граням мышления и к бережному, внимательнейшему, порой не только лингвистическому, но и поэтическому анализу языковых фактов, их оригинальным интерпретациям.

*Целью настоящей статьи* является демонстрация системы способов развития мышления и идиостиля, разработанных В.К. Харченко, освещение их практического использования преподавателем и студентом-филологом.

Сказанное выше свидетельствует о высокой *новизне* и *практической ориентированности* нашего исследования. Прежде всего, В.К. Харченко разработана и обобщена целая *теория новизны* исследования, актуальная для любого научного (и не только) труда, определены направления поиска новизны, дана оригинальная терминология для каждого из них. Такая теория не только помогает любому исследователю отразить данный аспект собственного труда – и сделать это корректно и образно одновременно, но и стимулирует научные устремления, преподносит свежий взгляд на проблематику, подход, материал работы.

Конечно, автор опирается на ранее разработанные рубрики [6; 7]. «В плане поиска новизны материал в книге располагается по следующим рубрикам: отсутствия и альтернативы, презумпции (допуски), усложнения (декларируемые и истинные), переакценты, риски, проекции (увязки), овладения...» [5, с. 6]. Каждый «тип» новизны подробно описан и проиллюстрирован многочисленными примерами из лингвистических исследований.

При работе с фактическим материалом и с обобщением опыта «школы мышления» В.К. Харченко были задействованы *методы теоретического исследования* (анализ и синтез, выявление причинно-следственных связей, сопоставление и прогнозирование) и *методы лингвистические*, актуальные для осмысления языковых фактов (компонентный анализ, текстуальный анализ, дискурсивный анализ).

### Изложение основного материала

В современной науке активно разрабатывается идея взаимодействия науки и искусства, которые не могут не найти отражения в современном вузовском преподавании филологических дисциплин – лингвистики, литературы, литературоведения. Например, эти постулаты разрабатываются в лекциях и книгах академика Т.В. Черниговской, см., в частности, см. [8, 9, 10]. «Один из очень крупных антропологов XX века сказал

следующую фразу, которая в настоящее время оказалась важной. Он сказал, что XXI век будет веком гуманитарного знания или его не будет вовсе» [8]. В своём интервью В. Полухина утверждает: «РГ» <Российская газета – А.П.> впервые публикует неизвестное интервью с Иосифом Бродским, в котором отражены мысли поэта о функциях поэтов в современности... Поэзия – это как бы абсолютный уровень языка... И все это в языке есть. Поэт на самом деле не открывает ничего нового. Он это выстраивает в такой ряд, в котором, по его представлению, все элементы выигрывают одинаково» [3]. Появляются публикации, касающиеся роли Велимира Хлебникова [1], в которых функция поэта включается в триаду: Ломоносов – Пушкин – Хлебников. «Почитайте того же Хлебникова – вы ахнете, обнаружив у него, например, в поэме “Ладомир” довольно четкое описание Интернета, сотовой связи и прочего. Недаром в 1960-е годы в ходу было такое выражение “физики и лирики”. И “физики” как раз были лучшими читателями» [2, с. 457]. Мы, однако, остановимся всего на одной книге, поскольку она ставит ряд таких задач, которые оказываются востребованными филологами.

На наш взгляд, «школа мышления» В.К. Харченко и способна, и даже призвана дать импульсы для работы со словом в новом качестве – для научных работников, для обучающихся, для творцов-литераторов и не только. Автор неоднократно демонстрирует актуальность установки связей между, на первый взгляд, разнородными объектами: так, даны многочисленные примеры бинарных совмещений (литература и живопись, литература и архитектура, архитектура и музыка, поэзия и музыка, музей и семья, танец и поэзия и мн. др.), подтверждённые цитатами художественного, научного либо мемуарного плана. Заметим, что, работая в одном из современных жанров медиапоэзии и представляя его в преподавании филологических дисциплин, мы нередко убеждались в справедливости сказанного: внезапные комбинации слов, ощущений, впечатлений предвзвешивают выход на новую для автора творческую веху. Именно такое простраивание маршрута по географической карте знания есть исток научного или иного творчества, и чем шире карта, чем меньше на ней белых пятен, тем неожиданнее и продуктивнее такие маршруты.

Продемонстрируем **спектр научных и методических проблем**, затронутых учёным, отметив в их числе не только лингвистические, но и межпредметные.

Прежде всего, В.К. Харченко разработана и обобщена целая теория новизны исследования, актуальная для любого научного (и не только) труда, определены направления поиска новизны, дана оригинальная терминология для каждого из них. Такая теория не только помогает любому преподавателю либо студенту-исследователю отразить данный аспект собственного труда – и сделать это корректно и образно одновременно, но и стимулирует научные устремления, преподносит свежий взгляд на проблематику, подход, материал работы [5, с. 6–15]. Каждый «тип» новизны подробно описан и проиллюстрирован многочисленными примерами из лингвистических исследований.

Монография вносит свой вклад и в теорию жанров, в вопрос перспективы развития жанров новых, а точнее, синтетических, находящихся на пересечении уже из-

вестных и дающих их оригинальный сплав. Как убедительно показано в монографии, поиски новых жанров не просто осуществляются, но и даже описываются самими авторами и их читателями, дающими первичные дефиниции творений – как можно заметить, через отрицания. Однако даже отрицания очерчивают круг «синтезируемых» жанров для рождения нового: «В книге Валентина Катаева «Алмазный мой венец» есть характерное наблюдение: “*Не роман, не рассказ, не повесть, не поэма, не воспоминания, не мемуары, не лирический дневник... / Но что же? Не знаю!*”» [5, с. 44] и т.п.

Такой подход к работе с определением жанра необходимо взять на вооружение в современном гуманитарном преподавании. В.К. Харченко уделяется внимание рождению таких синтетических жанров литературы, как стихофразы (единение фразеологии и поэзии) [4], «стромат в современном изложении» [5, с. 47], а также жанров, предполагающих подключение различных видов искусства, различных форм творческой деятельности – например, слова и музыки, – таковое соединение русских народных пословиц и хора в творчестве Р. Щедрина [5, с. 46] и др.

Полагаем, что знакомство с подобными жанрами может и должно стать темой современных спецкурсов. Действительно, искусство ищет оригинальные жанры, ищет пути развития, опираясь но уже известное и творчески преломляя его; не случайно идея синтеза, сочетания несочетаемого (несочетаемого лишь на первый поверхностный взгляд) – один из лейтмотивов монографии. Например, В.К. Харченко говорит и об истоках такого синтеза на примере жанра письма родословных, разрабатывая новую теорию интердискурсивности данного жанра, под которой понимается присутствие прототипических моделей других дискурсов: документного, мемуарного, художественного, публицистического, образующих особый жанровый ландшафт родословных и формирующих контексты употребления ключевых слов [5, с. 51].

Идеи «школы мышления» В.К. Харченко будут актуальны и при изучении одной из глобальных проблем языка, которая так или иначе проявляет себя в любой преподаваемой дисциплине. Обращение к проблеме системности и асистемности в языке обуславливает выход на оригинальное речетворчество, на нестандартную образность, вообще, на способность человека замечать необычное в привычном. Мы находим широкое привлечение в книге подобных языковых фактов, размышления о потенциале языка, о балансе в нём устоявшегося и динамичного, о перспективах Слова. Эта проблема, вторым лейтмотивом проходящая через всю книгу, задана в Предисловии, где автор оговаривает специфику материала исследования: «книга, которую вы держите в руках, представляет собой подборку дополнительного, хотя и весьма ценного материала, не отменяющего профессиональные усилия и приобретения. Она – о других способах работы с неизвестным...» [5, с. 4].

В.К. Харченко найден неожиданный ракурс активно разрабатывающейся, приоритетной в настоящее время проблемы отражения антропоцентризма в языке: это парадоксальный, однако, необходимый и ждущий глобального освещения, уже намеченный автором подход «минус-антропоцентризм». Такое «противотечение» общей тенденции даёт новые пути исследования язы-

ка, обращение к материалу, который пока не попадал в фокус внимания учёных – во всяком случае, в данном аспекте.

Находят преломление и более частные лингвистические проблемы – к таковым, например, относится проблема эвристического потенциала слова. В современных лингвистических трудах нередко говорится об информационном, ассоциативном, культурологическом, креативном и др. разновидностях потенциала слова. В наличии именно эвристического потенциала нас убеждает весь ход исследования, многообразные языковые примеры на страницах книги. «Вспомним слова Иосифа Бродского: «*Речь, язык – основа, двигатель цивилизации*», и мы на первое место выносим слово, слова. Именно с ними и происходят удивительные превращения...» [5, с. 5]. Всё сказанное оказывается необходимым в преподавании лексикологии и лексикографии и может быть использовано на лекциях и практических занятиях.

Образцом для работы студента или преподавателя-филолога со словом станут представленные В.К. Харченко лингвистические этюды, иллюстрирующие проблему исследования жизни слова в разные исторические срезы и в разных исторических средах (на примере лексем *кротость*, *жалеть*, ряда уходящих, к сожалению, в прошлое эпитетов русского литературного языка).

Как особые объекты «школы мышления», позволяющей создавать нестандартные аналогии, рассматриваются жанры устной речи – загадки, приметы, пословицы, юмористические контексты. Их неожиданность, небанальность, даже кажущаяся нелогичность – по сути, как справедливо показано в книге, – и есть их достоинство, вскрывающее новизну установленных человеком межпредметных связей и особенности «внутренней работы» мышления. В.К. Харченко делится многолетними исследованиями детской речи, которая также есть отражение новых предметно-логических отношений (в частности, на примере концепта «Динозавры», при освоении которого ребёнок комбинирует известное и неизвестное, реальное и фантастическое).

Более того, делится автор и «рецептами» вдохновения, стимула мысли: см. параграф «Подключение другого регистра», где приводятся сведения об истоках творчества писателей и художников. В.К. Харченко развивает идею о том, как иной «регистр», добавление нового сенсорного впечатления (звука, запаха, визуального образа) «выводит наше мышление на новые высоты» [5, с. 57] и даёт неожиданный результат. Вообще, на наш взгляд, методика В.К. Харченко позволяет последовательно развивать мышление на основе великих и прекрасных образцов, искать неизведанное в обыденном, тайну в давно освоенном, даёт основы, без которых не может состояться творчество и любое открытие.

Идеи учёного способствуют лучшей, более осмысленной и оригинальной работе с языком на основе так называемых «перевёртышей», «опрокидываний мысли» [5, с. 30], парадоксов, афоризмов: автором представлены целые коллекции примеров и интерпретаций данных явлений, рассматриваемых в фокусе новизны и оригинальности, эвристичности мышления.

Полагаем, что параграф книги [5] «Соединение лозунга, метафоры, нарратива» может быть буквально

разобран на советы по совершенствованию идиостиля: в репрезентативных контекстах показана скучная прямота лозунга, живительная образная сила метафор, заманчивость нарратива, важность плотности текста не только как его высокой информативности и отсутствия «воды», но и как концентрация небанальных лексем и их сочетаний. Совершенно справедливо указывается на непредсказуемость качественной метафоры. Любопытно, что, будучи ведущим литературного объединения и обсуждая с авторами качества удачного поэтического текста, мы пришла к подобному же образу и употребили близкое по семантике определение: поэтический текст должен быть «нечаянным» – то есть, по сути, непредсказуемым для читателя и оттого находящим сильный отклик.

Обозначив важность постулата синтеза искусств, не можем не отметить и воплощения синтеза наук, проявившего себя у В.К. Харченко: социолингвистика, детская речь, когнитивная лингвистика, история, культурология, литературоведение, философия, наукометрия; такой комплексный подход работает на совершенствование мышления в области обнаружения новых связей.

От весомого информационного багажа монографии В.К. Харченко перейдём к перечню тех **практических результатов**, которые приобретает её читатель – преподаватель или студент/магистрант.

Прежде всего, отметим, что многие вставки-иллюстрации требуют отдельного вдумчивого прочтения как самостоятельные художественные миниатюры, что особенно актуально на любой филологической дисциплине. Таковы, например, размышления о региональных памятниках, об объединяющей силе колыбельных, о разговоре с ребёнком – в том числе и на острые, даже шокирующие или запретные темы. Наконец, о негативных тенденциях современной речи и об их противовесе – «элитарности» речи (но не снобистской усложнённости, а именно речи, несущей позитивный посыл и не держащей загрязняющих её элементов).

В качестве аргументов привлекается большой массив научных исследований – например, только для обобщения теории новизны в свое время В.К. Харченко были проанализированы 18 докторских и 96 кандидатских диссертаций [7]. Книга изобилует иллюстративными примерами-цитатами философов, учёных различных специальностей (отнюдь не только лингвистов), людей искусства: музыкантов, писателей, актёров, художников, телевизионных ведущих; постоянно привлекаются произведения русской и зарубежной литературы различных веков.

Привлекают студента и преподавателя личные размышления автора книги, такие как самоанализ научного творчества, прикосновение к тайне мышления, к истокам поисков, к импульсам создания тех или иных фрагментов настоящей книги: «Как-то я задумалась: а почему у метафор выделяют прискорбно мало функций: две или три. А может быть, у этих метафор 15 функций! Цифра пришла в голову, самое интересное, раньше ее наполнения, но я тут же села и стала подтягивать язык под метафорический код...» [5, с. 30]. Или: «Признаемся, что феномен интердискурсивности был не сразу нами замечен. Собранные родословные поначалу мы делили на два типа: сжатые, «формальные»

и развернутые, творческие (то есть ориентированные или на документ, или на художественный текст!)» [5, с. 53]. Сами направления поиска, черновые и более поздние варианты – также есть свидетельства особенностей мышления, в том числе и пока неизведанных, таких как феномен интуиции, «озарения», научного предзнания. Обычно в монографиях таких признаний мы не находим, а они действительно ценны, особенно для начинающего автора.

По мере знакомства с трудом В.К. Харченко всё ярче высвечивается **нравственная ценность** монографии (отметим, что в преподавании практически любой филологической дисциплины важен не только информационный багаж, но и духовная, нравственная составляющая). В.К. Харченко подспудно, через собственные размышления или избранные цитаты делится актуальным и вечным. Например, параграф «Сохранить имя» содержит пронзительные примеры – фрагменты семейных родословных или же личные рассказы собеседниках о своих предках, о важности памяти, рода, нашей истории. Самоотверженный труд, наследие Великой Отечественной войны, семейные взаимоотношения, дом как малая церковь... Всё перечисленное – это не только содержание примеров семейных родословных на раскрытие отдельных свойств мышления (парадоксальность, «опрокидывание» мысли, готовность принять неожиданное и отрицаемое ранее). Это ещё и тексты, содержащие нравственные уроки. Нельзя не подчеркнуть, что перед нами итог многолетней работы: автором собран богатейший материал. Так, жанру семейных родословных посвящена книга В.К. Харченко, Е.М. Черниковой «Лингвогенеалогия: Имя собственное в жанре семейных родословных» [6] и статьи по данной проблематике.

Вообще, на протяжении книги мы видим постоянное обращение к культуре, истории, значимости уважительного отношения к высоким образцам творчества. Красной нитью проходит тема нравственного воспитания помимо воспитания мышления.

Представлены и записи личных бесед автора – например, с доктором филологических наук, профессором, известным языковедом С.Н. Цейтлин; высказывания-экспромты, родившиеся на защите диссертаций; записи живой разговорной речи – случайно услышанные меткие слова и выражения; детская речь; примеры из личного опыта и жизненные истории... И даже авторское стихотворение, начало которого просится стать афоризмом: «*Лишь оболочка прошлого стара, / Смешны слова, тома слегка потёрты, / Все истины избиты не вчера, Избиты, но еще не значит мёртвы*» [5, с. 195]. Многообразие иллюстративного материала вызывает несомненное уважение к автору, который щедро делится уникальным, годами и десятилетиями собираемым архивом.

Поднимаемая в книге проблема баланса системности/асистемности, идея комбинаций сведений из разных областей знаний как стимула для исследовательских и творческих «прорывов», развитие новых жанров литературы, значений, употреблений и смыслов слов – всё это обеспечило очень широкий охват **материала**. Материал разнороден во временном, географическом, историческом, культурном, стилистическом плане и даже в плане языковом: перед нами отдельные лексемы,

предложения, сложные синтаксические целые, фрагменты текстов и даже небольшие тексты, содержащие новую мысль, новое её выражение. Не случайно сам принцип отбора материала – уже **научная и методическая проблема**, о чём говорит сам автор: «Важным и трудным вопросом выбора критериев является вопрос о том, чему отдать предпочтение – фактам частотным или фактам уникальным. Частотность всегда убедительна, а уникальность – эвристична... Нужно ли говорить, что мы прежде всего ратуем за уникальность исследуемого материала?» [5, с. 4].

Особую ценность представляет **методический аспект** труда В.К. Харченко, присутствующий во многих параграфах в виде примеров-иллюстраций. Таковы, например, упоминаемые автором интеллектуальные игры (например, игра, изобретённая А.С. Пушкиным, на совмещение прилагательных с существительными). Или же перечень вопросов, пробуждающих размышления о новых гранях известных объектов: «"На золотом крыльце сидели..." – известная считалка. Но о ком мы чаще всего говорим, кто из ныне живущих людей является для нас авторитетом?; Верите ли вы в счастливый случай? Бывали ли в жизни у вас такие счастливые совпадения? Какая связь у вас с предшественниками: двумя дедушками и двумя бабушками? Старинные семейные фотографии — какой фонд они открывают?» [5, с. 112] и мн. др.

Заслуживает внимания и признания проблема чтения литературы «на вырост», что было свойственно советскому образованию: именно такое чтение формирует и обогащает личность не только в ближайшей, но и в отдалённой перспективе. Обращают на себя внимание отдельные аспекты восприятия и понимания литературы: неблагополучные дети, «дети одной книги». В монографии проводятся мысли о важности переоценки личностей, раскрытых в программных произведениях, избегании стереотипных и устоявшихся оценок; о необходимости разговаривать с ребёнком; об особенностях внимательного и скрупулёзного чтения – и в целом о понимании и анализе произведений литературы не просто как текстов, но и как школы мышления.

Масштабный труд В.К. Харченко имеет широкие **перспективы**. Сам автор видит одиннадцать классификаций направлений исследования заявленной темы «Слово и мысль: на один шаг вперед». Каждое этих направлений разъяснено и продемонстрировано множеством примеров. Приведём лишь некоторые из них: «Теория связи» (усиление/ослабление привычной связи, создание неожиданных связей, прочерчивание множества связей...), «Игра с темой» (уход в сенсорнику, в другие регистры, области искусства или даже быта, тема и её «перевёртыш» и др.).

Важно, что автор даёт советы касательно гигиены умственного труда, убедительно подтверждая её полезность высказываниями известных личностей (целебное одиночество [5, с. 119], спокойствие разума, переключение на иные области деятельности и мысли и т.п.). Параграф «Перечитывание и выработка стиля» помогает всматриваться в частные языковые детали, анализировать и затем вырабатывать собственный художественных почерк. Внимание к слову, его нюансам, поражает в рассыпанных по книге художественно-

очерковых фрагментах; таковыми, например, являются некие филологические «этюды», посвященные диалектному междометию *звонк*, слову категории состояния *привольно* и т.п.

В завершении книги мы видим авторскую оценку её целей: перед нами «то, что полезно знать – знать о прыжке за другие горизонты знания», «то, за что следует безгранично уважать такую изумительную, такую уникальную человеческую способность – быть на острие мысли» [5, с. 205], и, следовательно, жить и творить по-новому, обретая счастье познания, мышления, творчества.

Отметим, что особого внимания заслуживает нетипичная структура монографии: вместо привычного нам дробления на главы, параграфы и подпараграфы из традиционных структурных частей мы наблюдаем, пожалуй, лишь предисловие и послесловие. «Тело» же книги напоминает стихотворения в прозе от лингвистики – серию взаимосвязанных научно-художественных эссе, разнородных только на первый взгляд (но и эта разнородность свидетельствует о многоаспектности книги). Параграфы-заметки, параграфы-эссе, параграфы-исследования, параграфы-советы... Сами названия – очень нетипичные, полемичные, яркие, образные и даже «вольные» для монографии о лингвистике, но не о мышлении (а особенно о таком мышлении, которое ищет нестандартные связи и отношения): «Непонятное, но...», «Константы в языке?», «Что вместо запрета?», «Поднять на высоту», «Случайность не хаотичность», «Ласковая наша речь – дефицит или избытие?» – в этот перечень могут войти практически все названия параграфов. Структурные особенности книги отмечает и характеризует сам автор в Послесловии: «Возможно ли какое-нибудь теоретическое, итоговое заключение к этой монографии, написанной по принципу сопряжения разнородных начал? ... Мы прикоснулись к теме весьма важной, однако, на первый взгляд, и заведомо противоречивой. Были собраны множественные факты, которые плохо укладывались в традиционные рубрики, но факты эти говорили сами за себя» [5, с. 204].

### Выводы

Таким образом, работа В.К. Харченко есть конкретная и универсальная программа действий: как постигать язык, развивать мышление, как заниматься развитием и анализом собственного идиостиля, как разрабатывать практически любую тему, как открыть в себе свежий, поэтический взгляд на привычные прозаические вещи, проложить новые «мостики» между старыми понятиями и т.д. Уважение к языку, литературе, к эвристическому счастью, знакомому каждому творцу, отличает описанную выше «школу мышления». Перед нами разработанная теория и практика с многочисленными и разнообразными лингвистическими, литературоведческими, литературными иллюстрациями.

Труд учёного, филолога, литературоведа и поэта, вобравший в себя многолетний и уникальный опыт, объёмный, разнообразный и ценный материал, будет полезен всем тем, кто видит в себя потенциал искателя в широком смысле, кто стремится воспитать в себе мыслящую, культурную, эрудированную, тонко владеющую языком и умеющую чувствовать личность.

### Библиографический список

1. *Бирюков С.* «Возится со словами, как крот»: Сергей Бирюков о Велимире Хлебникове и функции коллективного сознания народа в творчестве одного человека // НГ EX LIBRIS. 29.06.2022. URL: [https://www.ng.ru/ng\\_exlibris/2022-06-29/10\\_1132\\_biryukov.html](https://www.ng.ru/ng_exlibris/2022-06-29/10_1132_biryukov.html) (дата обращения: 05.04.2024).
2. *Есин С.Н.* Дневник 2010. М.: НИЦ «Академика», 2012. 544 с.
3. *Полухина В.П.* Бродский. Книга интервью. М.: Захаров, 2008. URL: <https://www.labirint.ru/books/94304/> (дата обращения: 07.05.2024).
4. *Попова А.Р.* Жанр стихофразы: креативные возможности русской фразеологии: монография. Орёл: ООО «Горизонт», 2022. 256 с.
5. *Харченко В.К.* Слово и мысль: на один шаг вперед. М: ИНФРА-М, 2024. 219 с.
6. *Харченко В.К., Черникова Е.М.* Лингвогенеалогия. Имя собственное в семейных родословных: монография. М.: URSS: ЛИБРОКОМ, 2009. 187 с.
7. *Харченко В.К.* Ориентиры лингвистического поиска. Мастер-класс для начинающих исследователей языка. М.: ЛЕНАНД, 2013. 260 с.
8. *Черниговская Т.В.* Удивительный мир гуманитарных и естественных наук с Татьяной Черниговской. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=XNvp1w4yFrc&list=PLq7-3Xe20hWCGHabMfyZuutcuVZ4Ey6-l&index=23> (дата обращения: 07.05.2024).
9. *Черниговская Т.В.* Интернет, мозг и «жидкий мир». М.: «Лекторий», «Прямая речь», 2016. URL: <https://www.litres.ru/audiobook/t-v-chernigovskaya/lekciya-internet-mozg-i-zhidkiy-mir-18519344/> (дата обращения: 08.05.2024).
10. *Черниговская Т.В.* Мозг, язык и сознание. Чеширская улыбка кота Шредингера. М.: Изд-во «АСТ», 2021. 496 с.

### References

1. *Biryukov S.* «Fiddling with words like a mole»: Sergey Biryukov on Velimir Khlebnikov and the function of the collective consciousness of the people in the work of one person // НГ EX LIBRIS. 29.06.2022. URL: [https://www.ng.ru/ng\\_exlibris/2022-06-29/10\\_1132\\_biryukov.html](https://www.ng.ru/ng_exlibris/2022-06-29/10_1132_biryukov.html) (the date of address 05.04.2024).
  2. *Yesin S.N.* Diary 2010. Moscow: SIC «Akademika», 2012. 544 p.
  3. *Polukhina V.P.* Brodsky. Interview book. Moscow: Zakharov, 2008. URL: <https://www.labirint.ru/books/94304/> / (the date of access: 05.07.2024).
  4. *Popova A.R.* Genre of poemphrase: creative possibilities of Russian phraseology: monograph. Orel: Horizont LLC, 2022. 256 p.
  5. *Kharchenko V.K.* Word and thought: one step forward. Moscow: INFRA-M, 2024. 219 p.
  6. *Kharchenko V.K., Chernikova E.M.* Linguogenealogy. Proper name in family pedigrees: monograph. Moscow: URSS: LIBROCOM, 2009. 187 p.
  7. *Kharchenko V.K.* Landmarks of linguistic search. A master class for novice language researchers. Moscow: LENAND, 2013. 260 p.
  8. *Chernigovskaya T.V.* The amazing world of humanities and natural sciences with Tatiana Chernigovskaya/ URL: <https://www.youtube.com/watch?v=XNvp1w4yFrc&list=PLq7-3Xe20hWCGHabMfyZuutcuVZ4Ey6-l&index=23> (the date of address: 07.05.2024).
  9. *Chernigovskaya T.V.* The Internet, the brain and the «liquid world». Moscow: «Lecture hall», «Direct speech», 2016. URL: <https://www.litres.ru/audiobook/t-v-chernigovskaya/lekciya-internet-mozg-i-zhidkiy-mir-18519344/> (the date of address: 08.05.2024).
  10. *Chernigovskaya T.V.* Brain, language and consciousness. The Cheshire smile of Schrodinger's cat. Moscow: AST Publishing House, 2021. 496 p.
-

**ПОПОВА ТАТЬЯНА ЛЬВОВНА**

Педагог дополнительного образования, МБОУ «Жохсогонская СОШ имени А.Е. Кулаковского», Таттинский улус, Республика Саха (Якутия), Россия

E-mail: tanya1960lion@mail.ru

**САВВИНА АННА ПАВЛОВНА**

Педагог-психолог, МБОУ «Жохсогонская СОШ имени А.Е. Кулаковского», Таттинский улус, Республика Саха (Якутия), Россия

E-mail: schoolpsyanna@gmail.com

**КОЛОТИНСКАЯ ВАРВАРА ФЕДОСЬЕВНА**

Учитель русского языка и литературы, МБОУ «Жохсогонская СОШ имени А.Е. Кулаковского», Таттинский улус, Республика Саха (Якутия), Россия

E-mail: vfkolo57@gmail.com

**СОФРОНОВ РОДИОН ПАВЛОВИЧ**

кандидат педагогических наук, доцент, Педагогическое отделение, институт естественных наук, Северо-Восточный федеральный университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, Россия

E-mail: vorovul@yandex.ru

**POPOVA TATYANA LVOVNA**

Teacher of Additional Education, MBOO «Zhohsogonskaya Secondary School Named After A.E. Kulakovsky», Tattinsky Ulus, Republic of Sakha (Yakutia), Russia

E-mail: tanya1960lion@mail.ru

**SAVVINA ANNA PAVLOVNA**

Educational Psychologist, MBOO «Zhokhsogonskaya Secondary School Named After A.E. Kulakovsky», Tattinsky Ulus, Republic of Sakha (Yakutia), Russia

E-mail: schoolpsyanna@gmail.com

**KOLODINSKAYA VARVARA FEDOSEEVNA**

Teacher of Russian Language and Literature, MBOO «Zhokhsogonskaya Secondary School Named After A.E. Kulakovsky», Tattinsky ulus, Republic of Sakha (Yakutia), Russia

E-mail: vfkolo57@gmail.com

**SOFRONOV RODION PAVLOVICH**

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Pedagogical Department of the Institute of Natural Sciences, North-Eastern Federal University M.K. Ammosov, Yakutsk, Russia

E-mail: vorovul@yandex.ru

**ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «МЫ – НАСЛЕДНИКИ СВЯЩЕННОЙ ЗЕМЛИ  
ЖОХСОГОНСКОГО НАСЛЕГА» КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО  
И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

**HISTORICAL AND LOCAL HISTORY PROJECT “WE ARE THE HEIRS OF THE SACRED LAND  
OF ZHOKHSOGON NASLEG” AS A MEANS OF SPIRITUAL, MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION  
OF CHILDREN AND ADOLESCENTS**

*В настоящей статье рассматривается потенциал проекта «Мы – наследники священной земли Жохсогонского наслега» в развитии духовно-нравственных и патриотических качеств обучающихся сельской агрошколы. Отмечается, что создание и внедрение проектов способствует повышению качества хода формирования личностных, гражданских и патриотических черт обучающихся.*

*Ключевые слова:* воспитательная функция школы, патриотическое воспитание, духовно-нравственное воспитание, проект, проектная деятельность, педагогическая инноватика в воспитании, сельская агрошкола.

*This article examines the potential of the project “We are the heirs of the sacred land of Zhokhsogon nasleg” in the development of spiritual, moral and patriotic qualities of students in a rural agricultural school. It is noted that the creation and implementation of projects helps to improve the quality of the formation of personal, civic and patriotic traits of students.*

*Keywords:* educational function of the school, patriotic education, spiritual and moral education, project, project activities, pedagogical innovation in education, rural agricultural school.

**Введение**

Проблемы духовно-нравственного и патриотического воспитания особенно актуальны в настоящее время. Идеи необходимости качественной работы образовательных организаций в данном направлении находят своё отражение в государственных документах, а также в обращениях официальных лиц государства. В частности, сейчас в нашей стране реализуется Федеральный проект «Патриотическое воспитание» предусматривает важность проведения в школах и вузах мероприятий патриотического содержания [5]. Необходимость распространения и укрупнения практики воспитательной

деятельности в данном направлении в рамках деятельности школ отражается и в Распоряжении Правительства Российской Федерации об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования фиксирует важность формирования патриотизма как чувства уважения к Отечеству, <...> ответственности и долга перед Родиной» [3], что перекликается с положениями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где авторами определена приоритетность

гуманистической направленности образовательных программ, составленных с учётом духовно-нравственных ценностей [4].

Все вышеуказанные положения, закреплённые на государственном уровне свидетельствуют об актуальности вопросов, связанных с патриотическим и духовно-нравственным воспитанием детей и подростков, в том числе и тех, кто осваивает образовательные программы в сельских агрошколах.

*Цель статьи* – выявить потенциал проекта «Мы – наследники священной земли Жехсогонского наслега» в развитии духовно-нравственных и патриотических качеств обучающихся сельской агрошколы.

*Задачи работы:*

- определить особенности реализации воспитательного процесса в сельской школе;
- представить авторский проект организации духовно-нравственного и патриотического воспитания в сельской агрошколе;
- очертить круг достоинств проекта в повышении качества воспитательного процесса.

*Новизна работы заключается* в представлении авторского проекта «Мы – наследники священной земли Жохсогонского наслега» как эффективного инструмента в организации духовно-нравственного и патриотического воспитания школьников.

*Методами исследования* послужили анализ, синтез, систематизация, наблюдение и обобщение педагогического опыта.

### Изложение основного материала

В условиях организации воспитательного процесса в сельской агрошколе центральным инструментом в духовно-нравственном и патриотическом воспитании школьников становится история малой родины, её богатства и ресурсы – всё то, что в методической науке принято обозначать термином «региональный компонент».

Использование регионального компонента в духовно-нравственном и патриотическом воспитании сельских школьников «формирует культурные ориентиры личности» [1, с. 420], а школьники оказываются той возрастной аудиторией, где данный аспект особенно остро нуждается в развитии.

Авторами настоящей работы был реализован проект «Мы – наследники священной земли Жохсогонского наслега» на базе сельской агрошколы Таттинского улуса в с. Боробул. Цель проекта состояла в том, чтобы укрепить знания и чувство почитания священной земли малой Родины школьников, приумножить умения и навыки труженика села через пробуждение внутренней природы ребёнка, раскрытие его способностей, формирование у него стремления к саморазвитию и духовности. Настоящий проект реализовывался в несколько этапов, проводимых в течение учебного года (сентябрь – август) и предполагал, что школьники 10–17 лет примут участие в цикле мероприятий, предполагающих посещение исторически и духовно значимых священных мест наслега, где родились и жили основоположники якутской литературы, основатели якутской письменности, крупные общественные деятели и яркие представители интеллигенции.

Содержание проекта способствовало достижению

его цели. Структурно историко-краеведческий проект представлял собой комплекс мероприятий, ориентированный на:

- приобщение детей к истории малой родины и знакомство с выдающимися личностями – земляками (А.Е. Кулаковский, А.И. Софронов, П. Васильев и др.);
- развитие чувства значимости созидательного труда и проявления экологической грамотности (организованы трудовые сессии в летнее каникулярное время);
- формирование представлений о традиционных занятиях (работа по рукоделию, сбору лекарственных трав и традиционной кухне для девочек, для мальчиков проводились занятия по азам строительного дела, резьбы по дереву и т. п.);
- совершенствование навыков исследовательской деятельности (участие в научных мероприятиях с представлением результатов проектных работ).

Все культурно-массовые мероприятия, проводимые в аудитории детей круглогодично, посещения выставок и культурно значимых мест, работа «трудового десанта», создание «продуктов» исследовательской деятельности имели ярко выраженную регионально-историческую направленность, что даёт основание обозначить организованный авторами статьи цикл мероприятий в качестве историко-краеведческого проекта.

В частности, в период реализации программы были организованы выходы на местность Булгунньахтаах, сквер имени А.К. Андреева; на местности Хадаайы в литературно-художественный заповедник «Татта»; скотоведческую ферму «Адаам»; конебазу «Танхатаайы», где дети научились собирать и заготавливать лекарственные травы, готовить кумыс. Для мальчиков были организованы занятия связанные с рыболовством, охотой и таксидермией, а для девочек уроки рукоделия, бисероплетения, приготовления национальных блюд.

В процессе посещения экскурсий участники проекта работали с блокнотами, куда заносили новую информацию с целью её дальнейшего использования на последующих этапах. Этот блокнот и являлся своего рода «продуктом» участия в проекте, сведения, фиксируемые в нём, становились основанием для создания школьниками исследовательских работ, проектных результатов которых представлялись на научно-практических конференциях по направлениям «История села и рода – основа устойчивого процветания», «Мой успех – это гордость моего села», «Олонхо – духовный потенциал народа». Следует отметить, что избираемые для посещения места, а также направления конференций учитывают многоаспектность воспитательной деятельности агрошколы, которая использует региональный компонент в качестве ресурса как для раскрытия творческого и интеллектуального начала личности ребёнка на основе истории и современного состояния малой Родины, так и формирования устойчивого интереса к труду на земле – основного занятия в сельской местности. Второе из обозначенных направлений поддерживается также периодом трудовой практики в каникулярное время.

Таким образом, реализация проекта предполагает активное вовлечение детей в разноаспектную деятельность по приобщению к истории, культуре и ценностям малой Родины. В частности, во время посещения музеев и выставок обучающиеся делают записи в блокнотах,

которые позволяют им сохранить освоенные сведения. Кроме того, стремление углубить и расширить знания о родном крае поддерживается возможностью создания исследовательских работ о природе, территориальном устройстве, а также истории Жохсогонского наследия. Посещение ферм, участие в сплавах, выходах для рыбалки способствует формированию у детей экологических представлений одновременно с развитием патриотических и духовно-нравственных качеств личности (бережное отношение к живой природе, рациональное использование природных ресурсов и т. д.).

Завершающим этапом в реализации задач проекта становится проведение торжественного мероприятия, где организаторы отмечают наиболее активных участников дипломами и грамотами. Итоги проекта позволяют выявить лучшие результаты участников по каждому из направлений деятельности. Сам факт получения награды позволяет участникам почувствовать свою значимость и уверенность в прочности приобретённых знаний и навыков, их актуальности и применимости. Кроме того, завершающий этап ориентирован на то, чтобы выявить школьников, желающих продолжать участвовать в данном проекте.

### Выводы

Процесс духовно-нравственного и патриотического воспитания в условиях сельской агрошколы имеет ряд особенностей, что необходимо учитывать специали-

сту при разработке стратегии воспитательной деятельности. Основным ресурсом в обозначенной практике агрошколы оказывается региональный компонент, обладающий большим потенциалом в формировании патриотических чувств школьников и привитии им ценностей, принятых в обществе. Проектная деятельность способствует приданию процессу воспитания более системного и целостного характера, активно вовлекает обучающихся в его реализацию, формирует необходимые личностные качества (активность, самостоятельность и т. д.), прививает основы нравственности и патриотизма посредством обращения к истории, быту и богатому наследию малой Родины.

Таким образом, участвуя в реализации историко-краеведческого проекта «Мы – наследники священной земли Жохсогонского наследия» обучающиеся сельской агрошколы получают возможность:

- развивать свои природные таланты и способности через творческую самореализацию;
- расширять знания в области экологической грамотности;
- тренировать самостоятельность, инициативность;
- проявлять активную позицию в процессе деятельности;
- приобщаясь к коллективному труду, развивать навыки взаимодействия внутри коллектива.

### Библиографический список

1. Куртванова В.М. Роль регионального компонента в нравственном воспитании подростка // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических, педагогических и лингводидактических исследований: Материалы Международной научно-практической конференции «XVI Левитовские чтения», Москва, 14–15 апреля 2021 года / Редколл.: М.О. Резванцева (отв. ред.), Т.Н. Мельников, Е.А. Густова и др. Москва: Московский государственный областной университет, 2021. С. 419–427.
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (от 12 ноября 2020 г. N 2945-р) [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/LkiAgAELFrIG0oAFgKCjKdAWdi6jbZU5.pdf> (дата обращения: 10.03.2024).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утверждён Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. N 1897) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 10.03.2024).
4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024) [Электронный ресурс]. URL: [https://legalacts.ru/doc/273\\_FZ-ob-obrazovanii/](https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/) (дата обращения: 12.02.2024).
5. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (дата обращения: 10.03.2024).

### References

1. Kurtvapova V.M. The role of the regional component in the moral education of a teenager // Current problems of the theory and practice of psychological, psychological-pedagogical, pedagogical and linguodidactic research: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “XVI Levitov Readings”, Moscow, 14–15 April 2021 / Editorial: M.O. Rezvantseva (chief editor), T.N. Melnikov, E.A. Gustova et al. Moscow: Moscow State Regional University, 2021. pp. 419–427.
2. Order of the Government of the Russian Federation on the approval of the Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025 (dated November 12, 2020 N 2945-r) [Electronic resource]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/LkiAgAELFrIG0oAFgKCjKdAWdi6jbZU5.pdf> (access date: 03/10/2024).
3. Federal state educational standard of basic general education (Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 17, 2010 N 1897) [Electronic resource]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (access date: 03/10/2024).
4. Federal Law of December 29, 2012 N 273-FZ (as amended on December 25, 2023) “On Education in the Russian Federation” (as amended and supplemented, entered into force on January 1, 2024) [Electronic resource]. URL: [https://legalacts.ru/doc/273\\_FZ-ob-obrazovanii/](https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/) (access date: 02.12.2024).
5. Federal project “Patriotic education of citizens of the Russian Federation” [Electronic resource]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (access date: 03/10/2024).

УДК 378.14

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-260-264

**РАТАНОВА ОЛЬГА ВАЛЕНТИНОВНА**

старший преподаватель кафедры Цифровой экономики НОЧУ ВОНОЧУ ВО – Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, Российская Федерация  
E-mail: rov75@yandex.ru

**RATANOVA OLGA VALENTINOVNA**

Senior Lecturer of the Department of Digital Economics AT NIGHT IN the Non-governmental educational private Institution of Higher Education "Moscow Financial and Industrial University "Synergy", Moscow, Russian Federation  
E-mail: rov75@yandex.ru

## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ ГРУППЫ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА

### PREPARING TEACHERS FOR USE ETHNOPEDAGOGICS IN WORKING WITH TEENAGERS OF THE GROUP SOCIAL RISK

*В статье раскрыта сущность девиантного поведения с позиции разных наук. Выделены факторы, приводящие к поведенческим отклонениям. На основе анализа различных публикаций выделено определение понятия «девиантное поведение». Междисциплинарный анализ с позиции различных наук (психологии, педагогики, психиатрии, социологии, медицины, юриспруденции и др.) к понятию «профилактика девиантного поведения», позволил сформулировать его определение.*

*Одним из эффективных средств профилактики поведенческих отклонений подростков является этнопеддагогика. Эффективность этнопедagogических источников определяется их комплексным характером, незаметным, неназойливым воздействием на мотивационную, когнитивную, эмоциональную сферы ребенка. Рассматривается история использования этнопедagogических средств в воспитательной работе. Изучен коррекционно-реабилитационный потенциал различных этнопедagogических источников: народных сказок, зачинок, приговорок, скороговорок, подвижных, дидактических игр и др.*

*Описан опыт использования в коррекционной работе коллективных творческих дел (КТД), построенных на основе этнопедagogического материала. Рассмотрены направления подготовки студентов к использованию этнопедagogики в работе с подростками группы риска: в учебной, внеучебной, научной деятельности. Представлены формы работы со студентами по развитию их этнопедagogической культуры.*

*Ключевые слова:* девиантное поведение, профилактика девиантного поведения, этнопедagogика, этнопедagogические средства, этнопедagogическая культура.

*The article reveals the essence of deviant behavior from the perspective of various sciences. The factors leading to behavioral deviations are highlighted. Based on the analysis of various publications, the definition of the concept of "deviant behavior" is highlighted. An interdisciplinary analysis from the perspective of various sciences (psychology, pedagogy, psychiatry, sociology, medicine, law, etc.) to the concept of "prevention of deviant behavior" allowed us to formulate its definition.*

*One of the effective means of preventing behavioral deviations of adolescents is ethnopedagogy. The effectiveness of ethnopedagogic sources is determined by their complex nature, subtle, non-creative impact on the motivational, cognitive, and emotional spheres of the child. The article considers the history of the use of ethnopedagogical tools in educational work. The correctional and rehabilitation potential of various ethnopedagogical sources has been studied: folk tales, quips, sentences, tongue twisters, mobile, didactic games, etc.*

*The experience of using collective creative works (CTD) based on ethnopedagogical material in correctional work is described. The directions of students' preparation for the use of ethnopedagogy in working with adolescents at risk are considered: in educational, extracurricular, scientific activities. The forms of work with students on the development of their ethnopedagogic culture are presented.*

*Keywords:* deviant behavior, prevention of deviant behavior, ethnopedagogy, ethnopedagogic tools, ethnopedagogic culture.

#### Введение

*Актуальность.* Многие исследователи (С.А. Беличева, А.Е. Личко, М. Раггер, М.И. Рожков и др.), «занимающиеся отклонениями в поведении, отмечают значительное увеличение детей, относящихся к группе социального риска. По данным ряда исследований, количество таких детей в настоящее время составляет 20 % от общего количества подростков и молодежи в возрасте до 18 лет»

[4, с. 6]. Современная школа должна внести свой вклад в профилактику отклонений в поведении, особенно подростков группы риска.

Федеральный Закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 № 120-ФЗ требует от «различных социальных структур предотвращение правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, выявление и устранение причин и

условий, способствующих этому; обеспечение защиты прав и законных интересов несовершеннолетних; социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних» [16]. Законодатели ориентируют современных педагогов оказать помощь правоохранительным органам. То есть вести систематическую профилактическую работу с подростками, относящимися к группе риска.

*Цель.* Подготовка будущих педагогов к использованию этнопедагогики в профилактике отклонений в поведении трудных подростков.

*Новизна.* Пути ознакомления социальных педагогов к использованию этнопедагогических средств в профилактической работе с девиантными подростками.

*Методы.* Изучение и обобщение результатов исследований в разных областях науки по следующим проблемам: сущность девиантного поведения, профилактика девиантного поведения подростков группы риска. Изучение различных этнопедагогических источников и выявление их коррекционно-профилактических возможностей. Анализ и обобщение опыта по ознакомлению студентов с этнопедагогикой.

### Изложение основного материала

В современную научную терминологию прочно вошло понятие «девиация» (от лат. «deviation – отклонение»), которое «специалистами определяется как поступок, противоречащий принятым в конкретном обществе юридическим или нравственным нормам» [6, с. 244].

Исследованием проблем отклоняющегося поведения занимаются представители разных наук. В различных публикациях встречаются разночтения в его трактовке. С позиции «психологии, социологии, права девиантным считается поведение, отклоняющееся от сложившихся и официальных социальных норм» [1, с. 25]. Различные нарушения в поведении вызывают разнообразные изменения в человеческой психике, в частности, социально-нравственных качествах: эмпатии, рефлексии, коммуникативности и др. Если нарушения норм, правил поведения повторяются, то они закрепляются в негативных социальных установках, убежденности в правомерности своих действий.

В тех случаях, когда «нарушения в поведении остаются безнаказанными или, получают одобрение со стороны значимых взрослых, сверстников то подросток становится уверенным в возможности и допустимости нарушения конкретной социальной нормы» [11, с. 74]. Практика показывает, что безнаказанность, а тем более, подкрепление в виде одобрения асоциальных групп, рождает вседозволенность, уверенность в допустимости дальнейшего нарушения социальных и нравственных норм. Отклонения в поведении становятся для подростка нормой поведения, которые закрепляются в повседневной жизнедеятельности. В этом опасность попадания подростка в сообщества негативной направленности, криминальные группировки.

С точки зрения «педагогика девиантное поведение представляет собой отклонение от нравственных норм конкретной социальной общности вызывающее деформацию социально-нравственных ценностей» [4, с. 7]. Безнаказанность малолетних хулиганов, сквернословов меняет их систему ценностей. Вместо социально одо-

бряемых слов, поступков в их лексикон, поведение входит нецензурная лексика, действия, направленные на оскорбление, унижение окружающих, противоречащие моральным и правовым нормам. Ценностью становится праздный, потребительский образ жизни, потребность жить не работая, жить за чужой счет, найти выгодную партию женитьбы или замужества.

Изменения, связанные с девиантным поведением, затрагивают, также и мотивационную сферу личности. Особенно активно это проявляется, если нарушают правила, нормы подростки. У них быстро закрепляются мотивы, связанные с отклоняющимися формами поведения. Начинают цениться умение блеснуть изощренным ругательством, прогулять школу, обидеть более слабого, старика, отнять деньги у малыша, нагрубить взрослому.

Анализ значительного числа публикаций (А.Ю. Егоров, Е.В. Змановская, С.А. Игумнов, Ю.А. Клейберг, И.С. Кон, В.Д. Менделевич, В.А. Николаев, И.А. Олевская и др.) позволил «обобщить, различные определения девиантного поведения. Специалисты трактуют его как динамичное, многоуровневое явление, выражающее социальную позицию, направленность личности, проявляющуюся в устойчивой системе действий, не соответствующих официальным нормам, правилам, требованиям, сложившимся в конкретных социально-культурных, историко-политических условиях» [11, 75].

Профилактика девиантного поведения рассматривалась представителями разных наук (С.А. Беличева, А. Галагузова, П.Б. Ганнушкин, С.А. Игумнов, В.П. Кащенко, В.Д. Менделевич, Т.Д. Молодцова, В.А. Николаев, И.А. Олевская, М.И. Рожков, Б.К. Салаев, В.Г. Степанов, Н.В. Ялпаева и др.). В ходе анализа различных подходов к данному понятию, специалистами было установлено, что «профилактика отклонений в поведении – это комплекс государственных, общественных, социальных, медицинских, психолого-педагогических, юридических, административных и организационных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение, нейтрализацию социальных, психологических, культурных условий, вызвавших девиации, а также коррекция мотивационной, когнитивной, эмоциональной сфер личности с целью предупреждения повторных отклонений» [11, 77]. Профилактика девиаций предполагает устранение факторов, которые способны вызвать нарушения дисциплины, а также корректировать мотивы отклонений в поведении.

Учеными и практиками созданы современные технологии, которые способны предотвратить различные девиации. Анализ работ, касающихся «профилактики различных видов отклонений (А.Ю. Егоров, Е.В. Змановская, С.А. Игумнов, Ю.А. Клейберг, А.И. Личко, В.Д. Менделевич и др.), позволил выделить два основных направления профилактики: негативную и продуктивную профилактику. Эти направления реализуются с помощью следующих методов: свободная дискуссия, тренинги, направленные на развитие навыков поведения в условиях проблемных ситуаций, воспитание подростковой коммуникативной компетентности» и др. [5, с. 202]. Участие в профилактических мероприятиях позволяет подросткам научиться противостоять

уговорам для участия в противоправных действиях, почувствовать уверенность в своих силах, выработать навыки бесконфликтного общения со сверстниками и взрослыми.

Как показывает практика, одним из эффективных источников профилактики поведенческих отклонений подростков является этнопедагогика. Действенность использования этнопедагогических источников в профилактике девиантного поведения отмечали многие выдающиеся ученые прошлого (Л.С. Выготский, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.). Действенность этнопедагогических средств в работе с трудными подростками определяется их комплексностью, не дидактичным, а незаметным воздействием на мотивационную, поведенческую сферы личности ребенка.

По данным «психологических исследований (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), дети даже в повседневную жизнь стремятся внести юмор, фантазию, игру. Ему более понятен и доступен сказочный, воображаемый, фантастический мир, насыщенный игрой и приключениями, чем мир серьезных, взрослых отношений» [12, с. 85]. С помощью игры, сказки за счет их значительной эмоциональности можно гораздо глубже воздействовать на мотивы поведения подростков, их ценности, установки.

Исследование возможностей использования этнопедагогических традиций в воспитательной работе проводилось в отечественной науке достаточно давно. Первые упоминания важности использования народной культуры говорится в трудах древнерусских авторов: сборник афоризмов «Пчела» (XI в.), «Молении» Даниила Заточника (XII в.), «Домострой» (XVI в.), «Юности честное зерцало» – правила поведения дворянина в обществе, созданный, при содействии Петра I в XVIII и др.

В трудах Е.А. Покровского, И. Сенигова, В.С. Соловьева, А. Терещенко, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, А.А. Чарушина и др. отмечается высокий педагогический потенциал произведений народной культуры. В более поздних исследованиях (Г.С. Виноградов, Г.Н. Волков, В.А. Николаев, С.Т. Шацкий, А.Ф. Хинтибидзе и др.) делались попытки разработать теорию и методологию этнопедагогических исследований.

Особое место в становлении этнопедагогика «как раздела педагогической науки принадлежит академику Г.Н. Волкову. Им введены в научный оборот понятия: «этнопедагогика», «этническая педагогика», раскрыта их сущность и содержание. Он определяет этнопедагогика, как науку об опыте народных масс по воспитанию подрастающего поколения, об их педагогических воззрениях, науку о педагогике быта, о педагогике семьи, рода, племени и народа» [2, с. 18]. Этнопедагогика, как считает Г.Н. Волков, занимается теоретическим обоснованием народной педагогики.

«Народную педагогику он характеризует как совокупность и взаимозависимость целей, задач, путей и средств воспитания и обучения, педагогических навыков и приемов, применяемых трудящимися в целях привития личности качеств, желательных народу» [2, с. 11–12].

К этнопедагогическим источникам специалисты

относят: сказки, игры, песни, пословицы, приметы, былины, традиции, обычаи, обряды, ритуалы и др. На первом месте, по степени значимости для подростков, являются народные игры. Опыт показывает, что достаточно несложно вовлечь подростков группы риска в подвижные игры. Согласно исследованиям, «они являются эффективным средством физического развития. Эмоциональная окраска, дух соперничества, активные двигательные действия заставляют ребёнка прилагать значительные физические и волевые усилия для достойного завершения игры» [10, с. 167]. Особенно популярны у подростков подвижные, игры: прятки, «казаки-разбойники», «горелки», «салки», «волк во рву» [3] и др.

Для развития «важнейших качеств: ловкости, точности, детей включали в такие игры как «штангер», «отбивалы», «бабки», «чиж», «муха», «клеки», «городки» и др. [3]. Эти игры относятся, преимущественно, к мальчишеским играм, связанным с соревнованиями, состязаниями, борьбой за первенство.

Другим по важности средством народного воспитания является фольклор. Использование в ходе профилактической работы пословиц, сказок, песен, былин, примет и т.п. воспринимает детьми не как воспитание, то есть попытку ограничить их свободу, а как намек, подсказка. Их ценность в том, что эти намеки никто не заставляет обязательно соблюдать, то есть можно и не соблюдать, но информация, содержащаяся в этих источниках, не отвергается сразу, а на долго остается в сознании подростка. Эмоциональный характер фольклорных средств, как правило, вызывает неподдельный интерес детей и надолго сохраняется в их памяти. Кроме того, эмоциональная окраска пословиц, сказок, примет, соревновательный дух народных игр активизируют внимание подростков, мотивируют принимать участие в мероприятиях, где они используются.

Как показывает опыт, очень популярны среди подростков скороговорки. Эти «источники народной педагогики специалисты чаще относят к словесным играм с ярко выраженной развлекательной установкой, основанной на трудно произносимых в артикуляционном отношении сочетаниях однокоренных или созвучных слов» [7, с. 232]. Скороговорки могут выполнять развлекательную, стимулирующую роль, а не только исправлять дикцию. Скороговорки развивают ясность, чёткость речи подростков группы риска, которые, как правило, слабо развиты, воспитывают волевые качества, необходимые для преодоления вовлечения в преступные группировки, повышают самооценку, формируют уверенность в своих силах, возможностях.

Другие источники народного воспитания трудней использовать в работе с трудными подростками, имеющими сложные, порой, непредсказуемые особенности поведения. Для этого в практику коррекционной работы целесообразно включать коллективные творческие дела (КТД), построенные на основе соответствующей технологии. В нашем опыте использовались следующие КТД: «Народное творчество», «Фольклорное состязание», «Посиделки», «Вперед к предкам», «Крылатые выражения» и др. [9, с. 39–42].

Включение подростков в народные игры, коллективные творческие дела, опирающиеся на различные фольклорные произведения, формирует ряд важных ка-

ществ, препятствующих поведенческим отклонениям. В ходе подготовки КТД подросткам надо уметь бесконфликтно договориться друг с другом, наладить продуктивное, товарищеское сотрудничество для достойного выполнения поставленного задания.

Работа со студентами по освоению ими этнопедагогических источников и их использованию в профилактике девиаций велась по нескольким направлениям. Первое направление – учебная работа. «В ходе занятий по дисциплине «Этнопедагогика в работе с девиантными подростками» изучались теоретические основы этнопедагогики» [12, с. 86], выявлялись коррекционно-профилактические возможности различных этнопедагогических источников: игр, сказок, пословиц, примет, праздников, традиций и т.п.

На семинарских занятиях по дисциплине «Методика и технология работы социального педагога» студенты, объединенные в микроколлективы (по 3–6 чел.), готовили КТД этнопедагогической направленности. Готовились КТД по народным играм, праздникам, приметам, различным жанрам детского фольклора (сказкам, закличкам, приговоркам, пестушкам, потешкам) и т.п. Важным условием для получения высокой оценки было активное включение участников других микроколлективов в проведение КТД. В ходе педагогической практики КТД этнопедагогической направленности, разработанные каждым студентом индивидуально, апробировались в работе с подростками.

Второе направление – внеучебная работа. В рамках волонтерской деятельности студенты регулярно посещали центры реабилитации несовершеннолетних. Совместно с воспитателями, самими воспитанниками они готовили и проводили мероприятия, включая в них элементы этнопедагогики.

Третье направление – научная работа. Все студенты, обучающиеся по «специальности 44.05.01 – педагогика и психология девиантного поведения», готовили эссе по фольклористическим произведениям, рефераты по этнопедагогическим трудам, выполняли мультимедийные презентации по различным этнопедагогическим источникам. Научная работа студентов старших курсов состояла в выполнении курсовых, дипломных работ по

этнопедагогической тематике.

### Выводы

Развитие волевых качеств, уверенности в себе важно для каждого подростка, особенно из группы риска. Именно высокая самооценка, чувство уверенности в себе способны помочь подростку отказаться от безнравственных, противоправных поступков. Недостаток воли не позволяет подросткам полноценно учиться, заниматься спортом, включаться в физический труд, помогать родителям по хозяйству и т.п. Эти занятия отвлекают подростка от бесцельного времяпровождения, от включения в асоциальные группы. Участие в подвижных играх, включение в дидактические игры, подготовка и проведение КТД по этнопедагогической тематике заставляют напрягать волевые усилия, то есть восполняют недостаток развития воли. Победы в командных играх, удачные выступления в ходе КТД придают уверенности себе, мотивируют дальнейшее стремление одерживать победу, прежде всего, над собой, своей ленью.

Включение фольклорных произведений в содержание КТД позволяет знакомить подростков с народной культурой, обратить их внимание на книги, научить искать ответы в них. Это помогает включению подростков в учебную работу. Для них, часто, чтобы открыть книгу, надо сделать невероятное усилие. Подготовка КТД стимулирует их обращаться, вначале, к не очень сложным книжным источникам (сказки, былины и пр.). Постепенно сказки и другие фольклорные произведения все более усложняются, что приближает их к учебной работе, необходимости читать более сложные художественные, научно-популярные произведения.

Подготовка будущих девиантологов к использованию этнопедагогических источников в работе с подростками группы риска велась в по следующим направлениям: учебной, внеучебной (волонтерской), научной деятельности. Результатом целенаправленной работы по подготовке студентов к использованию этнопедагогики в коррекции девиантных отклонений, стал их достаточно высокий уровень этнопедагогической культуры.

### Библиографический список

1. *Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993. 199 с.
2. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика чувашского народа: (В связи с проблемой общности народных педагогических культур). Чебоксары: Чувашское кн. изд-во, 1966. 341 с
3. *Володченко В., Юмашев В.* Выходи играть во двор / В. Володченко, В. Юмашев. 2-е изд., доп. Москва : Мол. гвардия, 1989. 141 с.
4. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учеб.-метод. пособие / Под ред. М.И. Рожкова. М.: ВЛАДОС, 2001. 240 с
5. *Егоров А.Ю., Игуменов С. А.* Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты / А. Ю. Егоров, С.А. Игуменов. СПб. : Речь, 2005 (ППП Тип. Наука). 434 с
6. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
7. *Кретов А.И.* Русское устное народное творчество. Учеб. пособ. для студентов-иностранцев. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1983. 328 с
8. *Мельников М.Н.* Русский детский фольклор: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1987. 240 с.
9. *Николаев В.А.* Русская народная педагогика в школе: (сборник коллективных творческих дел) Методические рекомендации в помощь классному руководителю, воспитателю, социальному педагогу. / МПГУ, ОГУ. Москва–Орел, 2000. 114 с.
10. *Николаев В.А.* Этнопедагогика в работе с детьми группы риска. Учебник. Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», 2022. 219 с.
11. *Николаев В.А., Гринева Е.А., Олевская И.А.* Сущность профилактики девиантного поведения подростков / В.А. Николаев, Е.А. Гринева, И.А. Олевская // Педагогика. № 11, 2020. С. 73–80.

12. Николаев В.А., Усольцева Е.В. Формирование этнопедагогической культуры будущего логопеда // Педагогика. №6 2018, С. 84–92.
13. Николаев В.А., Усольцева Е.В. Формирование этнопедагогической культуры будущих логопедов: монография / В.А. Николаев, Е.В. Усольцева. Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2019. 226 с.
14. Русское народное поэтическое творчество: Учебник для пед. ин-ов / М.А. Вавилова, В.А. Василенко, Б.А. Рыбаков и др.; Под ред. А.М. Новиковой. 3-е изд. испр. М.: Высш. шк., 1986. 400 с.
15. Тоцкая Е.Н. Направленное воздействие подвижных игр на развитие коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста: дис...канд. пед. наук. Волгоград, 2011. 177 с.
16. <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=294932>

#### References

1. Belicheva S.A. Fundamentals of preventive psychology. M.: Editorial and publishing center of the Consortium «Social Health of Russia», 1993. 199 p.
  2. Volkov G.N. Ethnopedagogy of the Chuvash people: (In connection with the problem of the community of folk pedagogical cultures). Cheboksary: Chuvash Publishing House, 1966. 341 p.
  3. Volodchenko V., Yumashev V. Go out to play in the yard / V. Vo-lodchenko, V. Yumashev. 2nd ed., add. Moscow : Mol. guardia, 1989. 141 p.
  4. Raising a difficult child: Children with deviant behavior: Study method. stipend / Edited by M.I. Rozhkov. M.: VLADOS, 2001. 240 p.
  5. Egorov A.Yu. Igumnov S. A. Behavior disorders in adolescents: clinical and psychological aspects / A. Yu. Egorov, S.A. Igumnov. St. Petersburg : Speech, 2005 (PPP Type. Science). 434 p.
  6. A short psychological dictionary / Comp. L.A. Karpenko; Under the general editorship of A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky. M.: PublishingHouse, 1985. 431 p.
  7. Kretov A.I. Russian oral folk art. Study in English. for foreign students. Voronezh: Publishing House of Voronezh State University, 1983. 328 p.
  8. Melnikov M.N. Russian children's folklore: Textbook for students of pedagogical institute M.: Enlightenment, 1987. 240 p.
  9. Nikolaev V.A. Russian folk pedagogy at school: (collection of collective creative works) Methodological recommendations to help the class teacher, educator, and social pedagogue. / MPSU, OSU. Moscow–Orel, 2000. 114 p.
  10. Nikolaev V.A. Ethnopedagogy in working with children of risk groups. Textbook. Orel: Federal State Budgetary Educational Institution named after I.S. Turgenev, 2022. 219 p.
  11. Nikolaev V.A., Grineva E.A., Olevskaya I.A. The essence of prevention of deviant behavior of adolescents. // Pedagogy. No. 11, 2020. Pp. 73–80.
  12. Nikolaev V.A., Usoltseva E.V. Formation of the ethnopedagogic culture of the future speech therapist // Pedagogy. No.6, 2018, Pp. 84–92.
  13. Nikolaev V.A., Usoltseva E.V. Formation of ethnopedagogic culture of future speech therapists: monograph / V.A. Nikolaev, E.V. Usoltseva. Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2019. 226 p.
  14. Russian folk poetry: Textbook for pedagogical in-s / M.A. Vavilova, V.A. Vasilenko, B.A. Rybakov, etc.; Edited by A.M. Novikova. 3rd ed. ispr. M.: Higher School, 1986. 400 p.
  15. Totskaya E.N. The directed impact of outdoor games on the development of the communicative abilities of older preschool children: dis...candidate of pedagogical sciences. Volgograd, 2011. 177 p.
  16. <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=294932>
-

**РУДНЕВ ИВАН ЮРЬЕВИЧ**

кандидат педагогических наук, доцент РАО, заведующий кафедрой методики преподавания изобразительного искусства имени Н.Н. Ростовцева, доцент кафедры живописи художественно-графического факультета Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия  
e-mail: iyu.rudnev@mpgu.su

**RUDNEV IVAN YURIEVICH**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Methods of Teaching Fine Arts named after N.N. Rostovtseva, Associate Professor of the Department of Painting, Art and Graphic Faculty, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia  
e-mail: iyu.rudnev@mpgu.su

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА П. П. ЧИСТЯКОВА И ЕЕ АКТУАЛЬНОСТЬ  
ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**P. P. CHISTYAKOV'S PEDAGOGICAL SYSTEM AND ITS RELEVANCE  
FOR MODERN ART AND PEDAGOGICAL EDUCATION**

*Целесообразность исследования данной темы для целей современного художественно-педагогического образования обосновывается необходимостью обращения к традиционным истокам становления отечественной школы реалистического искусства и ее выдающимся учителям. В истории становления изобразительного искусства имя П.П. Чистякова увековечено, потому что он является основателем уникальной научно-методической школы по изобразительному искусству, воспитавшим великое множество ярчайших мастеров живописи. Необходимо, чтобы опыт педагогической деятельности П.П. Чистякова и основные положения его педагогической системы: целеполагание, системность, индивидуальный подход, сотрудничество с обучающимися, патриотическое и нравственное воспитание, рисование с натуры, как основа обучения, научный подход и др., более широко использовались в современном педагогическом вузе.*

*Статья будет интересна всем, кто связан с преподаванием изобразительного искусства в образовательных учреждениях и интересуется вопросами воспитания и творческого развития личности, в том числе с помощью педагогического наследия П.П. Чистякова.*

*Ключевые слова:* изобразительное искусство, методика преподавания изобразительного искусства, педагог-новатор, педагогическая система, художник, художественное образование, рисование, развитие личности, воспитание, процесс обучения.

*The expediency of researching this topic for the purposes of modern art and pedagogical education is justified by the need to address the traditional origins of the formation of the national school of realistic art and its outstanding teachers. In the history of the formation of fine art, the name of P.P. Chistyakov is immortalized because he is the founder of a unique scientific and methodological school of fine arts, who brought up a great many of the brightest masters of painting. It is necessary that the experience of teaching P.P. Chistyakova and the main provisions of his pedagogical system: goal setting, consistency, individual approach, cooperation with students, patriotic and moral education, drawing from nature as the basis of learning, scientific approach, etc., were more widely used in modern pedagogical universities.*

*The article will be of interest to anyone who is associated with the teaching of fine arts in educational institutions and is interested in the issues of education.*

*Keywords:* fine arts, methods of teaching fine arts, teacher-innovator, pedagogical system, artist, art education, drawing, personality development, upbringing, the learning process.

**Введение**

*Актуальность и проблема исследования.* Необходимость и важность исследования педагогической системы Павла Петровича Чистякова (1832–1919), выдающегося педагога, художника и наставника молодежи, определяется тем, что в сложнейшее для Российской империи время реформ и преобразований в обществе, в образовании, культуре и искусстве (XIX в.), будучи профессором Императорской академии художеств в Санкт-Петербурге – самого прогрессивного центра просвещения того времени, созданного в 1757 г. по указу императрицы Елизаветы Петровны и инициатив выдающегося ученого М.В. Ломоносова и известного просвети-

теля И.И. Шувалова, он создал прогрессивную систему преподавания рисунка и живописи, благодаря которой П.П. Чистякову удалось воспитать и обучить не одно поколение всемирно известных художников: И.Е. Репина, В.М. Васнецова, В.И. Сурикова, М.А. Врубеля, В.Е. Савинского, А.И. Рябушкина, Н.Д. Лосева и других. Педагогическая система, выработанная П.П. Чистяковым за полвека его преподавательской деятельности в Академии художеств, воспитывала не просто художника-ремесленника, а художника-творца. Основные ее положения были формулой живого отношения к природе, к человеку, рисование – способом познания, а само искусство – продуктом души, духа художника.

Сегодня при подготовке учителей изобразительного искусства в педагогических вузах остро ощущается необходимость создания целостной системы подготовки, которая давала бы не только профессиональное образование, но, прежде всего, была способна сформировать у молодежи морально-этические качества и духовно-нравственные принципы. Все это важно во все времена, так как долг каждого учителя – быть наставником и воспитателем членов общества.

*Проблема исследования* заключается в том, что основные положения педагогической системы П.П. Чистякова, составляющие сущностную основу русской школы реалистического искусства, мало используются в современном художественно-педагогическом образовании.

*Цель исследования* – проанализировать основные положения педагогической системы П.П. Чистякова и выявить ее актуальность для современного художественно-педагогического образования.

*Научная новизна и практическая значимость работы* состоит в том, что основные положения педагогической системы П.П. Чистякова, выявленные в ходе исследования: целенаправленность, сознательность, жизненность, достоверность, высокая идейность, содержательность, образность, полезность обществу, связь с русским национальным искусством, научный подход, постоянная практика, художественный реализм, высокий смысл изображаемого события, глубокое изучение природы, опиравшееся на достоверное знание, следование естественным законам жизни и законам изобразительного искусства, необходимо активно использовать как основополагающие принципы методики преподавания изобразительного искусства в процессе подготовки учителей изобразительного искусства.

В исследовании применялись *методы системного анализа, синтеза, обобщения и др.*

*Результаты исследования* нашли отражение в различных научно-исследовательских и методических разработках автора, авторских статьях, монографиях по воспитанию, обучению и развитию обучающихся педагогических вузов средствами изобразительного искусства, а также при разработке учебных пособий по проектированию и разработке электронных образовательных ресурсов по дисциплинам художественного цикла.

### **Изложение основного материала**

Жизнь всегда ставит перед человеком новые задачи, а современная жизнь, как никогда, несёт всё новые и новые вызовы не только человеку, но и цивилизации, культуре, да и всей природе на земле.

«Современное человечество вступило в новую для себя эпоху – эпоху информатизации и цифровизации и овладело такими технологиями, которые способны бесспорно изменить жизнь на земле, к сожалению, не всегда в положительном направлении, что порождает массу угроз в виде кризисов, конфликтов, войн, переселения и смешения народов, а, следовательно, – языков, верований, культур, традиций, жизненных укладов» [13, с. 127].

В чём причина таких противоречий? Не следствие ли это «внутреннего духовного застоя и кризиса самого человека? Да, сегодня жизнь требует изменения, и са-

мого человека понуждает к этому, и у каждого постоянно возникает необходимость выбора образа мыслей, чувств, желаний и образа действий. А для правильного ответа на вызовы, для противостояния им, для гармонизации своей жизни с жизнью окружающего мира, человек должен быть соответствующим образом подготовлен – научен правильно и полноценно мыслить, чувствовать, желать и действовать» [13, с. 127].

В деле решения этой проблемы основная роль ложится, конечно же, на семью и на систему образования. Поэтому, педагогам, родителям, обществу надо иметь четкие ответы на вопросы и понимание: какой новый человек нам нужен, как его правильно воспитывать, как решать эту проблему, какими путями идти, что для этого необходимо.

И, когда начинаешь задумываться над ответами, возникают ещё более глубинные вопросы: а где основополагающие критерии воспитания, обучения и развития личности, в чём и как их найти? Какая совокупность принципов, законов, закономерностей лежит в их основе? Какие из них вечные и неизменные, а какие проходящие? Какие идеи способствуют их воплощению? Какие необходимы средства, способы, а также учебные предметы образовательной системы, обеспечивающие возможность построения целостной педагогической системы подготовки, способной сформировать полноту мироощущения, мировосприятия, мировоззрения и миропонимания молодого человека? Другими словами, переживая общую жизненную ситуацию, педагогическое сообщество должно понимать, что жизнь требует от нас постоянного выбора правильных действий в условиях, в которых мы находимся.

Современные задачи образования нацелены на то, чтобы воспитательная и учебная деятельность пробуждала поисково-познавательную, исследовательскую и творческую активность обучающихся, имела духовно-нравственную, социально-полезную направленность и личностно-ориентированный характер взаимодействия учителя и ученика [15].

Наряду с осмыслением этих задач в условиях трансформации и цифровизации образовательной системы, возникает необходимость осмыслить заново место, роли и функции каждого преподаваемого предмета, его влияние на становление личности, на развитие ее основных духовных, психических и физических свойств.

«И здесь особое внимание следует обратить на предмет духовно-нравственного, культурно-исторического и эстетического цикла, особенно на предмет «изобразительное искусство», который призван по своему прямому назначению и способен помочь подрастающему человеку найти верные ценностные ориентиры и направленность вектора жизни» [13, с. 68].

Цель искусства – правдиво передавать сущностные смыслы и идеи изображаемого: реалистические образы, исторические события и персонажи; вооружить обучающихся истинными знаниями, высоконравственным отношением к окружающему миру, эстетическим вкусом, терпением, мужеством, любовью, милосердием. Главная задача искусства сходна с задачей философии, науки и практики: искусство учит человека жить, оно передаёт ему опыт, открытия и раздумья предшествующих поколений.

«Сегодня многие традиционные методы обучения

изобразительному искусству преданы забвению; методика преподавания претерпевает кризис (преподают изобразительное искусство часто люди «далекие от искусства»); рисование с натуры утрачивает свое значение (все больше приветствуется предоставление обучающимся полной свободы при рисовании), что приводит к утрате понимания основополагающей роли этого предмета в воспитании, развитии и обучении личности, к пассивной роли педагога и к снижению уровня техники. Поэтому, сегодня мы должны чаще обращаться к прошлому, к тому лучшему и полезному, накопленному многими поколениями великих мастеров, практиков и теоретиков изобразительного искусства, что даст возможность правильно выстроить не только методику преподавания изобразительного искусства, но и методику воспитания, обучения и развития личности» [4, с. 299].

Одним из замечательных людей своего времени, выдающимся педагогом, методистом, наставником, художником был Павел Петрович Чистяков, наследие которого, мы попытаемся изучить и проанализировать в данной статье. Его педагогические открытия и разработки в деле борьбы за становление высшей реалистической школы искусства, творческая жизнь и преподавательская деятельность являются уникальными.

«Особенностью П.П. Чистякова – теоретика и педагога – было то, что он никогда не замыкался в вопросах искусства, а широко связывал их с жизнью и ее требованиями» [1, с. 11].

Павел Петрович огромное значение придавал научным знаниям и широкому кругозору, широкой образованности художника. Наравне с развитием техники исполнения, он считал, что эрудированность, образованность, заинтересованность в том, что есть на данный момент в науке, в искусстве, в жизни – важная сторона дела. В этом отношении характерно, что в числе друзей и завсегдатаев дома Павла Петровича были такие люди как: русский педагог и ученый Д.И. Менделеев (1834–1907), русский врач С.П. Боткин (1832–1889), русский физик Ф.Ф. Петрушевский (1828–1904), известные музыканты, артисты, художники, то есть, круг его знакомств и интересов был чрезвычайно широк, и к этому же он призывал своих учеников. Есть свидетельство о том, что П.П. Чистяков очень любил музыку, историю и литературу, серьезно занимался наукой, изучал философию. Свои знания и широкую и глубокую осведомленность во многих вопросах Павел Петрович умело использовал в общении со своими учениками, и в этом кроется огромное уважение и даже преклонение, которое испытывали к нему ученики, как к неординарной личности, грамотному и интеллигентному человеку, как к мудрому педагогу и отличному художнику.

Его педагогическая система воспитания и становления личности художника, сложившаяся в процессе его длительной педагогической деятельности в Императорской академии художеств, не знает себе равных. Многие выдающиеся русские художники XIX века, закончившие с отличием Академию, приходили к нему учиться рисованию как простые ученики: В.Г. Перов (1834–1882), В.Д. Поленов (1844–1927), И.Е. Репин (1844–1930), В.М. Васнецов (1848–1926), В.И. Суриков (1848–1916), М.А. Врубель (1856–1910), И.И. Левитан (1860–1900), К.А. Коровин (1861–1939),

М.В. Нестеров (1862–1942), Д.Н. Кардовский (1866–1943), И.Э. Грабарь (1871–1960) и многие другие, считали его самым авторитетным учителем и наставником. Они восхищались его профессиональным умением помочь и направить каждого начинающего и даже профессионально состоявшегося художника, бережно сохраняя индивидуальность каждого. Большой оптимист и жизнелюб, П.П. Чистяков видел истинное назначение и искусства, и художника, в служении Родине, своему народу; всем сердцем верил в светлое будущее и старался привить эту веру своим ученикам.

Рассматривая искусство, как неотделимое от общего развития общества явление, П.П. Чистяков резко отрицательно относился к искусству для искусства. При таком взгляде на истинное назначение искусства Павел Петрович и к художнику предъявлял высокие требования. Он постоянно писал и говорил о бескорыстном художнике, беззаветно преданном своему делу, призывал учиться у жизни, «у природы», предупреждая в то же время об опасности натурализма, об опасности попасть на дорогу «фотографиста», требовал осмысленной и вдохновенной передачи явлений жизни.

«Искусство, полное, совершенное... не есть мертвая копия с природы, нет, искусство есть продукт души, духа человеческого... суть те стороны человека, которыми он стоит выше всего на земле» [1, с. 306].

И еще об одном он говорил и требовал от своих учеников, как об обязанности художника и человека – быть не безразличным. Павел Петрович особо подчеркивал, что не бывает больших и малых задач. К любой задаче надо относиться с сердцем, желанием, с напором. И это скажется на работе. Особенно это отношение проявляется при работе над образом, над картиной, над композицией. Здесь нужен особый напор мыслей и чувств, напор желанья сделать все так, чтобы правильно выразить эти чувства. Это обязательно даст прекрасные результаты, считал Чистяков.

«Велика роль Чистякова в истории русского искусства. Опираясь на лучшие традиции русской реалистической школы, на «ивановское» наследие, (Чистяков считал Александра Андреевича Иванова (1806–1858) своим лучшим учителем), он впервые сформулировал основные принципы преподавания реалистического искусства и обозначил основные задачи при подготовке художника-гражданина» [1, с.304]. Его педагогическая система выстраивалась, исходя из его широкой образованности и большого практического опыта.

Принципиальные положения педагогической системы П.П. Чистякова: идейность, целеустремленность, систематичность, серьезное отношение к делу, научный подход, единство всех элементов системы на методологическом уровне, глубокое изучение природы и понимание формы, осмысленность, жизненность, реализм, высокое владение техникой и логическое следование от простого к сложному, постоянная практика и др., не потеряли своей актуальности и сегодня.

И поэтому сегодня нет сомнений в том, что именно благодаря выдающейся педагогической деятельности П.П. Чистякова, воспитавшего величайших мастеров живописи, мы можем говорить о нем, как об основателе русской школы реалистического искусства.

Отдав более полувека воспитанию и становлению молодых художников, Чистяков, конечно же, видел на-

сущную необходимость в издании труда, посвященного задачам мастерства. Но, по различным обстоятельствам, мечте его не суждено было сбыться. Существуют воспоминания его учеников, обширные архивы, письма, записки и изданные немногочисленные труды таких авторов прошлого века: как Н.М. Молева, Э.М. Белютин [1, 3]; Изабелла Гинсбург [2] и др., которые попытались расшифровать многочисленные архивные материалы и рассказать некоторые факты биографии этого замечательного педагога и художника, но полноценного труда об его уникальной педагогической системе практически нет.

Всю свою долгую жизнь Чистяков отдал служению искусству, постоянно «хлопотал» о его процветании и успехах его, и лично для себя не хотел и не искал никогда ни почета, ни наград. Смыслом всей его жизни была педагогическая работа. Долгие годы он бескорыстно передавал свои знания и умения не только в Императорской Академии художеств, но и в своей мастерской. Стойким, глубоко принципиальным человеком, непримиримым врагом всякой фальши запомнился Павел Петрович своим ученикам и близко знавшим его людям. Как высоко ценили Чистякова его бывшие ученики, видно из многочисленных высказываний и писем. Так И.Е. Репин писал П.М. Третьякову: «Одна есть светлая точка в Академии – это Чистяков» [1, с. 122]. В.А. Серов писал П.П. Чистякову: «Считаю Вас единственным и истинным учителем вечных неизменных законов формы, чему только и можно учить» [1, с. 275].

Целое поколение прекрасных художников 50–60-х годов XIX века связано с Чистяковым-учителем. Основным отличительным свойством его педагогической системы был уход от шаблонных методов преподавания и нацеленность учеников на поиск правды и смысла жизни, на правдивое образное выражение изображаемых событий и явлений. В основе лежала строгая методическая последовательность, индивидуальный подход к каждому ученику и точное целеполагание.

Широкий художественный кругозор, знание различных жанров, техник и стилей позволяли Павлу Петровичу сохранять и направлять индивидуальность своих учеников. Он учил их постоянному совершенствованию, учил любить технику искусства.

«В его знаменитой формуле требований к мастеру: «чувствовать, знать и уметь» – лишь первое, хотя и важнейшее требование было связано с талантом художника. Вторая и третья часть формулы – были требованиями к школе, к воспитанию из природно одаренного человека – художника, мастера» [2, с. 120].

Особо надо отметить, как П.П. Чистяков считал необходимым учить детей на начальных ступенях обучения. Главнейшим недостатком начального обучения рисованию он считал повсеместное копирование с оригиналов, часто с дурных образцов, при бесполезной трате времени.

«В основу обучения Чистяков клал рисование, как изучение живой формы, потому что в ребенке надо развивать живую мысль и наблюдательность, и не глушить свойственное ему непосредственное чувство реального мира, осторожно оберегая его природные склонности и задатки» [2, с. 135].

С первых уроков рисования П.П. Чистяков всячески настаивал на соответствующей тренировке глаза и как

можно дольше рисовать на глаз предметы с натуры.

Павел Петрович не только в совершенстве владел рисунком, но и глубоко знал живопись. «Из Чистяковского понятия рисунка как формы, как массы в пространстве, вытекало и его понятие о цвете, как свойстве этой массы. Каждая предметная форма мыслилась им цветной. Цвет предмета был такой же сутью предмета, какой была для Чистякова его формовая структура» [2, с. 158–159].

Многие рисунки Павла Петровича часто выходят по своему назначению за пределы изучения природы, являясь самостоятельными произведениями. Знакомство с этими рисунками и их изучение помогает будущему художнику или обучающимся приблизиться к процессу творчества и овладению художественным опытом больших мастеров, таких как Павел Петрович Чистяков. Так, написанный Чистяковым «Портрет матери» (1855 г., карандаш) во время учебы в Академии художеств, сразу привлек внимание академика А. А. Иванова, вернувшегося в Россию из пенсионерской поездки с картиной «Явление Христа народу» (написана в Италии в период с 1837–1857 гг.) и обходившего классы с учениками. Так состоялась встреча Чистякова-ученика с выдающимся мастером, которого Павел Петрович считал выше всех русских художников. Все лучшее, что Чистяков впитал от Иванова-художника (идею характеров, реализм, выражение мысли, силу духа), он старался передать своим ученикам.

В процессе познания действительности выдающийся художник и педагог Чистяков различал два момента: во-первых, все предметы сами по себе существуют в природе; а во-вторых, кажутся глазу человека соответственно их конструкции и взаимоположению. Исходя из этих постулатов, Павел Петрович считал, что все предметы и явления должны быть восприняты и изучены как объективно существующие, но передаваться художником будут субъективно, с присущей ему трактовкой и опорой на знания.

«Чувствовать, знать и уметь – полное искусство», – отмечает все время П.П. Чистяков, имея в виду непосредственное восприятие, овладение законами и закономерностями, «в самой сущности природы лежащими», и практику художника, его умение выразить свое отношение к явлениям жизни средствами своего искусства [1, с. 321].

П.П. Чистяков, ответственно и сознательно относившийся к работе художника, того же требовал и от своих учеников. Он говорит: «Рисовать – значит соображать... никогда не рисуйте молча, а всегда задавайте себе задачу... нарисовать сто похожих голов – коллекция, а вот понять, как ее нужно рисовать – учеба» [1, с. 42].

Важнейшее значение Павел Петрович придавал обучению рисунку. «Рисунок есть основа всякого искусства» [1, с. 341].

Основной задачей в рисунке Чистяков ставил передачу трехмерной формы предмета в пространстве и предлагал изображать предмет не только как он видится глазу, а как он на самом деле существует в природе. Для этого требовалось хорошее знание формы предмета и законов перспективы. Павел Петрович стремился к тому, чтобы ученики свободно владели формой и, поднабравшись знаний и умений, старались подчинить себе натуру, то есть свободно бы распоряжались ею при осуществлении своих творческих замыслов.

«Он шел именно от формы, а не от рисунка. Он требовал, чтобы при передаче формы с нею органически сливался рисунок, распределение светотени и окраски, другими словами, чтобы все это вместе создавало то художественное целое, которое является не только фундаментом, но живой плотью и кровью истинно художественного произведения» [1, с. 341].

Одним из лучших учеников учителя Чистякова был В.А. Серов. Серов с большой ответственностью относился к натуре, настолько понимал и знал форму, что мог создавать как бы внезапно «по озарению» свои рисунки («Дети Боткина», «Портрет Красавиной и др.), которые поражают глубоким знанием формы и умением пользоваться изобразительными средствами, когда за двумя-тремя штрихами прослеживается живой человек.

Это же знание формы можно проследить и в рисунках других учеников Павла Петровича: В.И. Сурикова, М.А. Врубеля, И.Н. Крамского, В.Е. Савинского и др. Свободное владение формой, являющееся результатом правильно поставленного обучения, дает возможность выразить замысел художника и полностью раскрыть талант.

Венцом же педагогической системы рисования П.П. Чистякова являлся рисунок живого человека. Отношение Чистякова к рисованию человеческого тела было прямым продолжением высоких традиций Ренессанса, крупнейшим представителем которого является Леонардо да Винчи (1452–1519).

Знание анатомии было основой в преподавании Чистяковым натурального рисунка человеческой фигуры. Лучшие рисунки его учеников отличались остротой передачи всех анатомических особенностей модели, логической завершенностью и одновременно мельчайшей детализацией. Они были, как выражался сам Чистяков «закованы» в форму.

Особо стоит отметить взгляды Павла Петровича на композицию картины. «Идя своим творческим путем, обоснованно и убежденно, П.П. Чистяков пришел к отрицанию абстрактных композиционных формул академизма. По убеждению Павла Петровича работа над композицией никак не может и не должна сводиться к компоновке, как этому учили в Академии. Он употреблял термин «сочинение», под которым им понималось: замысел, разработка сюжета, действия, определение характера героев, расположение фигур и предметов на холсте в соответствии с идеей картины. «Сочинение» включало в себя и компоновку, как необходимый элемент. После того, как художник уяснял идею картины, характер образов, Чистяков советовал максимально сжиться с композицией. Вторым важным моментом «сочинения» картины Чистяков считал работу над художественным образом, который необходимо было искать в натуре, а движения фигур изучать на себе самом» [2, с. 176–177]. На первом месте, считал Чистяков, должна стоять мысль художника, а выражение красоты изображаемого – это следствие.

## Выводы

О Павле Петровиче Чистякове можно было бы писать еще достаточно много, затрагивая различные аспекты его выдающейся педагогической и художественной деятельности, описывая его положительное влияние и индивидуальную работу над самообразованием и становлением каждого его отдельного ученика, анализируя и описывая его неоценимый вклад в становление русской реалистической школы изобразительного искусства. Но дальнейшее исследование выходит за рамки данной статьи. Поэтому в заключении отметим лишь некоторые аспекты его заслуг и значение педагогической системы Павла Петровича Чистякова для современного художественно-педагогического образования.

Из множества заслуг Павла Петровича, хочется отметить, прежде всего, то, что он был своего рода педагогом-новатором и создал целостную педагогическую систему обучения рисунка и живописи в методологическом единстве всех ее компонентов, разработал и апробировал на практике методику преподавания изобразительного искусства и воспитания художника-реалиста, художника-творца. Все его ученики – выдающиеся художники XIX века, составляющие золотой фонд русского реалистического искусства, так или иначе, следовали его учению и передавали своим ученикам основные принципы его педагогической системы.

Когда ученик имеет задатки, послушен и внимателен к советам и наставлениям своего учителя, исполнительен, настойчив и старателен, он обязательно получает необходимые, твердые основополагающие знания, практические умения и навыки, и становится на путь совершенствования мастерства. Так или иначе, многие методы, приемы и даже любимые «афоризмы» П.П. Чистякова дошли до наших времен и применяются в той или иной степени многими педагогами и художниками.

В настоящее время в системе высшего художественно-педагогического образования реализуются инициативы, связанные с цифровизацией, которые инициируют создание условий для развития новой интеграционной модели открытого, качественного и доступного образования, введен единый подход к осуществлению предметной и методической подготовки будущих учителей, в образовательный процесс широко внедряются дистанционные технологии и электронные средства обучения. Актуальной на этом фоне становится проблема интеграции традиций и инноваций в художественно-педагогическом образовании. Поэтому очень важно сохранять и приумножать начатое П.П. Чистяковым и продолженное другими выдающимися педагогами-художниками (Д.Н. Кардовским, Н.Н. Ростовцевым, В.С. Кузиным и др.) дело. Становление личности невозможно без знания традиций и опыта предыдущих поколений, потому что только на этой базе можно правильно выстроить целостный процесс качественного обучения и воспитания личности. Поэтому обращение к педагогической деятельности П.П. Чистякова и его уникальной педагогической системе актуально для современного художественно-педагогического образования.

### Библиографический список

1. *Белютин Э.М., Молева Н.М. П.П.* Чистяков. Письма, записные книжки, воспоминания. М.: Искусство, 1953. 593 с.
2. *Гинзбург И.В. П.П.* Чистяков и его педагогическая система. Л.; М.: Искусство, 1940. 200 с.
3. *Молева Н.М., Белютин Э.М. П. П.* Чистяков – теоретик и педагог. М.: Изд-во Акад. художеств СССР, 1953. 257 с.
4. *Руднев И.Ю.* Рисование с натуры как основа обучения детей изобразительному искусству и развития личности. // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2017. № 2 (39). С. 297–301.
5. *Руднев И.Ю.* Композиция в изобразительном искусстве : монография. М.: Мир науки, 2019. 100 с.
6. *Руднев И.Ю.* Роль живописи в обучении дизайнеров / И.Ю. Руднев // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 2 (51). С. 356–361.
7. *Руднев И.Ю.* Системные основы методики преподавания изобразительного искусства / П. Д. Чистов, И. Ю. Руднев // Право и практика. 2017. № 2. С. 232–236.
8. *Руднев И.Ю.* Патриотическое воспитание детей средствами изобразительного искусства в условиях дополнительного образования. // Педагогика и психология образования. 2016. №3. С. 49–55.
9. *Руднев И.Ю.* Тематическая композиция на занятиях изобразительным искусством с младшими школьниками / И.Ю. Руднев // Наука и школа. 2016. № 1. С. 188–193.
10. *Руднев И.Ю.* Традиции и инновации в художественном образовании. // Традиции и инновации в художественной педагогике : материалы международной научно-практической онлайн-конференции, посвященной 150-летию МПГУ, Москва, 16 ноября 2022 года. М.: Московский педагогический государственный университет, 2023. С. 21–28.
11. *Руднев И.Ю.* Применение электронных образовательных ресурсов для эффективного обучения детей младшего школьного возраста изобразительному искусству / И. Ю. Руднев // Наука и школа. 2017. № 3. С. 197–206.
12. *Руднев И.Ю.* Реалистический рисунок как метод познания окружающей действительности / И.Ю. Руднев // Материалы международной научно-практической конференции “Художественное образование и эстетическое воспитание в евразийском образовательном пространстве”. 2018. С. 191–197.
13. *Руднев И.Ю.* Педагогический менеджмент проектирования электронных образовательных ресурсов в условиях информационной среды вуза : монография / И. Ю. Руднев. М.: МПГУ, 2023 . 194 с.
14. *Руднев И.Ю.* Методика обучения тематической композиции младших школьников в системе дополнительного образования: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (изобразительное искусство)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Руднев Иван Юрьевич, 2017 г. 557 с.
15. *Хворостов Д.А.* Актуальные траектории профессиональной подготовки учителя для современной общеобразовательной школы. Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. № 2 (75). С. 360–364.

### References

1. *Belyutin E.M., Moleva N.M. P.P.* Chistyakov. Letters, notebooks, memories. M.: Iskusstvo, 1953. 593 p.
2. *Ginzburg I.V. P.P.* Chistyakov and his pedagogical system L. M. 1940.
3. *Moleva N.M., Belyutin E.M. P. P.* Chistyakov Theorist and teacher. M.: Publishing House of the Academy of Arts of the USSR, 1953. 257 p.
4. *Rudnev I. Y.* Drawing from nature as the basis for teaching children fine arts and personality development / I.Y. Rudnev // Business. Education. Right. Bulletin of the Volgograd Institute of Business. 2017. No. 2 (39). Pp. 297–301.
5. *Rudnev I.Y.* Composition in fine arts: monograph. M.: Mir nauki, 2019. 100 p.
6. *Rudnev I.Y.* The role of painting in the training of designers // Business. Education. Right. 2020. No. 2 (51). Pp. 356–361.
7. *Rudnev I.Y.* Systemic foundations of the methodology of teaching fine arts / P. D. Chistov, I. Y. Rudnev // Pravo i praktika. 2017. No. 2. Pp. 232–236.
8. *Rudnev I.Y.* Patriotic education of children by means of fine arts in conditions of additional education. // Pedagogy and psychology of education, 2016. No. 3. Pp. 49–55.
9. *Rudnev I.Y.* Thematic composition in the classroom of fine arts with younger schoolchildren. // Science and school. - 2016. -No. 1. Pp. 188–193.
10. *Rudnev I.Y.* Traditions and innovations in art education. // Traditions and innovations in art pedagogy: materials of the international scientific and practical online conference dedicated to the 150th anniversary of the Moscow State University, Moscow, November 16, 2022. Moscow: Moscow Pedagogical State University, 2023. Pp. 21–28.
11. *Rudnev I.Y.* The use of electronic educational resources for effective teaching of primary school children to fine arts / I. Y. Rudnev // Science and school. 2017. No. 3. Pp. 197–206.
12. *Rudnev I.Y.* Realistic drawing as a method of cognition of the surrounding reality / I.Y. Rudnev // Materials of the international scientific and practical conference “Art education and aesthetic education in the Eurasian educational space”. - 2018. – pp. 191-197.
13. *Rudnev I.Y.* Pedagogical management of designing electronic educational resources in the conditions of the information environment of the university: Monograph / I. Y. Rudnev. – M.: MPSU, 2023. – 194 p.
14. *Rudnev I.Y.* Methods of teaching thematic composition to younger schoolchildren in the system of additional education. Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences in the Higher Attestation Commission of the Russian Federation 13.00.02, 2017. Pp. 557
15. *Khvorostov D.A.* Actual trajectories of teacher training for modern secondary schools. Scientific notes of the Orel State University No. 2 (75), 2017. Pp. 360–364

**СЕВЕРОВА ТАМАРА СТЕПАНОВНА**

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой дизайна и медиатехнологий в искусстве ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия  
E-mail: tseverova@mail.ru

**SEVEROVA TAMARA STEPANOVNA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Design and Media Technologies in Art, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia  
E-mail: tseverova@mail.ru

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ОСНОВАМ ВЕБ-ДИЗАЙНА И ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРФЕЙСА**

**MODERN TECHNOLOGIES FOR TEACHING ART STUDENTS THE BASICS OF WEB DESIGN AND USER INTERFACE DESIGN**

*Обучение студентов художественных направлений подготовки технологиям веб-дизайна осуществляется в контексте их будущей профессиональной деятельности. Студенты направления «Дизайн» должны освоить основы проектирования пользовательского интерфейса сайтов и приложений. Для будущих педагогов актуально научиться использовать веб-ресурсы для размещения образовательного контента. В статье анализируется опыт преподавания веб-дизайна студентам художественно-графического факультета Московского педагогического государственного университета, рассматриваются используемые современные цифровые и педагогические технологии.*

*Ключевые слова:* художественное образование, веб-дизайн, проектирование пользовательского интерфейса, современные технологии обучения.

*Training of art students in web design technologies is carried out in the context of their future professional activities. Design students must master the basics of designing the user interface of websites and applications. It is important for future teachers to learn how to use web resources to post educational content. The article analyzes the experience of teaching web design to students of the art and graphic faculty of the Moscow Pedagogical State University, discusses the modern digital and pedagogical technologies used.*

*Keywords:* art education, web design, user interface design, modern technology training.

**Введение**

Актуальность исследования. Цифровая трансформация практически всех сфер жизни современного человека требует от выпускников вузов умения использовать в профессиональной деятельности соответствующие технологии. Веб-дизайн является одной из самых востребованных и стремительно развивающихся цифровых технологий, овладение которой позволяет дизайнерам выполнять конкурентоспособные интернет-проекты, а учителям изобразительного искусства создавать уникальный образовательный контент, доступный обучаемым в онлайн формате.

Обучение студентов художественных направлений подготовки основам веб-дизайна и проектированию пользовательского интерфейса осуществляется в рамках одной-двух дисциплин, поэтому для достижения положительных результатов целесообразно использовать современные педагогические и цифровые технологии. Актуальность исследования обусловлена необходимостью оптимизировать процесс обучения студентов художественных направлений подготовки основам веб-дизайна и проектированию пользовательского интерфейса, а также тем, что несмотря на большое количество публикаций, посвященных методам проектирования сайтов, исследований методики обучения веб-дизайну студентов художественных направле-

ний подготовки недостаточно.

*Цель исследования:* проанализировать результаты обучения студентов художественно-графического факультета веб-технологиям за длительный период времени и рассмотреть цифровые и педагогические технологии, используемые в образовательном процессе в настоящее время.

*Научная новизна* определяется тем, что описываются технологии обучения студентов художественных направлений подготовки основам веб-дизайна и проектированию пользовательского интерфейса в современных условиях.

*Методы исследования:* анализ, синтез, педагогический эксперимент.

**Изложение основного материала**

Под веб-дизайном в широком смысле понимается деятельность по проектированию, разработке и продвижению сайта или мобильного приложения. В российской традиции веб-дизайн – это «отрасль веб-разработки и разновидность дизайна, в задачи которой входит проектирование пользовательских веб-интерфейсов для сайтов или веб-приложений» [17]. Веб-дизайн определяют как «вид графического дизайна, направленный на разработку и оформление объектов информационной среды интернета, призванный обеспечить им высокие потребительские свойства и эстетические качества» [там же].

Вопросам обучения веб-дизайну студентов художественных направлений подготовки посвящен ряд публикаций.

В статье о роли веб-дизайна в профессиональной деятельности графических дизайнеров И.Б. Дадьянова анализирует особенности преподавания дисциплины «Веб-дизайн» в сфере высшего образования, рассматривает этапы проектирования сайта и указывает на «необходимость разработки и совершенствования методик обучения студентов веб-дизайну» [5]. Однако автор лишь перечисляет дисциплины, которые преподает будущим графическим дизайнерам, но не приводит описания образовательного процесса.

Технологии обучения будущих дизайнеров проектированию веб-сайтов посвящена статья Т.Ю. Поздняковой и Г.А. Ланщиковой. Авторы определяют технологию обучения как «совокупность методов, причинно-следственных связей, описывающих последовательность шагов, направленных на достижение желаемого результата» [12]. Процесс проектирования сайта осуществляется по этапам: информационно-аналитический, деятельностно-результативный и отчетный. Приведено содержание деятельности на каждом этапе, перечислены программные продукты, которые предлагается использовать студентам на вариативной основе. Данная учебно-методическая разработка позволяет понять, как осуществляется образовательный процесс, какие задания и с помощью каких профессиональных инструментов выполняют студенты.

О.Ю. Амелина рассматривает сложности преподавания веб-дизайна в системе профессиональной подготовки графических дизайнеров. К ним автор относит неоднозначность трактовки самого понятия веб-дизайн (считать ли его самостоятельным направлением или одной из областей деятельности графических дизайнеров), а также отсутствие специальных исследований по содержанию и методике преподавания веб-дизайна. Кроме того, существуют проблемы с техническим оснащением учебного процесса, недостаточным количеством часов, выделяемых на освоение дисциплины «Веб-дизайн», и уровнем профессионализма профессорско-преподавательского состава. Для реализации «системного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов предлагается включить курс веб-дизайна в систему подготовки графических дизайнеров» [1].

Все указанные выше авторы ссылаются на результаты исследования, выполненного Г.П. Блудновым в Московском педагогическом государственном университете на кафедре начертательной геометрии, компьютерной графики и дизайна (ныне кафедра дизайна и медиатехнологий в искусстве) и посвященного содержанию и методике обучения веб-дизайну студентов художественно-графического факультета. В своем исследовании Г.П. Блуднов устанавливает «межпредметные связи веб-дизайна со специальными дисциплинами, изучаемыми на художественно-графическом факультете» [2]. Среди них рисунок, живопись, композиция, компьютерная графика. Им была разработана и апробирована методика обучения студентов веб-дизайну, включающая освоение растрового редактора компьютерной графики Adobe Photoshop, изучение основ языка

разметки гипертекста HTML, а также знакомство с последними на тот момент разработками в области компьютерной графики и анимации.

На той же кафедре автором данной статьи с 2007 года по настоящее время осуществляется обучение веб-дизайну студентов художественно-графического факультета специальности, а затем направления подготовки «Дизайн». Кроме того, с 2008 года в течение пяти лет для будущих учителей изобразительного искусства реализовывалась дополнительная профессиональная образовательная программа «Специалист в области компьютерной графики и Web-дизайна (Web-дизайнер)».

Согласно учебным планам программы бакалавриата направления подготовки «Дизайн» дисциплина «Основы веб-дизайна» изучается на предпоследнем курсе, что дает возможность использовать знания студентов, приобретенные ими при изучении цифровых технологий в дизайне (растровая и векторная графика, анимация, 3D-визуализация), цветоведения и колористики, типографики, проектирования в дизайне. Знания по основам веб-дизайна позволяют студентам выпускного курса создавать веб-портфолио в рамках дисциплины «Основы производственного мастерства». Углубленное изучение веб-дизайна и проектирования пользовательского интерфейса необходимо тем студентам, которые выбрали соответствующую тему для выполнения выпускной квалификационной работы, и проводится ими самостоятельно в индивидуальном режиме под руководством научного руководителя.

Проектирование содержания дисциплины и выбор программных продуктов, которые должны освоить студенты, осуществляется на основании анализа текущей ситуации в индустрии веб-дизайна. Так, во времена табличного веб-дизайна графический дизайнер мог использовать программу Adobe Photoshop для превращения изображения в веб-страницу с последующим редактированием ее в программе Блокнот. Этот способ подразумевает хотя бы минимальное знание языка разметки гипертекста HTML, и именно так наши студенты создавали главную страницу своего сайта-портфолио. Альтернативным способом было использование Image Map (Карты изображений). Этот способ позволяет делать ссылки отдельные области изображения. Для создания галереи изображений студенты применяли различные готовые скрипты. Верстку выполняли в визуальном HTML-редакторе Dreamweaver (ныне Adobe Dreamweaver).

В настоящее время разработка сайта может осуществляться с использованием технологии no-code, которая позволяет создавать цифровые продукты с помощью специальных сервисов и платформ, таких как конструкторы сайтов. При этом написание кода не требуется [4; 15]. Такой способ неприемлем для создания уникального сайта с авторским дизайном, оптимизированного для решения задач конкретного заказчика, но для реализации несложных проектов успешно применяется.

Чтобы определить возможную роль графического дизайнера в процессе создания сайта, необходимо проследить, из каких этапов состоит этот процесс. «Первым этапом является проектирование пользовательского интерфейса, то есть взаимодействия пользователя с веб-продуктом, называемый UX-дизайном (от англ. user experience – пользовательский опыт). Затем следует этап

разработки дизайна интерфейса UI-дизайн (от англ. user interface – интерфейс пользователя)». Созданный и согласованный с заказчиком макет сайта, который является его визуальным образом, передается разработчикам для верстки (фронтенд-разработка) и программирования (бэкенд-разработка). Далее следуют этапы тестирования, запуска и сопровождения сайта [3; 9].

Графический дизайнер – это в первую очередь дизайнер интерфейса, но нередко функции UX и UI-дизайнера выполняет один специалист. В любом случае выпускник направления подготовки «Дизайн» должен не только уметь разрабатывать дизайн интерфейса сайта или приложения, но и знать принципы проектирования взаимодействия пользователя с веб-продуктом. На вопрос, надо ли дизайнеру интерфейса уметь верстать веб-страницы с помощью языка разметки гипертекста HTML и языка описания внешнего вида веб-страницы CSS, мы даем отрицательный ответ. Но знание им базовых основ и принципов верстки желательно, так как способствует грамотному созданию макетов, пригодных для реального использования. Обучение заинтересованных студентов работе с HTML и CSS может быть реализовано в рамках программ дополнительного образования.

Таким образом, содержание дисциплины «Основы веб-дизайна» должно включать теоретические вопросы об истории, современных тенденциях и технологиях создания веб-продуктов, сведения о психологии пользователя, а также практические задания для формирования профессиональных компетенций, которые подтверждают следующими знаниями, умениями и навыками: знает теоретические основы UX/UI-дизайна и способы создания сайтов; умеет проектировать макет сайта, создавать и публиковать целевую страницу; владеет навыками использования специальных компьютерных программ для проектирования макета сайта и навыками практического использования конструкторов сайтов.

Проектированию взаимодействия пользователя с веб-продуктом посвящено большое количество публикаций. Знакомство студентов с обширной темой UX-дизайна можно начать с базовых сведений о законах человеческого восприятия, обучения и мышления, изложенных в книге Джеффа Джонсона, специалиста в области дизайна интерфейсов и в области психологических наук [6].

При рассмотрении вопросов работы веб-дизайнера с цветом, типографикой, модульной сеткой мы опираемся на уже изученные студентами дисциплины и выделяем особенности разработки дизайна сайтов по сравнению с разработкой полиграфической продукции. Поэтому в качестве учебной литературы наряду со специальными источниками по веб-дизайну к изучению рекомендуются: одна из базовых книг по теории цвета Йоханнеса Иттена [7], книга по русскоязычной типографике Александры Корольковой [8], учебное пособие по проектированию в графическом дизайне Г.М. Салтыковой [14].

Практические задания студенты выполняют в рамках индивидуального проекта по созданию одностраничного сайта (лэндинга) для целевой аудитории, выбранной случайным образом из заданных вариантов. Первое задание представляет собой проведение сравнительного анализа трех одностраничных сайтов соответствующей тематики по определенным критериям

с обязательным выступлением перед группой. Затем студенты создают макет одностраничного сайта с помощью графического онлайн-редактора Figma. После обсуждения и устранения замечаний на основании разработанного макета создается лэндинг в конструкторе сайтов. Конструктор сайтов студенты выбирают самостоятельно. Одним из самых популярных конструкторов в настоящее время является Tilda, однако студенты направления подготовки «Дизайн» нередко выбирают конструктор Readymag, который более требователен к дизайнерской подготовке, зато предоставляет больше возможностей для реализации оригинального дизайна [16].

Студенты самостоятельно осваивают работу с конструкторами сайтов, при необходимости используя доступный образовательный контент. Например, обучающие материалы по работе с конструктором Tilda публикуются в виде бесплатного онлайн-учебника в рамках образовательного журнала “Tilda Education”. Для быстрого старта при освоении графического онлайн-редактора Figma мы предлагаем студентам ряд обучающих видеороликов, созданных ассистентом кафедры дизайна и медиатехнологий в искусстве МПГУ.

На лекциях теоретические вопросы веб-дизайна освещаются не полностью, с тем чтобы студенты на протяжении семестра самостоятельно изучали определенные темы и более подробно раскрывали их, делая доклады с презентациями. Вопросы для докладов содержатся в рабочей программе учебной дисциплины и распределяются между всеми студентами учебной группы в начале изучения дисциплины при обсуждении с ними рейтинг-плана, в котором перечислены основные и дополнительные задания с указанием минимального и максимального количества баллов за каждое из них.

Вся информация, необходимая для успешного освоения дисциплины, размещается в системе электронного обучения вуза. Каждый студент обязан разместить в данной системе выполненные работы в виде файлов, содержащих необходимый контент или ссылки. При успешном выполнении всех контрольных мероприятий в рамках текущего контроля успеваемости промежуточная аттестация в виде экзамена или зачета с оценкой сводится к автоматическому подсчету суммы баллов в системе электронного обучения. Студент, желающий повысить итоговую оценку, имеет право сдать экзамен или зачет в традиционной форме.

Занятия могут проходить как в очном, так и в дистанционном формате. Преимуществом дистанционного формата являются более высокая посещаемость занятий студентами очно-заочной формы обучения и доступность им в любое время записей занятий, проходивших онлайн.

Проанализируем процесс обучения веб-дизайну студентов направления подготовки «Дизайн» с точки зрения образовательных технологий. Современные педагогические технологии тесно связаны с цифровыми информационно-коммуникационными технологиями. «Первое и основное – это использование электронных средств обучения» [11].

«Информационно-коммуникационные технологии – организация образовательного процесса, основанная на применении специализированных программных средств и технических средств работы с информацией» [13,

с. 95]. Более 20 лет назад Е.С. Полат писала про связь новых педагогических и информационных технологий: «Отделить одно от другого невозможно, поскольку только широкое внедрение новых педагогических технологий позволит изменить саму парадигму образования и только новые информационные технологии разрешают наиболее эффективно реализовать возможности, заложенные в новых педагогических технологиях» [10, с. 15]. Тем более это характерно для современного образования. В качестве специализированной программной среды в нашем случае выступает ИнфоДа Moodle – система электронной поддержки образовательного процесса и дистанционного обучения МПГУ. Применение технических средств работы с информацией обусловлено самой сутью преподаваемой дисциплины, так как веб-дизайн является разновидностью цифрового дизайна, сайты создаются с помощью цифровых программных продуктов и размещаются в сети интернет.

Нами используется технология проектного обучения с элементами игровой технологии: каждый студент выполняет индивидуальный проект, выступая в роли практикующего дизайнера, который получил заказ на разработку сайта неожиданной тематики. Распределение тем осуществляется в игровой форме с помощью генератора случайных чисел или путем вытягивания билета с темой. На этапе согласования макета и приемки сайта в роли представителей заказчика выступают преподаватель и студенты учебной группы.

Технология самообучения позволяет студентам самостоятельно осваивать работу с новыми программными продуктами и сервисами, а также выполнять поиск актуальной информации по выбранному теоретическому вопросу. В процессе заслушивания докладов по мультимедийным презентациям, в которых обычно представлено большое количество визуального материала, происходит взаимное обучение участников образовательного процесса. Это способствует экономии времени, затрачиваемого студентами на получение теоретических знаний по дисциплине.

Далее кратко рассмотрим примеры работы с веб-технологиями студентов магистерских программ, реализуемых кафедрой дизайна и медиатехнологий в искусстве МПГУ.

В состав учебного плана магистерской программы «Дизайн мультимедиа» направления подготовки «Дизайн» входят дисциплины «Интернет-маркетинг» и «Менеджмент интернет-проектов». Помимо изучения теоретического материала, студенты должны выполнить долгосрочный индивидуальный проект. В рамках первой дисциплины надо создать лэндинг для рекламы собственного образовательного интернет-проекта, а также ознакомиться с другими инструментами интернет-маркетинга. В рамках второй дисциплины в процессе разработки программы управления интернет-проектом обучаемые создают и размещают на своем лэндинге мультимедийный контент. В отличие от обучения студентов бакалавриата здесь сайт рассматривается не как объект проектирования, а как инструмент. Он создается с помощью сервисов no-code и дает возможность магистрантам представить свои мультимедийные материалы и понять, как работает A/B тестирование, веб-аналитика и другие сервисы.

Студенты заочной магистерской программы

«Инновационные технологии в художественном образовании» педагогического направления подготовки изучают возможности веб-технологий для продвижения педагогических проектов. Нередко это бывают реальные проекты, направленные на обучение школьников изобразительному искусству в системе дополнительного образования. Дисциплина называется «Веб-менеджмент художественно-педагогических проектов». Целью является формирование умений, необходимых для организации информации в образовательном веб-пространстве. Практическое задание состоит в создании с помощью технологии no-code лэндинга на тему «Мой художественно-педагогический проект». Критерием оценки является грамотная работа с размещением контента: читабельность текста, оптимизация изображений, соблюдение правил фотофиксации процесса работы и демонстрации работ несовершеннолетних обучающихся. Таким образом, платформы no-code дают возможность студентам художественных направлений подготовки изучать и использовать веб-технологии в разных аспектах: от проектирования сайтов и мобильных приложений с учетом психологии пользователя и современных подходов к визуальному представлению информации до создания веб-ресурсов с целью размещения образовательного контента. В процессе обучения первокурсников бакалаврской программы «Изобразительное искусство и Дополнительное образование» педагогического направления подготовки дисциплине «Технологии цифрового образования» студентам было дано задание выполнить проект «Создание учебного контента, посвященного культурному наследию народов России». Предлагались на выбор три варианта технологии создания: мастер-класс в формате видео, инфографика, одностраничный сайт. Из 45 обучающихся 17 выбрали видео, 16 – сайт, 12 – инфографику. В итоге 11 проектов было выполнено в виде инфографики, 12 – в формате видео, а 22 проекта – в виде сайтов (один из них на платформе Readymag, 21 – на платформе Tilda). Это говорит о том, что будущие учителя изобразительного искусства готовы создавать веб-ресурсы с помощью доступных сервисов.

### Выводы

Особенностью обучения студентов веб-дизайну является необходимость постоянного мониторинга ситуации в веб-индустрии, на основании которого осуществляется модификация содержания учебных дисциплин и выбор используемых программных продуктов. Современные способы создания веб-ресурсов без программирования востребованы в художественном образовании, так как позволяют в условиях ограниченного числа учебных часов получать работающие сайты и уделять внимание проектированию взаимодействия пользователя с веб-продуктом и разработке пользовательского интерфейса, а также вопросам грамотного размещения образовательного контента.

Технология проектного обучения дает возможность реализовать индивидуальный подход и способствует заинтересованности обучаемых в получении качественного результата, а возможность получить актуальные знания и приобрести навыки, необходимые для успешной самореализации в цифровом обществе, способствует повышению их мотивации.

### Библиографический список

1. *Амелина О.Ю.* Сложности преподавания вебдизайна в системе профессиональной подготовки графических дизайнеров. // Ученые записки Орловского государственного университета. № 4 (85), 2019. С. 201–204.
2. *Блуднов Григорий Павлович.* Веб-дизайн как средство специальной подготовки студентов художественно-графических факультетов : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : Москва, 2004. 186 с.
3. *Ветрова Ирина.* Этапы разработки сайта: от идеи до реализации. <https://gendalf.ru/news/marketing/etapy-razrabotki-sayta/> (дата обращения: 26.05.2024).
4. *Гарсия Карлос.* 10 лучших платформ без кода для UI/UX-дизайнеров в 2024 году. / URL: <https://appmaster.io/ru/blog/net-platform-koda-dlia-dizainerov-uiux> (дата обращения: 26.05.2024).
5. *Дадьянова И.Б.* Веб-дизайн в профессиональной деятельности графического дизайнера. // Человек и культура. № 3, 2023. С. 137–144.
6. *Джонсон Дж.* Умный дизайн: Простые приемы разработки пользовательских интерфейсов. – СПб.: Питер, 2012. 224 с.
7. *Иттен Иоханнес.* Искусство цвета. – Арон, 2018. 96 с.
8. *Королькова Александра.* Живая типографика. – М.: IndexMarket, 2012. 224 с.
9. *Лепёхин Е., Старцева П.* Веб-дизайн: что это и как его освоить с нуля. / URL: [https://skillbox.ru/media/design/web\\_dizayn\\_s\\_nulya/](https://skillbox.ru/media/design/web_dizayn_s_nulya/) (дата обращения: 26.05.2024).
10. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
11. Образовательные технологии: что это, какие бывают, что входит в технологию, примеры. / Президентская академия. / URL: [https://www.ranepa.ru/blog/obrazovanie-i-samorazvitiye/obrazovatelnye-tehnologii-cto-eto-kakie-byvayut-cto-vkhodit-v-tehnologiyu-primery/?utm\\_source=google.com&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=google.com&utm\\_referrer=google.com](https://www.ranepa.ru/blog/obrazovanie-i-samorazvitiye/obrazovatelnye-tehnologii-cto-eto-kakie-byvayut-cto-vkhodit-v-tehnologiyu-primery/) (дата обращения: 26.05.2024).
12. *Позднякова, Т.Ю.* Технология обучения студентов-дизайнеров проектированию веб-сайтов / Т. Ю. Позднякова, Г. А. Ланщикова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 25-й Международной научно-практической конференции, 07-08 апреля 2020 г., Екатеринбург. – Т. 1, 2020. С. 296–299.
13. *Салтыкова Г.М.* Методика преподавания дизайна: учебник для вузов – М.: Издательский Центр ВЛАДОС, 2024. 160 с.
14. *Салтыкова Г.М.* Проектирование в графическом дизайне. Краткий курс. – М.: «ДМК Пресс», 2014. 180 с.
15. *Северова Т.С.* Об использовании в дизайн-образовании технологии no-code. // Художественное и художественно-педагогическое образование: анализ прошлого, оценка современного и вызовы будущего. Материалы Международной научно-практической конференции института культуры и искусств Московского городского педагогического университета, посвящённой памяти ученого, педагога, художника В.В. Корешкова. Санкт-Петербург, 2024. С. 201–205.
16. *Северова Т.С.* Основы веб-дизайна и проектирования пользовательского интерфейса в обучении студентов направления подготовки «Дизайн». // Юзабилити в дизайне – дизайн для человека. Тезисы докладов Международной научно-практической конференции. 2023. С. 52–54.
17. Словари и энциклопедии на Академике. / URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/79169> (дата обращения: 26.05.2024).
18. *Хворостов А.С., Хворостов Д.А.* Методология и технология профессионального образования в изобразительном искусстве и дизайне // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. №2 (95). С. 325–328.

### References

1. *Amelina O.YU.* Difficulties of teaching webdesign in the system of professional training of graphic designers. // Scientific notes of the Orel State University. 2019. No. 4 (85). Pp. 201–204.
2. *Bludnov Grigory Pavlovich.* Web design as a means of special training of students of art and graphic faculties: Dis. ... Cand. PED. Sciences: 13.00.02: Moscow, 2004. 186 p.
3. *Vetrova Irina.* Stages of website development: from idea to implementation. <https://gendalf.ru/news/marketing/etapy-razrabotki-sayta/> (accessed: 26.05.2024).
4. *Garsiya Karlos.* 10 Best No-Code Platforms for UI/UX Designers in 2024. / URL: <https://appmaster.io/ru/blog/net-platform-koda-dlia-dizainerov-uiux> (accessed: 26.05.2024).
5. *Dad'yanova I.B.* Web design in the professional activity of a graphic designer. // Man and culture. 2023. No. 3. Pp. 137–144.
6. *Johnson Jeff.* Designing with the Mind in Mind: Simple Guide to Understanding User Interface Design Guidelines. – St. Petersburg: Piter, 2012. 224 p.
7. *Itten Johannes.* The art of color. – Aronov, 2018. 96 p.
8. *Korol'kova Aleksandra.* Living typography. – Moscow: IndexMarket, 2012. 224 p.
9. *Lep'yohin E., Starceva P.* Web design: what is it and how to master it from scratch. / URL: [https://skillbox.ru/media/design/web\\_dizayn\\_s\\_nulya/](https://skillbox.ru/media/design/web_dizayn_s_nulya/) (accessed: 26.05.2024).
10. New pedagogical and information technologies in the education system: Textbook aid for students ped. universities and higher education systems qualified ped. personnel / E.S. Polat, M.YU. Buharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov; Edited by E.S. Polat. – Moscow: Publishing center «Academy», 2002. 272 p.
11. Educational technologies: what they are, what they are, what is included in the technology, examples. / Presidential Academy. / URL: [https://www.ranepa.ru/blog/obrazovanie-i-samorazvitiye/obrazovatelnye-tehnologii-cto-eto-kakie-byvayut-cto-vkhodit-v-tehnologiyu-primery/?utm\\_source=google.com&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=google.com&utm\\_referrer=google.com](https://www.ranepa.ru/blog/obrazovanie-i-samorazvitiye/obrazovatelnye-tehnologii-cto-eto-kakie-byvayut-cto-vkhodit-v-tehnologiyu-primery/?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com) (accessed: 26.05.2024).
12. *Pozdnyakova T.YU.* Technology for teaching design students to design websites / T. YU. Pozdnyakova, G. A. Lanshchikova // Innovations in vocational and vocational-pedagogical education : materials of the 25th International Scientific and Practical Conference, April 07-08, 2020, Ekaterinburg. – V. 1, 2020. Pp. 296–299.
13. *Saltykova G.M.* Methods of teaching design: a textbook for universities – Moscow: Publishing center VLADOS, 2024. – 160 p.
14. *Saltykova G.M.* Design in graphic design. Short course – Moscow: «DMK Press», 2014. – 180 p.
15. *Severova T.S.* On the use of no-code technology in design education. // Art and art-pedagogical education: analysis of the past, assessment of the present and challenges of the future. Materials of the International Scientific and Practical Conference of the Institute of Culture and Arts of the Moscow City Pedagogical University, dedicated to the memory of the scientist, teacher, artist V.V. Koreshkov. St. Petersburg, 2024. Pp. 201–205.
16. *Severova T.S.* Basics of Web Design and User Interface Design in teaching students in the Design direction. // Usability in design – design for people. Abstracts of reports of the International Scientific and Practical Conference. 2023. Pp. 52–54.
17. Dictionaries and encyclopedias on Academician. / URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/79169> (accessed: 26.05.2024).
18. *Khvorostov A.S., Khvorostov D.A.* Methodology and technology of professional education in fine arts and design // Scientific notes of the Orel State University. 2022. №2 (95). Pp. 325–328.

УДК 37.018.2

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-276-280

**СЕЛИВЕРСТОВ СЕРГЕЙ НИКОЛАЕВИЧ**

старший преподаватель кафедры информационного менеджмента и информационно-коммуникационных технологий имени В.В. Дика института информационных технологий, негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, Россия  
E-mail: hdvideovorle@gmail.com

**SELIVERSTOV SERGEY NIKOLAEVICH**

Senior Lecturer at the Department of Information Management and Information and Communication Technologies Named After V.V. Dick Institute of Information Technology, Non-Governmental Educational Private Institution of Higher Education "Moscow Financial and Industrial University "Synergy", Moscow, Russia,  
E-mail: hdvideovorle@gmail.com

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

### THE USE OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF NATIONAL IDENTITY OF MODERN TEENAGERS

*Статья посвящена важной проблеме современной воспитательной работы – развитию национального самосознания современных подростков. На основе анализа публикаций этнологов доказывается важность уточнения сущности понятия «национальное самосознание» в виду разночтений в публикациях. Эти разночтения вызваны расхождением в определении понятий «этнос» и «нация». Путем сравнительного анализа различных подходов удалось уточнить, что нация – это единство различных этносов, проживающих на одной территории, имеющих общий язык межэтнического общения. Уточнено определение национального самосознания. Изучена структура национального самосознания включающая общий язык, культуру, историческую память и др. Рассмотрены направления развития национального самосознания и пути реализации этих направлений.*

*В качестве средств развития национального самосознания использованы информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Выявлены группы средств ИКТ: технические, программные, мультимедийные, виртуальные, искусственный интеллект и др. Применительно к каждой группе рассмотрены соответствующие средства ИКТ. Представлено описание опыта использования различных средств ИКТ для развития национального самосознания. Наиболее глубоко рассмотрены следующие технологии: «компьютерная симуляция», «виртуальные экскурсии», «виртуальные музеи», мультимедийные презентации и др. Применительно к каждой технологии дано описание опыта их использования для развития национального самосознания.*

*Ключевые слова:* национальное самосознание, нация, этнос, информационно-коммуникационные технологии, виртуальные экскурсии, искусственный интеллект.

*The article is devoted to an important problem of modern educational work – the development of national identity of modern teenagers. Based on the analysis of publications of ethnologists, the importance of clarifying the essence of the concept of «national identity» is proved in view of the discrepancies in the publications. These discrepancies are caused by the discrepancy in the definition of the concepts of «ethnos» and «nation». By comparative analysis of various approaches, it was possible to clarify that a nation is a unity of different ethnic groups living in the same territory, having a common language of interethnic communication. The definition of national identity is clarified. The structure of national identity is studied, including a common language, culture, historical memory, etc. The directions of development of national identity and ways of implementing these directions are considered. Information and communication technologies (ICT) are used as a means of developing national identity. Groups of ICT tools are identified: technical, software, multimedia, virtual, artificial intelligence, etc. The corresponding ICT tools are considered for each group. The article presents a description of the experience of using various ICT tools to develop national self-awareness. The following technologies are considered in the most depth: «computer simulation», «virtual excursions», «virtual museums», multimedia presentations, etc. A description of the experience of using each technology to develop national self-awareness is given.*

*Keywords:* national identity, nation, ethnicity, information and communication technologies, virtual excursions, artificial intelligence.

#### Введение

*Актуальность.* Современная жизнь все более и более насыщается разнообразными информационно-цифровыми ресурсами. Сегодня уже никого не удивляют кассы самообслуживания в супермаркетах, предварительная онлайн запись на получение различных услуг и т.п. Эти новшества активно внедряются в школьную практику. В настоящее время в Российской Федерации

создан новый федеральный орган исполнительной власти – Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций. Благодаря этому министерству в настоящее время запись в поликлинику, детей в школу осуществляется через специальные порталы, в том числе через портал «Госуслуги».

Прошедшая пандемия стимулировала различные формы дистанционного обучения. В Федеральном зако-

не «ФЗ Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что «при реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя информационные технологии, технические средства, электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, которые содержат электронные учебно-методические материалы» [14]. В меньшей степени использование ИКТ затронуло воспитательную работу. В настоящей статье изложены результаты исследования о возможностях современных информационных технологий в воспитательной работе, в частности, развитии национального самосознания учащихся.

*Цель.* Изучение возможностей ИКТ в процессе развития национального самосознания учащихся общеобразовательных школ.

*Задачи исследования:*

- изучить имеющиеся в науке подходы к определению понятия «национальное самосознание»;
- рассмотреть сущность и соотношение понятий «этнос» и «нация»;
- выявить структуру национального самосознания;
- определить направления развития национального самосознания и пути их реализации;
- выделить основные типы информационно-компьютерных технологий;
- обобщить направления, пути, средства, условия развития национального самосознания детей;
- изложить некоторые информационно-коммуникационные технологии и их возможности в развитии национального самосознания подростков.

*Новизна.* Рассмотрены пути развития национального самосознания подростков с использованием современных цифровых технологий.

*Методы исследования.* Теоретический анализ различных трактовок национального самосознания, интеграция определения данного понятия. Обобщение различных подходов к понятиям «этнос», «нация», выявление их соотношения. Классификация различных информационно-коммуникационных технологий. Перенос использования ИКТ на процесс развития национального самосознания.

### **Изложение основного материала**

Изучение публикаций, касающихся проблем национального самосознания показало, что среди исследователей нет единого мнения о его сущности. Более того, в ряде работ данный феномен называют «этническое сознание», «этническое самосознание» и т.п. По мнению известного этнографа Ю.В. Бромлей «определении содержания понятий этническое самосознание, этническое сознание, национальное самосознание, национальное сознание, как и в трактовке их соотношения, наблюдается значительный разрыв» [1, с. 175]. Это связано с различием подходов авторов к определению данных понятий, которые выполняются с позиции различных научных концепций. Разночтения в трактовках вызваны также расхождением в определении понятий «этнос» и «нация».

По мнению В.А. Тишкова, «нация – это не просто сумма этносов, живущих на одной территории. Нация – это многоэтническое сообщество людей на основе единой государственности, территории, историко-культурной традиции и общего самосознания» [10, с. 57].

Согласно результатам наших исследований, «нация представляет собой единство множества этносов, проживающих совместно. Обычно эти этносы объединены общей территорией, историей, языком. Ведущим условием интеграции этносов в нацию является наличие общего национального самосознания. В России российское национальное самосознание объединяет представителей разных этносов в единую российскую нацию» [8, с. 330]. Представители разных этносов считают себя россиянами, хотя могут владеть родным языком, иметь отличную от русских внешность, религию, уклад жизни. В условиях СВО к плечу плечом с русскими воинами сражаются с фашизмом якуты, чеченцы, дагестанцы, татары и др.

В результате проведенных исследований Ю.В. Бромлей вывел определение национального самосознания как «осознание нацией самой себя как целостной и устойчивой социальной общности, понимающей свое экономическое, политическое, духовное единство, осознающее национальные интересы и потребности, выражающие интересы национального развития» [2, с. 97]. Нация объединяет разные этносы потребностью политическом, социально-культурном, историко-политическом, духовно-нравственном единстве.

Важной задачей исследования о развитии национального самосознания является представление о структуре данного феномена. Нами проведен анализ этнологических исследований (Ю.В. Арутюнян, Ю.В. Бромлей, Г.У. Солдатова, В.А. Тишков и др.). Наиболее соответствует данному исследованию структура, включающая ««сознание этнической принадлежности, проявляющееся в обозначении себя определенным этнонимом; представление о характерных чертах своего и чужих этносов; этнодетерминирующие, специфические компоненты культуры (язык, религия) характерные черты культуры, культурные традиции; этнические автостереотипы; представление об общности происхождения этноса; общность исторических судеб, исторический опыт, память об историческом прошлом; представления о типичных чертах родной природы» [2, с. 99–107]. Российско-национальное самосознание включает в себя, прежде всего, осознание себя представителем нации – россиянином, освоение культурно-исторических традиций России, владение русским языком, наследование специфических национально-психологических черт.

Результаты проведенного нами исследования позволили выделить следующие «направления развития национального самосознания:

- освоение родного языка и языка межэтнического общения;
- формирование научных, бытовых знаний, представлений о родной природе, территории проживания нации, ее истории, культуре, традициях, праздниках своего народа и других народов, составляющих российскую нацию;
- развитие эмоционально-ценностного отношения к своей нации, ее истории, культуре, выражающееся в этнониме, уважении к нации, гордости за боевые и

трудовые подвиги предков, любовь к родной природе, уважительное отношение к национальной культуре;

– формирование деятельностно-поведенческой составляющей национального самосознания» [8, с. 331].

Реализация выделенных направлений осуществляется «следующими путями: 1) глубокое изучение родного языка начиная с семьи, детского сада, школы; 2) знакомство с национальной культурой путем освоения лучших произведений литературы, живописи, архитектуры; 3) знакомство с народной культурой: народными играми, фольклором, традициями, промыслами; 4) изучение территории на которой проживают разные российские этносы, ландшафта, природы, животного мира; 5) знакомство с историей российской нации [8, с. 331].

В качестве средств развития национального самосознания школьников нами предложены информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Согласно данным одной из основоположниц компьютеризации отечественного образования И.В. Роберт, основными средствами ИКТ выступают «программные, технические, программно-аппаратные средства и устройства на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современные средства и системы передачи информации, информационного обмена, позволяющие собирать, продуцировать, накапливать, хранить, обрабатывать, передавать информацию и давать доступ к информационным ресурсам различных компьютерных сетей» [7].

На основе анализа специальных публикаций И.Н. Теркуловой установлено, что «ИКТ представляет собой совокупность оборудования (рабочее место и оборудование для подключения к Интернету) и цифровых ресурсов (онлайн-сервисы, программное обеспечение, приложения и информационные, культурные или образовательные наполнения различного происхождения)» [9, с. 28].

Углубленный анализ имеющихся публикаций позволил выделить следующие группы средств ИКТ: 1) технические, 2) программные, 3) мультимедийные, 4) виртуальные, 5) искусственный интеллект, нейросети.

Технические средства, основанные на «информатике, микроэлектронике, телекоммуникациях, мультимедиа и аудиовизуальных средствах, которые, будучи смешанными и соединенными между собой, позволяют искать, размещать, интерпретировать и передавать информацию в различных формах (текст, звук, изображение, видео и др.) и обеспечивают взаимодействие между людьми и машинами» [9, с. 29].

Кроме названных средств специалисты рекомендуют использовать в образовании «персональные компьютеры, ноутбуки, планшеты, робототехнические наборы, интерактивные доски, электронные флипчарты, интерактивная панель, интерактивная песочница, интерактивный пол, интерактивные кубы» и др. [6, с. 22].

К программным средствам относятся «онлайн-сервисы, программное обеспечение (порталы, образовательные платформы, поисковики, образовательные приложения, партфолио); данные (статистические, географические социологические, демографические и др.); информация (статьи, передачи, аудио-дорожки и др.)» [9, с. 28].

В ряде публикаций понятие «ИКТ» заменяется тер-

мином «мультимедийные технологии». «Мультимедиа (англ. multimedia, от лат. multum – много и medium – среда), формат передачи информации, который предполагает наличие на одной платформе разного (иногда интерактивного) контента (фотографий, аудиозаписей, видео, инфографики и т. п.)» [12].

В специальных публикациях (Д.А. Гришкина, А.А. Журкини др.) мультимедиа характеризуются как «уникальный вид информации, основанный на взаимодействии визуальных и аудио-эффектов под управлением интерактивного программного обеспечения, что означает сочетание текста, звука и графики, анимации и видео» [4, с. 7].

ЮНЕСКО разработан перечень современных видов ИКТ для образования: «социальные сети, предназначенные для развития образовательной коммуникации, организации интерактивного обучения и укрепления сообществ учащихся и учителей; мобильные устройства (смартфоны, планшеты и пр.), которые педагоги и школьники используют для доступа к информации; «искусственный интеллект»; виртуальная реальность (VR) – это созданная с помощью компьютера искусственно созданная среда, с которой человек может взаимодействовать; дополненная реальность (DR) – это среда, дополняющая реальный физический мир виртуальными объектами, созданными на компьютере, в режиме реального времени» и др. [11]

Искусственный интеллект – это интеграция различных ИКТ, который «использует алгоритмы, которые позволяют компьютеру обрабатывать большие объемы данных и находить в них закономерности. На основе этих закономерностей он может делать выводы, предсказывать события или принимать решения» [15].

Одной из образовательных ИКТ является «компьютерная симуляция». Специалисты характеризуют данную технологию как «своеобразную игру, внесенную в программу и записанную во всех подробностях, с целью создания ощущения реалистичности ситуации или объекта, с которым производится работа» [3, с. 47]. В практике развития национального самосознания с помощью компьютерной симуляции может демонстрироваться русская изба, все ее помещения, внутренне убранство, различные виды занятий крестьян и т.п.

Одним из эффективных цифровых средств развития национального самосознания детей являются «виртуальные экскурсии» и «виртуальные музеи». Для подготовки виртуальных экскурсий требуется использование различных ИКТ: 1) мультимедийные презентации; 2) «использование инструментов сайтостроения (создание графических карт, гиперссылок); 3) использование геоинформационных систем (yandex. google); 4) 3D-моделирование (создание модели отдельного объекта); 5) использование панорамных композиций (создание горячих точек и переходов)» [13].

В публикациях рассмотрены следующие типы виртуальных экскурсий: «биографические, краеведческие, историко-географические, культурно-художественные, обзорные экскурсии» [13]. Каждый тип экскурсии имеет свои особенности, специфичное содержание.

Существуют виртуальные экскурсии, разработанные специалистами по традиционным народным промыслам, музейным экспозициям ведущих музеев страны. Некоторые виды экскурсий, например, биогра-

фические, могут быть подготовлены педагогом самостоятельно. В нашем опыте развития национального самосознания нами были разработаны виртуальные экскурсии о некоторых выдающихся уроженцах Орла и Орловской области. Были подготовлены виртуальные экскурсии о писателе, сценаристе Е.Д. Агроновиче, поэте Е.А. Благиной, поэте Д.И. Блинском и др. Знакомство с творчеством выдающихся земляков, как показали исследования, вызывает у подростков чувство любви к малой родине, стремление больше узнать о них, формирует потребность внести вклад в развитие Орловского края.

### Выводы

Анализ специальных публикаций показал, что «виртуальные музеи» обеспечивают, преимущественно, «бесплатный доступ к культурным ценностям для всех социальных групп, посредством музейной реконструкции формирует единое культурное пространство, способствуя творческой, культурно-досуговой, коммуникативной деятельности, сохранению в форме электронного контента выставок, воссозданию 3Dмедийных проекций исчезающих или исчезнувших культурных ценностей» [5, с. 69]. Данная технология позволяет по-

знакомиться с особенностями архитектуры памятников старины, традиционными народными обрядами, их реконструкциями.

Как показывает опыт развития национального самосознания подростков, использование ИКТ в значительной мере интенсифицирует этот процесс. Это связано с мобильностью, доступностью, интерактивностью цифровых технологий. Их успешность в работе с современными подростками обусловлена также их большей настроенностью на компьютерные технологии, использование интернета, социальные сети, чем на традиционные беседы, лекции, встречи с интересными людьми.

Несмотря на эффективность использования ИКТ в развитии национального самосознания, успешность этой деятельности достигается, в значительной мере, интеграцией современных цифровых технологий с традиционными воспитательными средствами. В нашей практике сочеталось использование цифровых технологий с традиционными формами работы с по развитию национального самосознания подростков: реальными экскурсиями в музеи, коллективными творческими делами, викторинами, подвижными играми, инсценировками, праздниками и т.п.

### Библиографический список

1. *Бромлей Ю.В.* Очерки теории этноса. М.: Наука, 1983. 412 с.
2. *Бромлей Ю.В.* Этнос и этнография. М.: Наука, 1973. 283 с.
3. *Гайфуллина А.З.* Формирование химико-экологической культуры обучающихся средствами информационных технологий в проектной деятельности: дис... канд. пед. наук. Казань, 2020, 179 с.
4. *Журкин А.А.* Использование технологий визуализации и полисенсорного представления обучающего материала в интеллектуальных обучающих системах/А.А. Журкин// Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013. № 3 (27). С. 6–28
5. *Николаева Н.А.* Музейная реконструкция как форма представления региональных особенностей «северного модерна»: дис. ... канд. культурологии, СПб., 2016, 264 с.
6. *Пахомова Т.Е.* Формирование ИКТ-компетентности студентов педагогического колледжа с учетом междисциплинарной интеграции в условиях цифровизации образования: дис... канд. пед. наук, Чита, 2020, 250 с.
7. *Роберт И.В.* Теория и методика информатизации образования. Психолого-педагогический и технологический аспекты. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2014. 447 с.
8. *Селиверстов С.Н.* Формирование национального самосознания учащихся общеобразовательной школы // Ученые записки Орловского государственного университета. № 2 (103) 2024. С. 329–333.
9. *Теркулова И.Н.* Цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся во франкоговорящих странах (Франция, Канада): дис... канд. пед. наук, Новосибирск, 2019. 230 с.
10. *Тишков В.А., Шаббаев Ю.П.* Этнополитология: Политические функции этничности. Учебник для вузов. 3-е изд., испр. и доп. / В.А. Тишков, Ю.П. Шаббаев. — М.: Издательство Московского университета, 2019. 416 с
11. <https://alfaland.siteedu.ru/media/sub/353/documents/ICT-CFT-Version-3-Russian-1.pdf>
12. <https://bigenc.ru/c/mul-timedia-95e38d>
13. <https://infourok.ru/vidy-sposoby-sozdaniya-virtualnoj-ekskursii-4069779.html> ).
14. <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=473652#h6929>
15. (<https://practicum.yandex.ru/blog/chto-takoe-iskusstvennyi-intellekt/> )

### References

1. *Bromley Yu. V.* Essays on the Theory of Ethnos. Moscow: Nauka, 1983. 412 p.
2. *Bromley Yu. V.* Ethnos and Ethnography. Moscow: Nauka, 1973. 283 p.
3. *Gaifullina A. Z.* Formation of chemical and ecological culture of students by means of information technologies in project activities: diss. candidate of ped. sciences. Kazan, 2020, 179 p.
4. *Zhurkin A. A.* Use of visualization technologies and multisensory presentation of educational material in intelligent learning systems / A. A. Zhurkin // Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. 2013. No. 3 (27). Pp. 6–28
5. *Nikolaeva N. A.* Museum reconstruction as a form of presenting regional features of “northern modernism”: dis. ... candidate of cultural studies, St. Petersburg, 2016, 264 p.
6. *Pakhomova T. E.* Formation of ICT competence of students of a pedagogical college taking into account interdisciplinary integration in the context of digitalization of education: dis. ... candidate of ped. sciences, Chita, 2020, 250 p.
7. *Robert I. V.* Theory and Methods of Informatization of Education. Psychological, Pedagogical and Technological Aspects. Moscow: Binom. Knowledge Laboratory, 2014. 447 p.
8. *Seliverstov S. N.* Formation of National Identity of Students of Comprehensive Schools // Scientific Notes of Oryol State University. No. 2 (103) 2024. Pp. 329–333.

9. *Terkulova I.N.* Digital Environment as a Pedagogical Condition for Positive Socialization of Students in French-Speaking Countries (France, Canada): Dissertation... Cand. of Pedagogical Sciences, Novosibirsk, 2019. 230 p.
  10. *Tishkov V.A., Shabaev Yu.P.* Ethnopolitical Science: Political Functions of Ethnicity. Textbook for Universities. 3rd ed., corrected and add. / V.A. Tishkov, Yu.P. Shabaev. M.: Moscow University Publishing House, 2019. 416 p.
  11. <https://alfaland.siteedu.ru/media/sub/353/documents/ICT-CFT-Version-3-Russian-1.pdf>
  12. <https://bigenc.ru/c/mul-timedia-95e38d>
  13. <https://infourok.ru/vidy-sposoby-sozdaniya-vir-tualnoj-ekskursii-4069779.html> ).
  14. <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=473652#h6929>
  15. (<https://practicum.yandex.ru/blog/chto-takoe-iskusstvennyi-intellekt/>)
- 
-

**СПИРИДОНОВА ЮЛИЯ СЕРГЕЕВНА**

аспирант, Орловский государственный университет  
имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия  
E-mail: rudakovayulya@mail.ru

**SPIRIDONOVA YULIA SERGEEVNA**

Postgraduate Student, Orel State University, Orel, Russia  
E-mail: rudakovayulya@mail.ru

## РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К МОДЕЛИРОВАНИЮ И ВНЕДРЕНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

### THE RESULTS OF AN EXPERIMENTAL STUDY OF THE FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR MODELING AND IMPLEMENTATION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES ARE PRESENTED

*В статье описаны результаты экспериментального исследования, направленного на апробацию технологии формирования готовности будущих учителей к моделированию и внедрению электронных образовательных ресурсов. Автором описана задумка опытно-экспериментальной работы, которая проводилась на базе Орловского государственного университета им. И. С. Тургенева. Представлен анализ результатов контрольно-го и констатирующего этапов эксперимента, которые показали эффективность разработанной технологии.*

*Ключевые слова:* электронные образовательные ресурсы, готовность к моделированию и внедрению ЭОР, технология, профессиональная подготовка будущих учителей.

*The article describes the results of an experimental study aimed at testing the technology of forming the readiness of future teachers to model and implement electronic educational resources. The author describes the idea of experimental work, which was carried out on the basis of the I. S. Turgenev Oryol State University. The analysis of the results of the control and ascertaining stages of the experiment, which showed the effectiveness of the developed technology, is presented.*

*Keywords:* electronic educational resources, readiness for modeling and implementation of ESM, technology, professional training of future teachers.

#### Введение

*Актуальность.* В настоящее время со стороны государства уделяется особое внимание профессиональной подготовке учителей, поскольку отмечается большая нехватка данных специалистов. «Безусловным фактом становится понимание того, что подрастающее поколение не в состоянии развиваться и реализовываться в обновляющихся условиях без помощи специалистов – педагогов. Отсюда, важнейшим стратегическим локусом гармоничного существования человека будущего в социуме выступает качественное профессионально-педагогическое образование компетентных специалистов широкого спектра – педагогов» [2, с. 6].

Требования к профессиональной подготовке учителей постоянно изменяются под влиянием различных социальных и экономических факторов. Вносят коррективы в понимание и трактовки сущностных понятий цифровая трансформация образования, многомерное развитие внешних и внутренних вызовов, на которые должны реагировать не только государство и общество, но и образование, закладывая перспективы корректировки и возможность трансляции подрастающему поколению новых массивов содержания образования (как суммированного и отобранного пласта культуры) [1, с.75]. Это предполагает готовность учителя использовать цифровые технологии на учебных занятиях общеобразовательных организациях. Таким образом,

считаем необходимым трансформацию профессиональной подготовки будущих учителей, в рамках которой должно обеспечиваться формирование готовности к моделированию и внедрению электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

Структуру готовности будущих учителей к моделированию и внедрению ЭОР составляют следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный.

Целью данной статьи является анализ результатов экспериментального исследования, направленного на формирование готовности будущих учителей к моделированию и внедрению электронных образовательных ресурсов.

Новизна данной работы состоит в том, что проведенный анализ разработанной технологии позволил выявить ее эффективность и универсальность в профессиональной подготовке будущих учителей.

#### Изложение основного материала

С целью проверки эффективности разработанной технологии формирования готовности к моделированию и внедрению электронных образовательных ресурсов был проведен педагогический эксперимент на базе Орловского государственного университета им. И. С. Тургенева. В эксперименте приняли участие 87 студентов очной формы обучения, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое об-

разование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», уровень образования – бакалавриат. Были отобраны две экспериментальные и две контрольные группы с приблизительно равными данными уровня сформированности готовности к моделированию и внедрению ЭОР.

Для диагностики уровня сформированности готовности к моделированию и внедрению ЭОР применялись метод анкетирования и метод кейсов. Для математической обработки данных использовался критерий Манна–Уитни и Т-критерий Вилкоксона.

Сформированность готовности будущих учителей к моделированию и внедрению ЭОР определялась с помощью разработанного критериально-оценочного аппарата и распределялась по уровням.

Для определения общего уровня готовности к моделированию и внедрению ЭОР выявлялся уровень сформированности каждого компонента.

Низкий уровень означает недостаточность базовых знаний, умений и навыков, необходимых для моделирования и внедрения ЭОР.

Пороговый уровень позволяет будущему учителю моделировать и внедрять ЭОР, пользуясь ограниченными возможностями из-за нехватки знаний в данной области.

Средний уровень указывает на наличие знаний и умений в сфере моделирования и внедрения ЭОР у будущего учителя, что позволяет ему осуществлять данную деятельность, однако, не применяя полный массив возможностей ЭОР.

Уровень выше среднего подразумевает то, что будущий учитель имеет мотивацию к использованию ЭОР, стремится к данной деятельности, но еще испытывает определенные трудности, связанные с нехваткой знаний.

Высокий уровень говорит о полностью сформированной готовности будущих учителей к моделированию и внедрению ЭОР в своей профессиональной деятельности.

Выявление показателей позволяет выделить наиболее существенные аспекты педагогической деятельности и дать им оценку [3, с. 257]. Показателями готовности будущих учителей к моделированию и внедрению ЭОР выступают: понимание роли электронных образовательных ресурсов в профессиональной деятельности учителя, наличие устойчивой мотивации к моделированию и внедрению ЭОР в будущей профессиональной деятельности учителя, наличие знаний и когнитивных умений, необходимых для эффективного моделирования и внедрения ЭОР, и готовности к данной деятельности, наличие знаний по работе с цифровыми ресурсами, необходимыми для моделирования и внедрения ЭОР в условиях цифровой трансформации образования, наличие умений по моделированию и внедрению ЭОР, умения, необходимые для обеспечения индивидуального подхода при моделировании и внедрении ЭОР, способность анализировать собственную деятельность по моделированию и внедрению ЭОР.

Содержание констатирующего этапа эксперимента больше ориентировано на демонстрацию уже достигнутых результатов в определенной области, изучение и осмысление результатов, достигнутых ранее [4, с. 127]. На констатирующем этапе эксперимента было выяв-

лено, что мотивационный компонент готовности к моделированию и внедрению ЭОР во всех исследуемых группах приоритетно сформирован на уровне выше среднего, что наглядно представлено на диаграмме 1. Достаточно высокие показатели мотивационного компонента могут свидетельствовать о том, что студенты положительно настроены на изучение электронных образовательных ресурсов, а также применение их в своей будущей профессиональной деятельности.

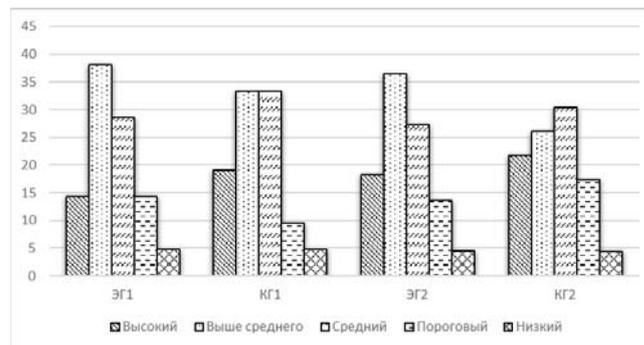


Диаграмма 1. Результаты диагностики уровня сформированности мотивационного компонента готовности к моделированию и внедрению ЭОР.

Когнитивный компонент готовности к моделированию и внедрению ЭОР во всех исследуемых группах приоритетно сформирован на среднем уровне, что наглядно представлено на диаграмме 2. Поскольку моделирование и внедрение ЭОР имеют свои специфические особенности, без знаний которых невозможно добиться эффективности их применения, это вполне объясняет, что студенты первого курса еще не владеют соответствующими знаниями.

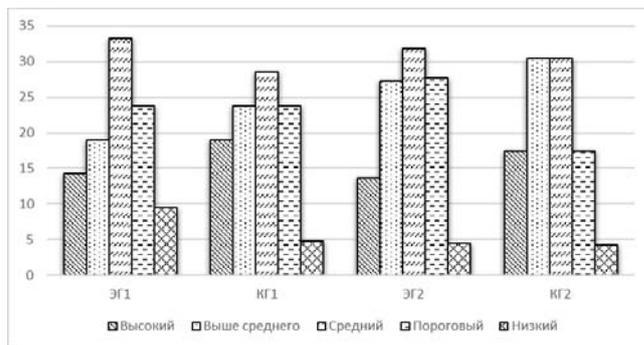


Диаграмма 2. Результаты диагностики уровня сформированности когнитивного компонента готовности к моделированию и внедрению ЭОР/

Деятельностный компонент готовности к моделированию и внедрению ЭОР во всех исследуемых группах приоритетно сформирован на среднем уровне, а также пороговый, что наглядно представлено на диаграмме 3. Несмотря на то, что студенты, участвующие в педагогическом эксперименте, являются представителями цифрового поколения и имеют навыки пользования компьютерной техникой, для моделирования и внедрения ЭОР необходимы специальные знания.

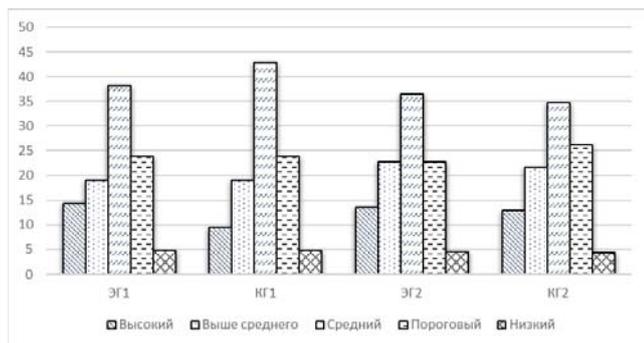


Диаграмма 3. Результаты диагностики уровня сформированности деятельностного компонента готовности к моделированию и внедрению ЭОР.

Рефлексивный компонент готовности к моделированию и внедрению ЭОР во всех исследуемых группах приоритетно сформирован на уровне выше среднего, а также среднем, что наглядно представлено на диаграмме 4. В каждой группе отсутствуют студенты с низким уровнем.

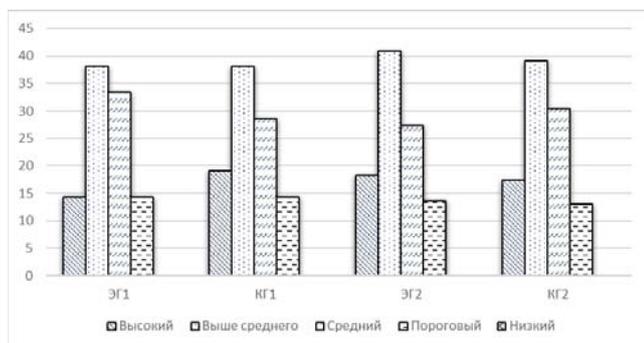


Диаграмма 4. Результаты диагностики уровня сформированности рефлексивного компонента готовности к моделированию и внедрению ЭОР.

Строгий научный педагогический эксперимент предполагает внесение в педагогический процесс какого-либо принципиально нового воздействия (изменения) с целью получения определенного результата и обеспечивает условия, позволяющие выделить связи между воздействием и его результатом [5, с. 9].

Технология формирования готовности к моделированию и внедрению ЭОР предусматривала четыре этапа. Основным направлением реализации данной технологии стало внедрение в экспериментальных группах дисциплины выбора «Моделирование и внедрение электронных образовательных ресурсов». С целью контроля процесса формирования исследуемого качества, и при необходимости внесения корректировок в разработанную технологию, нами проводились промежуточные диагностики на формирующем этапе эксперимента.

Контрольный этап экспериментальной работы проводился с целью определения эффективности разработанной технологии формирования готовности будущих учителей к моделированию и внедрению ЭОР. Для этого был проведен итоговый срез с использованием диагностических инструментов аналогичных тем, которые были использованы на контрольном этапе эксперимента.

Рассмотрим результаты данного этапа эксперимента. Сравнительный анализ мотивационного компонента представлен на диаграмме 5.

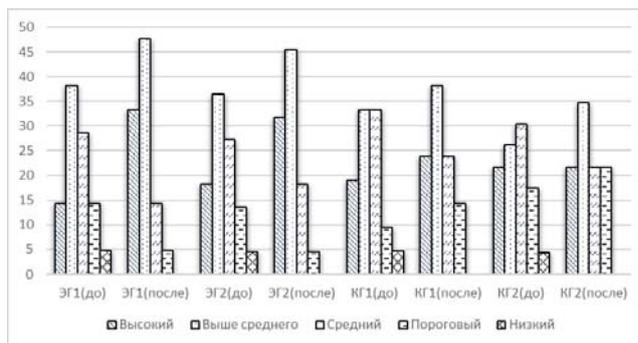


Диаграмма 5. Динамика уровня сформированности мотивационного компонента готовности к моделированию и внедрению ЭОР.

Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу о том, что положительная динамика была отмечена во всех группах, принимающих участие в педагогическом эксперименте, однако, в экспериментальных группах прирост оказался более значительным. В ЭГ 1 прирост студентов с высоким уровнем составил 19 %, выше среднего – 9,5 %, количество студентов со средним уровнем уменьшилось на 14,3 %, с пороговым – на 9,5 %, с низким – на 4,8 %. В ЭГ 2 прирост студентов с высоким уровнем составил 13,6 %, выше среднего – 9,1 %, количество студентов со средним уровнем уменьшилось на 9,1 %, с пороговым – на 9,1%, с низким – на 4,5 %. В НГ 1 прирост студентов с высоким уровнем составил 4,7%, выше среднего – 4,7 %, количество студентов со средним уровнем уменьшилось на 9,5 %, с пороговым – увеличился на 4,7 %, с низким – уменьшился на 4,7 %. В НГ 2 прирост студентов с высоким уровнем выявлен не был, выше среднего – увеличился на 8,6 %, количество студентов со средним уровнем уменьшилось на 8,6 %, с пороговым – увеличился на 4,3 %, с низким – уменьшился на 4,3 %.

Сравнительный анализ когнитивного компонента представлен на диаграмме 6.

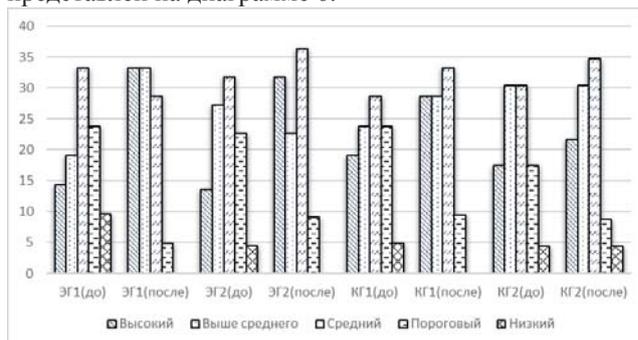


Диаграмма 6. Динамика уровня сформированности когнитивного компонента готовности к моделированию и внедрению ЭОР.

Результаты контрольной диагностики явились свидетельством явной позитивной динамики в экспериментальных группах в контексте повышения уровня сформированности готовности к моделированию и внедрению ЭОР по когнитивному критерию. В ЭГ 1 прирост студентов с высоким уровнем составил 19 %, выше среднего – 14,2 %, количество студентов со средним уровнем уменьшилось на 4,8 %, с пороговым – на 19 %, с низким – на 9,5 %. В ЭГ 2 прирост студентов с высоким уровнем составил 18,2 %, уровень выше среднего сократился на 4,5 %, количество студентов со средним уровнем увеличилось на 4,5 %, с пороговым – уменьшилось на

13,6 %, с низким – на 4,5 %. В КГ 1 прирост студентов с высоким уровнем составил 9,5 %, выше среднего – 4,8 %, средний – 4,8 %, с пороговым – уменьшился на 14,3 %, с низким – уменьшился на 4,8 %. В КГ 2 прирост студентов с высоким уровнем составил 4,3 %, уровень выше среднего в процентном соотношении остался неизменным, количество студентов со средним уровнем увеличился на 4,3 %, с пороговым – уменьшился на 8,7 %, с низким остался на прежнем уровне.

Сравнительный анализ деятельностного компонента представлен на диаграмме 7.

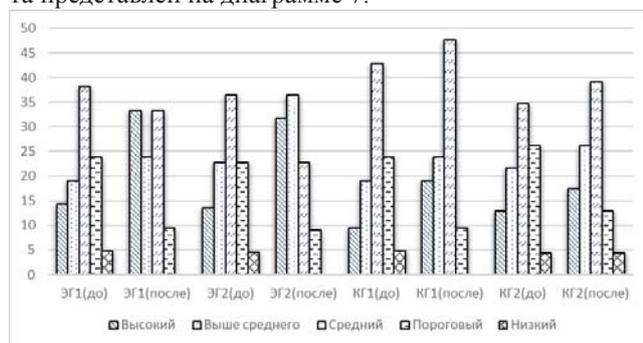


Диаграмма 7. Динамика уровня сформированности деятельностного компонента готовности к моделированию и внедрению ЭОР.

Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу о том, что положительная динамика была отмечена во всех группах, принимающих участие в педагогическом эксперименте, однако, в экспериментальных группах прирост оказался более значительным. В ЭГ 1 прирост студентов с высоким уровнем составил 19 %, выше среднего – 4,8 %, количество студентов со средним уровнем уменьшился на 4,8 %, с пороговым – на 14,3 %, с низким – на 4,8 %. В ЭГ 2 прирост студентов с высоким уровнем составил 18,2 %, выше среднего – 13,6 %, количество студентов со средним уровнем уменьшился на 13,6 %, с пороговым – на 13,6 %, с низким – на 4,5 %. В КГ 1 прирост студентов с высоким уровнем составил 9,5 %, выше среднего – 4,8 %, среднего – 4,8 %, с пороговым – уменьшился на 14,3 %, с низким – уменьшился на 4,7 %. В КГ 2 прирост студентов с высоким уровнем составил 4,3 %, выше среднего – 4,3 %, средним – 4,3 %, с пороговым – уменьшился на 13,1 %, низкий уровень в процентном соотношении остался неизменным.

Сравнительный анализ рефлексивного компонента представлен на диаграмме 8.

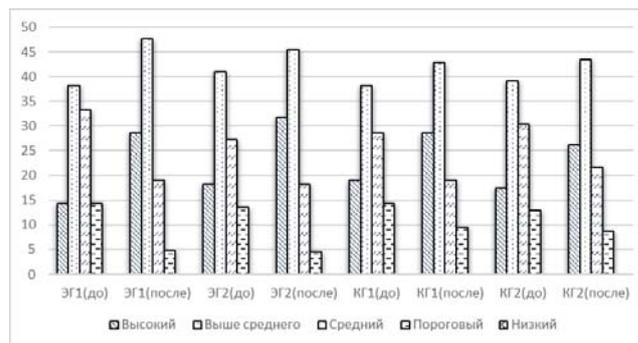


Диаграмма 8. Динамика уровня сформированности рефлексивного компонента готовности к моделированию и внедрению ЭОР

Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу о том, что положительная динамика была отмечена во всех группах, принимающих участие в педагогическом эксперименте, однако, в экспериментальных группах прирост оказался более значительным. В ЭГ 1 прирост студентов с высоким уровнем составил 28,5 %, выше среднего – уменьшился на 4,7 %, количество студентов со средним уровнем уменьшился на 14,3 %, с пороговым – на 9,5 %, низкий уровень остался неизменным. В ЭГ 2 прирост студентов с высоким уровнем составил 27,2 %, выше среднего – уменьшился на 9,1 %, количество студентов со средним уровнем уменьшился на 9,1 %, с пороговым – на 9,1 %, низкий уровень остался неизменным. В КГ 1 прирост студентов с высоким уровнем составил 9,5 %, выше среднего – 4,8 %, среднего – 4,8 %, с пороговым – уменьшился на 14,3 %, с низким – уменьшился на 4,8 %, низкий уровень остался неизменным. В КГ 2 прирост студентов с высоким уровнем составил 8,7 %, выше среднего – 4,3 %, средним – уменьшился на 8,7 %, с пороговым – уменьшился на 4,3 %, низкий уровень остался неизменным.

## Выводы

Выдвинутая нами гипотеза об эффективности разработанной технологии формирования готовности будущих учителей к моделированию и внедрению ЭОР получила подтверждение в ходе проведения диагностических мероприятий и их обработки с помощью статистических методов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная модель и технология формирования готовности будущих учителей к моделированию и внедрению ЭОР можно использовать в ходе профессиональной подготовки учителей, для их соответствия современным требованиям, навязанным цифровой трансформацией образования.

## Библиографический список

- Алдошина М.И. Профессиональное образование педагогов в аспирантуре на основе исследовательского тренинга. // Сибирский педагогический журнал. 2024. № 2. С. 74–83. – DOI 10.15293/1813-4718.2402.07.
- Алдошина М.И. Теоретические основы и технологии профессионального образования педагога в университете. Орёл : Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2024. 164 с. – ISBN 978-5-605-09313-8.
- Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону : МарТ, 2005. 448 с.
- Покотило А.С. Констатирующий этап педагогического эксперимента как инструмент определения исходного уровня сформированности профессионального самосознания / А. С. Покотило // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : Материалы XX Международной научно-практической конференции, Челябинск, 16 ноября 2021 года. – Москва-Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2021. С. 126–131.

5. *Тархан Л.З.* Формирующий этап педагогического эксперимента: особенности, интерпретация и обобщение результатов / Л. З. Тархан // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. 2021. № 7. С. 7–16.

### References

1. *Aldoshina M.I.* Professional education of teachers in graduate school based on research training. // Siberian Pedagogical Journal. – 2024. No. 2. Pp. 74–83. – DOI 10.15293/1813-4718.2402.07.
  2. *Aldoshina M.I.* Theoretical foundations and technologies of professional education of a teacher in University. Orel : I.S. Turgenev Orel State University, 2024. 164 p. – ISBN 978-5-605-09313-8.
  3. *Kocaespirova G.M.* Dictionary of Pedagogy / G. M. Kocaespirova, A. Yu. Kocaespirov. Moscow : ICC «March» ; Rostov-on-Don : March, 2005. 448 p.
  4. *Pokotilo A.S.* The ascertaining stage of the pedagogical experiment as a tool for determining the initial level of formation of professional self-awareness / A. S. Pokotilo // Modernization of the vocational education system based on regulated evolution : Materials of the XX International Scientific and Practical Conference, Chelyabinsk, November 16, 2021. – Moscow-Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educational Workers, 2021. Pp. 126-131.
  5. *Tarkhan L.Z.* The formative stage of the pedagogical experiment: features, interpretation and generalization of results. // Pedagogical experiment: approaches and problems. 2021. No. 7. Pp. 7–16.
-

УДК 378.37.012.8

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-286-289

**СТЕБАКОВА ТАТЬЯНА ГЕННАДЬЕВНА**

кандидат технических наук, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: tanyastebakova@yandex.ru

**РОДКИНА АННА АЛЕКСЕЕВНА**

кандидат технических наук, доцент, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: anyarodckina@yandex.ru

**STEBAKOVA TATYANA GENNADIEVNA**

Candidate of Technical Sciences, Department of Fashion Industry, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: tanyastebakova@yandex.ru

**RODKINA ANNA ALEKSEEVNA**

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Fashion Industry, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: anyarodckina@yandex.ru

**К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖНИКОВ ПО КОСТЮМУ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ON THE PROBLEM OF USING PROJECT ACTIVITIES IN THE PROCESS OF TRAINING COSTUME DESIGNERS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM**

*В статье рассматриваются основные вопросы использования проектной деятельности в рамках обучения студентов системы высшего образования по курсу «Материалы для одежды и конфекционирование текстильных и швейных материалов» с целью формирования проектной компетентности будущих художников по костюму. Рассмотрены основные виды мини-проектов, используемых при выполнении лабораторных работ, последовательность работы над ними.*

*Ключевые слова:* проект, проектная деятельность, проектная компетентность, художник по костюму.

*The article discusses the main issues of using design activities in the framework of teaching students of the higher education system in the course «Materials for clothing and confection of textile and sewing materials» in order to form the design competence of future costume designers. The main types of mini-projects used in laboratory work and the sequence of work on them are considered.*

*Keywords:* project, project activity, project competence, costume designer.

**Введение**

Проектная деятельность, по мнению многих исследователей, сегодня играет ключевую роль в изменении самосознания человека и его социальной роли. Она способствует активному развитию новых технологий, формированию необходимых навыков и умений, используемых для реализации инновационных идей в условиях быстро меняющегося мира, в общем, и в сфере индустрии моды, в частности. Проектный сдвиг в мышлении человека требует от него быстрой адаптации и принятия новых научных знаний, методов и принципов.

Актуальность исследования заключается в том, что проектная деятельность сегодня стала объектом изучения многих научных отраслей. Ее можно рассматривать как образ жизни человека, как тактический и стратегический метод достижения поставленных целей, как способ наиболее рационального использования ресурсов.

Цель исследования состоит в рассмотрении основных аспектов использования проектной деятельности в процессе обучения художников по костюму в системе высшего образования.

Новизна исследования определяется выявлением взаимосвязи проектного мышления и проектной деятельности и ее влияния на формирование компетентного специалиста в области художественного проектирования костюма.

*Методы исследования.* В качестве основных методов исследования были выбраны анализ, синтез, обобщение, конкретизация, индукция, изучение информационных источников.

**Изложение основного материала**

В широком смысле проектированием называют вид деятельности, который способствует изменению окружающей среды, как естественному, так и искусственному. Проектирование, по мнению А.В. Сазановой, является средством управления стихийным формированием предметного мира [5]. Проект считается прототипом, своеобразным идеальным образом проектируемого объекта, состояния, иногда – плана, замысла, идеи, какого-либо действия. Одним из примеров успешной реализации проектной деятельности в сфере швейного производства является использование компьютерного моделирования и виртуальных примерочных. Инновационные технологии способствуют сокращению времени и ресурсов, затрачиваемых на процесс проектирования одежды. Это позволяет художнику по костюму быстро реагировать на изменения в модных тенденциях и предпочтениях потребителей.

Помимо всего прочего, проектная деятельность формирует творческое мышление, которое очень важно для развития инноваций. Художник по костюму в проектной деятельности может экспериментировать с новыми ма-

териалами, формами, инновационными технологиями, создавая уникальную и востребованную одежду. Это поможет ему выделиться на рынке индустрии моды и привлечь внимание потребителей. В целом, можно сказать, что проектная деятельность сегодня является неотъемлемой частью модной индустрии. Она способствует развитию новых технологий проектирования одежды, повышению качества продукции и удовлетворению потребностей современного потребителя. Благодаря проектной деятельности в области проектирования одежды швейное производство становится эффективным, инновационным и конкурентоспособным.

В связи с этим, можно утверждать, что использование проектной деятельности в процессе обучения будущих художников по костюму становится особенно важной проблемой современного высшего образования. Возникла проблема разработки научно-теоретических основ управления проектной деятельностью художников по костюму в образовательной среде вуза, так как организация проектной деятельности становится одним из важнейших способов формирования профессиональной проектной компетентности студентов.

В проведенных ранее исследованиях мы определили основные характеристики проектной компетентности современного специалиста сферы индустрии моды:

- сформированность проектных умений и навыков (исследовательские – работа с информацией, прогнозирование, получение новых форм; проектные – разработка проекта в материале; интегративные – использование междисциплинарных знаний при работе над проектом; когнитивные – организация собственной деятельности, формирование аналитического мышления);
- сформированность проектного мышления;
- готовность к самообразованию и самосовершенствованию в условиях профессиональной проектной деятельности [3].

Важнейшим фактором является формирование проектного мышления, как инструмента достижения успеха в проектной деятельности. Проектное мышление – способность человека определять цели и задачи, разрабатывать планы для их достижения и реализовывать их с использованием имеющихся ресурсов, что приобретает актуальность в быстро меняющихся реалиях. Специалист должен уметь выделять из общей массы информации ключевые моменты, устанавливать причинно-следственные связи и разрабатывать эффективные решения. Влияние проектного мышления на формирование проектной компетентности художника по костюму выражается в следующих аспектах:

- Повышение эффективности деятельности. Проектное мышление позволяет более рационально использовать ресурсы и время, что приводит к повышению продуктивности результатов.
- Повышение качества принятия решений. Проектное мышление помогает принимать обоснованные решения, основанные на анализе всех возможных факторов с учетом комплексного подхода и сжатых сроков.
- Повышение креативности. Проектное мышление способствует формированию навыков принятия нестандартных решений.
- Синтез внутренних характеристик человека. Способствует осознанию мотивов, созданию образов,

построению стратегии деятельности, что свидетельствует о формировании профессионального самосознания.

- Синтез традиций и инноваций, поддержание равновесия. Резкое изменение в сторону инноваций может вызвать отторжение идеи проекта и, наоборот, перевес в сторону традиционного, может предстать как канон.
- Объединение знаний из различных областей науки.
- Единство отражения и изменения реальности.

Участник проектной деятельности (в нашем случае – художник по костюму) должен обладать творческим отношением к действительности, верить в собственные силы, ориентироваться на положительный результат (обладать позитивным мышлением), иметь исследовательский склад ума, любознательность, проявлять интерес к окружающей среде. Все это является фактором успешности решения поставленной проблемы в рамках проектной деятельности, формируя проектное отношение к действительности и, соответственно, профессиональную проектную компетентность.

Все действия, которые осуществляются в проектной деятельности, должны характеризоваться осознанностью, пониманием области профессиональной деятельности. От этого зависит формат процесса проектирования.

На основе наличия перечисленных факторов у будущего специалиста будет формироваться качество, которое определяется как концептуальность поведения, соответствующая теоретическим нормам, определенным на стадии предпроектных исследований. Под этим мы подразумеваем:

- осознанность в постановке целей проекта, определении ключевых задач;
- умение разработать необходимый алгоритм решения проблемных задач проекта;
- умение понять логику процесса проектирования;
- умение ведения системного проектирования в соответствии с поставленными задачами;
- умение творчески подходить к любой проектной ситуации, используя весь арсенал творческих возможностей для реализации проектной идеи;
- использование средств творческих возможностей для реализации проектной идеи;
- использование средств рефлексии для определения оценки проекта с последующей корректировкой.

Обучение художников по костюму – достаточно сложный междисциплинарный процесс. Интеграция технического и гуманитарного начал создают предпосылки для активного формирования проектного мышления, что приводит к повышению продуктивности проектной деятельности. На кафедре индустрии моды проводятся исследования по формированию проектной компетентности у будущих художников-стилистов по костюму в процессе изучения дисциплин различной направленности. Большое внимание уделяется курсу «Материалы для одежды и конфекционирование текстильных и швейных изделий».

В процессе обучения в рамках курса внедряются междисциплинарные краткосрочные проекты, направленные на формирование проектной компетентности художников по костюму. Среди них особое внимание уделяется прикладным (практико-ориентированным)

проектам, творческим и информационным проектам.

Прикладные (практико-ориентированные) проекты направлены на практическое применение полученных в процессе изучения курса знаний в области текстильного материаловедения и конфекционирования материалов для одежды, а также реализацию новых решений с учетом имеющегося практического опыта исследований ассортимента и свойств материалов. Достижение поставленных целей возможно путем экспериментальных исследований свойств существующих и принципиально новых материалов, используемых при изготовлении швейных изделий. Результат практической деятельности оформляется в виде отчета, содержащего подробные характеристики ассортимента и свойств исследованных материалов, а также непосредственно образцы материалов.

В качестве примера рассмотрим порядок работы над прикладным проектом на тему: «Определение волокнистого состава тканей для одежды различного назначения». Целью данного проекта является изучение волокнистых материалов, используемых для получения тканей; способов определения волокнистого состава; применение полученных знаний при выборе материалов для изготовления конкурентоспособной одежды различного назначения.

Для реализации поставленной цели определим основные вопросы, требующие рассмотрения:

1. Современный ассортимент текстильных волокон.
2. Внешние отличительные признаки текстильных волокон.
3. Строение текстильных волокон.
4. Особенности поведения текстильных волокон в процессе горения.
5. Характер влияния химических реагентов на различные виды волокон.
6. Определение волокнистого состава образцов ткани (основы и утка).

Для выполнения этапов проекта необходимо проанализировать ассортимент натуральных и химических (искусственных и синтетических) волокон; рассмотреть внешние характерные признаки и отличительные особенности внешнего и внутреннего микроскопического строения образцов волокон; определить особенности поведения волокон в процессе горения и структуру остатков горения; изучить характер действия химических реагентов на волокна.

Путем прикладных исследований определяется волокнистый состав образцов тканей различного назначения.

Творческие проекты в рамках курса «Материалы для одежды и конфекционирование текстильных и швейных изделий» направлены на изучение тенденций развития швейной промышленности в области текстильного материаловедения с последующим внедрением результатов в производство высококачественной и конкурентоспособной одежды.

В качестве примера рассмотрим порядок работы над творческим проектом на тему: «Выбор материалов для изготовления моделей одежды различного ассортимента». Целью данного проекта является изучение тенденций развития швейного производства, в частности, ассортимента и свойств материалов для изготовления

конкретных видов одежды; принципов конфекционирования материалов в пакеты одежды в зависимости от различных факторов; применение полученных знаний при выборе материалов для изготовления конкурентоспособной одежды различного назначения.

Основные вопросы, которые требуют рассмотрения для реализации поставленной цели:

1. Изучение ассортимента основных материалов.
2. Изучение ассортимента подкладочных материалов.
3. Изучение ассортимента прокладочных (клеевых, неклеевых, утепляющих) материалов.
4. Изучение ассортимента материалов для соединения деталей одежды.
5. Изучение ассортимента отделочных материалов и одежной фурнитуры.
6. Конфекционирование материалов для изготовления одежды.

Для выполнения этапов проекта необходимо проанализировать ассортимент тканей, трикотажных, нетканых материалов, натуральных и искусственных кож и меха, используемых в качестве основных, прикладных и отделочных материалов при изготовлении одежды; выявить наиболее рациональные варианты подбора материалов в пакеты швейных изделий различного назначения.

Путем творческого подхода и в соответствии с современными тенденциями моды осуществляется выбор материалов для изготовления белья, корсетных изделий, блузок, сорочек, платьев, костюмов, курток, плащей, пальто и других предметов гардероба с учетом половозрастного признака, сезонности, характера использования и других факторов.

Информационные проекты направлены на сбор информации об ассортименте материалов, применяемых при изготовлении швейных изделий, их свойствах, существенно влияющих на конструкцию одежды и технологию ее изготовления.

В качестве примера рассмотрим порядок работы над информационным проектом на тему: «Изучение ассортимента швейных материалов». Целью данного проекта является изучение современного ассортимента и свойств текстильных и нетекстильных материалов, применяемых для изготовления одежды; применение полученных знаний при выборе материалов для изготовления конкурентоспособной одежды различного назначения.

Основные вопросы, которые требуют рассмотрения для реализации поставленной цели:

1. Изучение ассортимента тканей.
2. Изучение ассортимента трикотажных материалов.
3. Изучение ассортимента нетканых материалов.
4. Изучение ассортимента натуральных и искусственных кож и меха.
5. Изучение свойств образцов материалов, применяемых для изготовления одежды различного назначения.

Для выполнения этапов проекта необходимо проанализировать ассортимент натуральных, искусственных, синтетических и смешанных тканей, трикотажных, нетканых материалов, натуральных и искусственных кож и меха; рассмотреть внешние характерные признаки и отличительные особенности строения образцов

текстильных и нетекстильных материалов, натуральных и искусственных кож и меха; изучить свойства швейных материалов и их влияние на производство одежды различного ассортимента.

Путем информационных исследований анализируются свойства швейных материалов, играющих важную роль при выборе модели швейного изделия, построении конструкции, технологии изготовления и при эксплуатации одежды.

В соответствии с вышесказанным, были определены основные условия формирования проектной компетентности в рамках ведения проектной деятельности в процессе освоения курса «Материалы для одежды и конфекционирование текстильных и швейных изделий»:

- наличие значимой проблемы или задачи, требующей использования междисциплинарных знаний, умений найти пути для ее решения;
- большая доля самостоятельности при выполнении проекта;
- выделение этапов работы над проектом;
- сохранение базового алгоритма жизненного цикла любого проекта (планирование, исследовательская деятельность, проектирование, представление итогов);
- наличие методических рекомендаций по ведению проектной деятельности;
- наличие значимости предполагаемых результатов, новизна результатов и инновационные пути решения проблемы.

Таким образом, проектная деятельность, рассма-

триваемая в рамках курса «Материалы для одежды и конфекционирование текстильных и швейных изделий» имеет оптимальную структуру, возможность систематической корректировки по ходу выполнения. Все проекты характеризуются многочисленностью и интеграционностью взаимосвязанных действий, краткосрочным характером, ограниченным по времени лабораторной работой, конкретностью поставленных целей, сформулированных задач и предполагаемых результатов, возможностью уточнения действий в ходе работы над проектом, наличием проблемы, которую необходимо решить, последовательностью действий, этапностью работы над проектом, координацией со стороны педагога.

### Выводы

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы.

На современном этапе в системе высшего образования все чаще внедряются проектные технологии не только в процесс обучения технических направлений подготовки, но и гуманитарных. Проект сегодня – это система, деятельность и результат деятельности, метод, процесс, технология. Проектная деятельность в системе подготовки художника по костюму, это, прежде всего специально организованная деятельность обучающихся по решению значимых для будущего специалиста проблем и задач. В процессе решения подобных задач наиболее эффективно будет формироваться проектная компетентность художника по костюму.

### Библиографический список

1. Быстрова Т.Ю. Проект как базовая категория философии дизайна / Т.Ю. Быстрова // Архитектон: известия вузов, 2007. №17. С. 15.
2. Генисаретский О.И. Деятельность проектирования и проектная культура. Предисловие к неизданной книге о проектной культуре, 1994 год / О.И. Генисаретский // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. – 15.03.2007. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2007/2692> (дата обращения 10.02.2024 г.)
3. Родкина А.А. Формирование проектной компетентности художников по костюму при выполнении курсового проекта в образовательной среде вуза (практический опыт) / А.А. Родкина, Т.Г. Стебакова, Н.П. Бирюкова, С.А. Карпеева // Высокие технологии, наука и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. – Сборник статей V Всероссийской научно-практической конференции. – Издательство: Наука и Просвещение (Пенза), 2020. С. 227–229.
4. Сазанова А.В. Генезис и сущность понятия «проектная деятельность» [Электронный ресурс] / А.В. Сазанова // Психология, социология и педагогика, 2012. № 6. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/673> (дата обращения 10.02.2024 г.)
5. Чиркина Р.В. Оценка проектной культуры студентов в процессе освоения технологий социального проектирования / Р.В. Чиркина // Психология и право, 2016. Том 6. № 4. С. 209–223.

### References

1. Bystrova T.Y. The project as a basic category of design philosophy / T.Y. Bystrova // Architecton: izvestiyavuzov, 2007. №17. Pp.15.
2. Genisaretsky O.I. Design activity and project culture. Preface to an unpublished book on project culture, 1994 / O.I. Genisaretsky // Electronic publication: Center for Humanitarian Technologies. – 03/15/2007. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2007/2692> (date of application 02/10/2024)
3. Rodkina A.A. Formation of the design competence of costume designers when performing a course project in the educational environment of a university (practical experience) / A.A. Rodkina, T.G. Stebakova, N.P. Biryukova, S.A. Karpeeva // High technologies, science and education: topical issues, achievements and innovations. – Collection of articles of the V All-Russian Scientific and Practical Conference. – Publisher: Science and Education (Penza), 2020. Pp. 227–229.
4. Sazanova A.V. Genesis and essence of the concept of «project activity» [Electronic resource] / A.V., Sazanova // Psychology, sociology and pedagogy, 2012. № 6. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/673> (date of application 02/10/2024)
5. Chirkina R.V. Assessment of students' project culture in the process of mastering social design technologies / R.V. Chirkina // Psychology and Law, 2016. Volume 6. № 4. Pp. 209–223.

УДК 373.5.016:908

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-290-293

**ТАТАРНИКОВ ОЛЕГ ВЛАДИМИРОВИЧ**

ассистент кафедры истории России, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия

E-mail: oleg14.07.2000@mail.ru

**ЛЮБИЧАНКОВСКИЙ СЕРГЕЙ ВАЛЕНТИНОВИЧ**

доктор исторических наук, заведующий кафедрой истории России, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия

E-mail: svlubich@yandex.ru

**TATARNIKOV OLEG VLADIMIROVICH**

Assistant of the Department of Russian History, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

E-mail: oleg14.07.2000@mail.ru

**LYUBICHANKOVSKIY SERGEY VALENTINOVICH**

Doctor of Historical Sciences, Head of the Department of Russian History, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

E-mail: svlubich@yandex.ru

## СТАНОВЛЕНИЕ ИСТОРИИ РОДНОГО КРАЯ В КАЧЕСТВЕ ОТДЕЛЬНОЙ ОБЯЗАТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ШКОЛАХ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

### MAKING THE HISTORY OF THE NATIVE LAND AS A SEPARATE COMPULSORY DISCIPLINE IN SCHOOLS: REGIONAL EXPERIENCE AND DEVELOPMENT PROSPECTS

*Статья посвящена анализу федеральных и региональных нормативных документов, регулирующих оформление истории родного края в качестве отдельной обязательной дисциплины в современных школах. Авторами были рассмотрены такие основополагающие документы как Федеральный государственный образовательный стандарт и Историко-культурный стандарт. На основе их анализа был сделан вывод, что положения и требования полноценно не регулируют введение отдельной обязательной дисциплины по истории родного края, оставляя это на усмотрение региональных властей, которые, учитывая свою специфику, создают собственную документацию по преподаванию дисциплины истории родного края.*

*Ключевые слова:* региональная история, федеральный документ, историко-культурный стандарт, региональный компонент, рабочая программа, образовательный процесс.

*The article is devoted to the analysis of federal and regional regulatory documents regulating the registration of the history of the native land as a separate compulsory discipline in modern schools. The author reviewed such fundamental documents as the Federal State Educational Standard and the Historical and Cultural Standard. Based on their analysis, it was concluded that the provisions and requirements do not fully regulate the introduction of a separate compulsory discipline on the history of the native land, leaving it to the discretion of the regional authorities, which, taking into account their specifics, create their own documentation on teaching the discipline of the history of the native land.*

*Keywords:* regional history, federal document, historical and cultural standard, regional component, work program, educational process.

#### Введение

*Актуальность исследования.* История родного края в качестве отдельной дисциплины в школах давно привлекает внимание исследователей. О ее важности писали такие дореволюционные ученые как К.Д. Ушинский [9], Н.Х. Вессель [1] и др. По их мнению, региональная история помогала ученику с ранних лет проникнуться любовью к своей Родине. Тем не менее, государство с того момента по-разному относилось к введению отдельной дисциплины по истории родного края. Это было выражено в нормативных документах, регулирующих преподавание краеведческого предмета. История родного края могла преподаваться как отдельная дисциплина, либо она могла быть составной частью общего курса истории России. В первом случае на нее выделялись отдельные обязательные часы, во втором – изучение местных исторических процессов оставалось на усмотрение учителя. В настоящий момент государство активно выступает за преподавание истории родного края в качестве отдельной дисциплины. Так, помощник Президента Российской Федерации В.Р. Мединский на

встрече с учителями истории в Санкт-Петербурге 24 ноября 2023 г. сообщил, что в ближайшее время добавятся обязательные часы на изучение региональной истории. К тому же, по его мнению, это будет «большой новеллой» [2]. Однако точная дата введения не была оговорена.

Для внесения отдельной краеведческой дисциплины в образовательный процесс необходимо, чтобы существующая документация и ее основные положения не противоречили данному процессу. Целью исследования является изучение текущих нормативных документов Российской Федерации, регламентирующих обязательное изучение истории родного края в школах. Помимо этого необходимо проанализировать имеющийся региональный опыт введения краеведческой дисциплины в современных школах.

*Новизна исследования* заключается в комплексном обобщении и систематизации федерального и регионального опыта введения отдельной обязательной дисциплины по истории родного края в школах. Автором привлечены современные документы и рабочие про-

граммы для полноценного анализа перспектив развития региональной истории в школьном образовании.

*Методологическая основа исследования* определяется объективностью и комплексным подходом к изучению источников. Для раскрытия темы использовались общенаучные методы, такие как обобщение, анализ, синтез и специально-исторические методы, такие как сравнительно-исторический и историко-типологический.

### Изложение основного материала

Для начала рассмотрим документы федерального уровня. Главный среди них – это Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), который содержит в себе необходимые требования для реализации основных образовательных программ образования. При внедрении его в образовательные учреждения в 2010 г. роль региональной истории в процессе обучения стала неоднозначной. Во ФГОСе основного общего образования указано положение о необходимости учитывания этнокультурной специфики региона при реализации программ, но не предусмотрено нормативное регулирование данного аспекта [10]. Ситуацию изменило принятие закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [11]. Согласно ему все разработанные образовательные программы должны проходить аккредитацию федеральной власти, что добавило порядка в реализации регионального компонента. Помимо этого новый закон должен был исключить различные трактовки положений ФГОС местными властями.

Документом, регулирующим преподавание истории в школах Российской Федерации, является Историко-культурный стандарт (ИКС), принятый в 2013 году. В его положениях отдельно выделен этнокультурный компонент. Главный его смысл состоит в том, что, историю России необходимо изучать через историю регионов. Раскрывая более подробно его содержание, важно отметить два пункта. Во-первых, преподавание региональной истории в контексте общероссийского исторического процесса – неотъемлемая часть развития демократического государства, влияющая на формирование патриотических качеств в юной личности. Во-вторых, для каждой территории Российской Федерации необходимо разработать свой уникальный список местных исторических процессов, устанавливающий связь истории каждого региона с общим курсом истории России [4, с. 4]. Однако эти условия не устанавливают введения обязательной краеведческой дисциплины. Историко-культурный стандарт относительно региональной истории выдвигает положения, которые должны соблюдаться, независимо от того, существует ли обязательный предмет по преподаванию истории родного края в школах или нет.

Исходя из требований федеральных и концептуальных документов, местные власти находятся в неоднозначном положении. С одной стороны, учитывая требования ИКС, реализация регионального компонента поощряется вышестоящим законодательством. С другой стороны, создание и введение собственных местных программ по преподаванию истории родного края замедляется из-за строгой проверки государством в соответствии с ФГОС. Во многом поэтому, используя те же самые формулировки документов, по-разному трак-

туется обязательность краеведческой дисциплины. Так, В.Г. Петрович в методическом письме общеобразовательным организациям Саратовской области о порядке изучения региональной истории, опираясь на вышеописанные положения, делает вывод о том, что согласно существующей документации изучение региональной истории в современных школах Российской Федерации является обязательным [5, с. 5]. Во многом из-за его усилий в школах указанной территории реализуется УМК «История Саратовского Поволжья». Согласно ему, начиная с 2017 года, региональная история изучается в качестве отдельных дисциплин, выделенных в рамках учебного плана. Предусмотрена также краеведческая работа во внеурочной деятельности. Изначально курс предназначался для 10–11 класса, далее были разработаны рабочие программы для 5, 6 и 7 классов. Огромный вклад В.Г. Петрович внес и в разработку научной литературной базы для изучения истории Саратовского края. Им были разработаны учебно-методические пособия для указанных классов. Примечательно, что одно из них, предназначенное для 5-х классов, удостоилось премии «Лучшее учебное издание» на конкурсе регионального уровня. Таким образом, пример Саратовской области показывает, что, правильно трактуя нормативные документы, можно вводить обязательное изучение региональной истории в качестве отдельной дисциплины в школах.

Отдельного упоминания заслуживает Санкт-Петербургский опыт преподавания истории родного края. Ответственный секретарь отделения Российской исторической общества в Санкт-Петербурге Е.Б. Грузнова дала его краткое описание [6]. Так, региональная история существует еще с 1991 года в качестве обязательного предмета «История и культура Санкт-Петербурга». Однако в условиях введения новых нормативных документов (ФГОС и ИКС) и законов в 2017–2018 году Комитет по образованию Санкт-Петербурга потребовал внести изменения в существующую программу. Главная его претензия – пересмотреть обязательность указанной дисциплины. Тем не менее, ее важность не отрицалась, и Комитетом предлагалось оставить её для изучения в 5–9 классах, либо перенести ее во внеурочную деятельность, либо оставить в качестве надпредметной программы, т.е. сохранить региональный компонент при преподавании различных предметов (история, литература, география и др.). В конечном итоге отдельная обязательная дисциплина сохранила свое существование. Также, отметим особенную корреляцию курса региональной истории с общероссийским историческим процессом. Здесь не практикуется привычное изучение по классам, то есть, например, когда в 6 классе изучается древняя история России, а параллельно с ней соответственно изучается и древняя история земли, на которой впоследствии возникнет Санкт-Петербург. При преподавании «Истории и культуры Санкт-Петербурга» учителем в качестве вводного урока для каждой эпохи дается общая характеристика российской истории, а на последующих занятиях изучается непосредственно региональная история этого региона. Таким образом, Санкт-Петербург благодаря своему уникальному опыту, имеет обязательную краеведческую дисциплину.

Удалось ввести обязательный урок по региональной

истории и в Челябинской области. Разработка основ началась еще до введения ФГОС и ИКС в 2007 году. В.М. Кузнецовым с несколькими соавторами удалось составить рабочую программу по истории Челябинской области [8]. После введения новой документации были внесены необходимые изменения. Областной базисный учебный план отводит 136 часов для обязательного изучения учебного предмета «Краеведение» на этапе основного общего образования. Согласно рабочей программе на каждый класс выделяется по 35 часов изучения разных аспектов краеведения (всего 140, то есть с небольшим превышением плана). Авторам удалось разработать структуру курса, согласно которой в 6 классе школьниками изучаются основы краеведения, в 7 – достопримечательности Челябинского Урала, в 8 – истории культура народов Челябинского края, а в заключительном для программы 9 классе изучается Челябинская область – как субъект Российской Федерации [8]. Она выглядит достаточно логичной, поскольку позволяет идти от простого к сложному, и соответствует возрастным особенностям учащихся. Уклон в обучении сделан именно на современность, а отдельного раздела, в котором бы рассказывалось об исторических событиях на указанной территории, не представлено. Таким образом, на примере опыта Челябинской области прослеживается еще один способ введения обязательной краеведческой дисциплины, направленной непосредственно на изучение актуальной исторической информации о регионе.

В соответствии со спецификой своего региона в настоящее время вводится история родного края в качестве отдельной дисциплины в Ханты-Мансийском и Ямало-Ненецком автономных округах. Их подходы крайне похожи, к тому же их объединяет принадлежность к одному федеральному округу – Уральскому. Процесс введения обязательной дисциплины по изучению истории родного края в указанных регионах еще не завершен. Однако представлено большое количество различных программ по региональному курсу. К самым разработанным из них можно отнести «Мой край – Югра» [3] и «Ненецкий автономный округ: комплексная характеристика природы, истории и культуры» [7], которые входят в учебные планы многих школ. Тем самым, указанные регионы являясь примером той ситуации, когда отдельная дисциплина по изучению истории родного края не введена и школы сами решают о важности её преподавания и необходимости выделения обязательных часов.

### Выводы

Таким образом, на основе положений федеральной документации касательно регионального компонента, а также документов, регулирующих основные положения

о преподавании истории в школах Российской Федерации, учитывая местный опыт введения отдельной обязательной дисциплины по истории родного края, можно сделать вывод, что ситуация относительно оформления краеведческой дисциплины в школах Российской Федерации неоднозначная. Во-первых, специализированного документа по регламентации региональной истории как отдельного элемента образовательного процесса не представлено, а ФГОС и ИКС регулируют лишь отдельные компоненты, как, например, этнокультурный. Во-вторых, регионы, пользуясь данной ситуацией, вводят отдельный предмет по изучению истории родного края с различным содержанием, собственной корреляцией с общероссийским курсом и другими особенностями. Так, у Саратовской области региональная история преподается параллельно с общероссийской. В Санкт-Петербурге корреляции и вовсе нет, а в отдельном предмете существуют вводные уроки с общей характеристикой российских исторических процессов. В Челябинской области акцент делается на изучение современной истории региона. На некоторых территориях процесс введения отдельной дисциплины еще идет, и потому школы сами решают о выделении обязательных часов на нее, как, например, у Ханты-Мансийского и Ямало-Ненецкого автономных округов. С одной стороны различность в подходах приветствуется и позволяет разнообразить образовательный процесс, с другой стороны не хватает отдельного документа, регулирующего процесс введения, либо специального раздела в уже существующих документах (ФГОС и ИКС). Помимо этого, существуют регионы, где история родного края не существует в качестве отдельной дисциплины. Тем самым, возвращаясь к цитате В.Р. Мединского о введении обязательных часов на изучение региональной истории, отметим, что этот процесс может затянуться. Со стороны государства необходима такая документация, которая одновременно будет содержать положения:

- 1) об обязательности отдельной краеведческой дисциплины,
- 2) об ее нормативно-правовом регулировании и контроле
- 3) об основных требованиях к введению дисциплины по региональной истории (например, какие моменты она должна содержать, как коррелироваться с общим курсом истории России и т.д.)

При этом нововведенная концепция преподавания региональной истории не должна противоречить существующим нормативным документам. В противном случае многие российские школы так и останутся без полноценной реализации регионального компонента, а теоретическое обоснование важности изучения истории родного края не получит применения на практике.

### Библиографический список

1. Вессель Н.Х. Очерки об общем образовании в системе народного образования в России / сост. В.Я. Струминской. М.: Учпедгиз. 1958. С. 127–128.
2. В школах РФ вводят обязательные часы по региональной истории. Владимир Смирнов / ТАСС. [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/19372157>
3. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Мой край – Югра» [электронный ресурс]. URL: [https://yugorsk-five-school.gosuslugi.ru/netcat\\_files/30/69/DOP\\_Moy\\_kray\\_Yugra.pdf](https://yugorsk-five-school.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/DOP_Moy_kray_Yugra.pdf)
4. Историко-культурный стандарт [электронный ресурс]. URL: <http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/08/Историко-культурный-стандарт.pdf>
5. Методическое письмо о порядке изучения курса региональной истории в общеобразовательных организациях Саратовской области [электронный ресурс]. URL: <https://soiro64.ru/wpcontent/uploads/2021/02/regionalnaja-istorija-metodicheskie-rekomendacii.pdf>

6. Новые формы, комплексные методики преподавания региональной истории [электронный ресурс]. URL: [https://historyrussia.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5660&catid=86](https://historyrussia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=5660&catid=86)
7. Программа по краеведению «Ненецкий автономный округ. Комплексная характеристика природы, истории и культуры родного края» [электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/kraevedenie/library/2015/08/24/programma-po-kraevedeniyu-nenetskiy-avtonomnyy-okrug>
8. Программа учебной дисциплины для учащихся 6-9 классов общеобразовательных учреждений Челябинской области [электронный ресурс]. URL: <https://textarchive.ru/c-2193599.html>
9. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 8 т. М.: АПН СССР, 1949. Т. 6. С. 253.
10. Федеральный государственный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>
11. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70291362/>.

### References

1. Wessel N.H. Essays on general education in the system of public education in Russia / comp. V.Ya. Struminskaya. M.: Uchpedgiz. 1958. Pp. 127–128.
  2. Compulsory hours on regional history will be introduced in schools of the Russian Federation. Vladimir Smirnov / TASS. [electronic resource]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/19372157>
  3. Additional general educational general development program “My region – Yugra” [electronic resource]. URL: [https://yugorsk-five-school.gosuslugi.ru/netcat\\_files/30/69/DOP\\_Moy\\_kray\\_Yugra.pdf](https://yugorsk-five-school.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/DOP_Moy_kray_Yugra.pdf)
  4. Historical and cultural standard [electronic resource]. URL: <http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/08/Историко-культурный-стандарт.pdf>
  5. Methodical letter on the procedure for studying the course of regional history in educational institutions of the Saratov region [electronic resource]. URL: <https://soiro64.ru/wpcontent/uploads/2021/02/regionalnaja-istorija-metodicheskie-rekomendacii.pdf>
  6. New forms, complex methods of teaching regional history [electronic resource]. URL: [https://historyrussia.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5660&catid=86](https://historyrussia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=5660&catid=86)
  7. The program on local history «Nenets Autonomous Okrug. A comprehensive description of the nature, history and culture of the native land» [electronic resource]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/kraevedenie/library/2015/08/24/programma-po-kraevedeniyu-nenetskiy-avtonomnyy-okrug>
  8. The curriculum for students of grades 6-9 of general education institutions of the Chelyabinsk region [electronic resource]. URL: <https://textarchive.ru/c-2193599.html>
  9. Ushinsky K.D. Collected works: in 8 volumes. M.: APN USSR, 1949. Vol. 6. Pp. 253.
  10. Federal State standard of basic general education [Electronic resource]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>
  11. Federal Law No. 273-FZ dated 12/29/2012 «On Education in the Russian Federation» [electronic resource]. URL: <https://base.garant.ru/70291362/>.
-

УДК 378.17

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-294-299

**ХВОРОСТОВ ДМИТРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ**

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры графики и дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: aqua\_storm@mail.ru

**РАЗДОБАРИНА ЛИДИЯ АЛЕКСАНДРОВНА**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания изобразительного искусства Художественно-графического факультета Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), г. Москва, Россия

**ЗУБРИЛИН КОНСТАНТИН МИХАЙЛОВИЧ**

кандидат педагогических наук, доцент зав. кафедрой живописи, Художественно-графический факультет, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), г. Москва, Россия

E-mail: km.zubrilin@mpgu.su

**KHVOROSTOV DMITRY ANATOLYEVICH**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of RAO, Professor of the Department of Graphics and Design, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: aqua\_storm@mail.ru

**RAZDOBARINA LIDIYA ALEXANDROVNA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Fine Arts, Faculty of Fine Arts, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

**ZUBRILIN KONSTANTIN MIKHAILOVICH**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Painting Department, Faculty of Art and Graphics, Institute of Fine Arts, Moscow State Pedagogical University (MPSU), Moscow, Russia

E-mail: km.zubrilin@mpgu.su

**ВНЕДРЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАБОТУ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА  
ИНСТИТУТА ИЗЯЩНЫХ ИСКУССТВ МПГУ**

**THE INTRODUCTION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO THE WORK OF THE ART AND GRAPHIC FACULTY  
OF THE INSTITUTE OF FINE ARTS OF THE MOSCOW STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

*В данной статье рассматриваются вопросы использования технологий искусственного интеллекта в художественном образовании и творческих практиках. Авторы исследуют потенциал внедрения ИИ в учебный процесс и деятельность художественно-графического факультета МПГУ.*

*Особое внимание уделяется анализу современных достижений в области компьютерного зрения, генеративных моделей и алгоритмов машинного обучения, применимых для создания, анализа и оценки произведений искусства. Рассматриваются возможности использования ИИ для обучения студентов основам живописи, рисунка, композиции.*

*В статье приводятся примеры успешного использования ИИ в художественной сфере, а также обсуждаются потенциальные риски и этические аспекты взаимодействия человека и машинного интеллекта в творческом процессе.*

*Авторы предлагают конкретные пути внедрения технологий ИИ в образовательную программу и практическую деятельность художественно-графического факультета, включая создание специализированных курсов, мастерских и лабораторий.*

*Работа носит междисциплинарный характер и может представлять интерес для специалистов в области искусствоведения, педагогики, информатики и смежных направлений.*

*Ключевые слова:* искусственный интеллект, художественное образование, художественно-графический факультет, обучение искусству с ИИ, инновации в художественном образовании.

*This article discusses the use of artificial intelligence technologies in art education and creative practices. The authors explore the potential of introducing AI into the educational process and the activities of the Art and Graphic Faculty of the Moscow State University.*

*Special attention is paid to the analysis of modern achievements in the field of computer vision, generative models and machine learning algorithms used to create, analyze and evaluate works of art. The possibilities of using AI to teach students the basics of painting, drawing, and composition are considered.*

*The article provides examples of successful use of AI in the artistic field, as well as discusses the potential risks and ethical aspects of human-machine intelligence interaction in the creative process.*

*The authors propose specific ways to introduce AI technologies into the educational program and practical activities of the Faculty of Art and Graphics, including the creation of specialized courses, workshops and laboratories.*

*The work is interdisciplinary in nature and may be of interest to specialists in the field of art history, pedagogy, computer science and related fields.*

*Keywords:* artificial intelligence, art education, art and graphic faculty, teaching art with AI, innovations in art education.

## Введение

В современном мире цифровые технологии проникают во все сферы, включая искусство и образование. ИИ открывает новые возможности для визуализации, творчества, анализа произведений искусства и персонализации обучения.

*Актуальность исследования.* Выпускники художественно-графического факультета МПГУ востребованы в креативных индустриях (дизайн, мультимедиа, реклама, игры и др.), где активно внедряются ИИ-технологии. Освоение этих технологий повышает конкурентоспособность выпускников.

ИИ меняет формы художественного высказывания, появляются новые направления искусства, связанные с генеративными моделями, компьютерным творчеством, искусственным интеллектом.

Художественное образование становится все более междисциплинарным, объединяя искусство, технологии, науку. ИИ выступает инструментом для синтеза различных областей знаний.

*Проблемы исследования.* Отсутствие единой методологии и педагогических подходов к внедрению ИИ в художественное образование. Трудности сочетания традиционных методик с инновационными технологиями.

Недостаток квалифицированных преподавателей, владеющих компетенциями в области ИИ и способных эффективно интегрировать эти технологии в учебный процесс.

Необходимость создания соответствующей инфраструктуры, обеспечения доступа к ИИ-инструментам, их интеграции в образовательную среду факультета.

Вопросы авторского права, плагиата, деанонимизации данных при использовании продуктов ИИ в художественном творчестве и образовании.

Сложность оценки влияния ИИ-технологий на развитие творческих способностей, качество художественного образования и результаты обучения.

Проблемой внедрения искусственного интеллекта в художественное образование и использования ИИ в художественных практиках занимаются ученые из разных областей – информатики, искусствоведения, педагогики.

Вот некоторые имена исследователей, работающих в этой междисциплинарной области:

Ахмед Элгамал – профессор компьютерных наук в Университете Рутгерса, изучает применение ИИ для анализа и создания произведений искусства, Саймон Колтон – британский исследователь в области вычислительного творчества и искусственного интеллекта, Марио Клингеманн – немецкий художник и исследователь, использующий ИИ в своих работах, Кэролайн Смит – эксперт в области цифровых гуманитарных наук из Университета Кентов, Мария Хуссейн – датский исследователь искусственного интеллекта в творческих индустриях.

Также исследования в этой области проводятся коллективами ученых из MIT, Стэнфордского университета, Университета Карнеги-Меллон и других ведущих научных центров.

*Цель исследования:* Рассмотреть возможности и перспективы внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс и творческую деятельность художественно-графического факультета Института из-

ящих искусств МПГУ

## Изложение основного материала

Внедрение ИИ призвано повысить качество и актуальность художественного образования, сформировать компетенции в области инновационных технологий у студентов и преподавателей, а также открыть новые горизонты для творчества и научных исследований.

Внедрение искусственного интеллекта (ИИ) на художественно-графическом факультете Института изящных искусств МПГУ можно осуществить по следующим основным направлениям:

Использование генераторов изображений на основе ИИ, таких как DALL-E, Midjourney и другие, может стать эффективным инструментом для развития творческих навыков и визуального мышления студентов художественно-графического факультета МПГУ. Вот некоторые потенциальные сценарии применения данной технологии:

1. Студенты могут использовать текстовые запросы или наброски для генерации разнообразных концепций и идей изображений. ИИ выступает в роли вдохновляющего фактора, стимулируя воображение и креативность.

2. Генераторы изображений позволяют быстро визуализировать задуманные образы, что особенно полезно на ранних стадиях проекта для поиска подходящих композиций, стилей, деталей.

3. Студенты художественных специальностей могут использовать сгенерированные ИИ изображения в качестве отправной точки для создания иллюстраций, концепт-артов, эскизов персонажей, сред и т.д.

4. Сгенерированные ИИ произведения могут стать основой для дальнейшего творческого развития, детализации, перерисовки, смешения стилей и создания собственных уникальных работ.

5. Сравнивая различные генерации ИИ, студенты могут изучать стилистические особенности, техники, приемы, используемые в различных направлениях искусства.

6. Преподаватели могут использовать генераторы для наглядной демонстрации различных художественных концепций, объяснения принципов композиции, цвета и формы.

При этом важно понимать, что ИИ-генераторы не заменяют полностью ручной творческий процесс, а лишь выступают в качестве вспомогательного инструмента. Окончательная доработка и интерпретация полученных результатов остается за человеком – студентом или преподавателем. [1]

Применение таких технологий требует тщательного контроля авторских прав, определения степени допустимой опоры на сгенерированные данные, а также развития критического мышления для анализа и улучшения полученных результатов.

Использование программ на основе искусственного интеллекта (ИИ) для стилизации, переноса стилей и улучшения качества изображений открывает широкие возможности в художественной и образовательной деятельности на художественно-графическом факультете. Вот некоторые ключевые аспекты применения таких ИИ-инструментов:

– Студенты могут экспериментировать с переносом стилей художников, течений или эпох на свои про-

изведения, расширяя творческий диапазон.

– Возможность визуализировать влияние различных стилистических решений на одно и то же изображение.

– Изучение принципов, приемов и техник, характерных для определенных стилей живописи или графики.

– Повышение разрешения и детализации эскизов, набросков, концептов средствами ИИ.

– Устранение артефактов, шумов, размытостей на цифровых изображениях.

– Колоризация черно-белых изображений с использованием ИИ.

– Восстановление поврежденных или плохо сохранившихся художественных работ.

– Создание гибридных стилей путем смешения различных художественных направлений.

– Генерация новых, неожиданных визуальных решений за счет средств ИИ.

– Разработка арт-инсталляций, перформансов, где ИИ выступает соавтором.

– Демонстрация воздействия художественных фильтров и стилистических преобразований в учебных целях.

– Визуальный анализ произведений, выявление стилистических особенностей.

– Изучение принципов композиции, цветовых соотношений через работу с ИИ-инструментами.

– Оцифровка, улучшение качества и стилизация исторических произведений искусства.

– Создание цифровых копий и репродукций с помощью ИИ.

– Разработка виртуальных галерей и экспозиций.

При использовании ИИ-технологий важно учитывать этические аспекты, вопросы авторского права и интеллектуальной собственности. Кроме того, необходимо сохранять баланс между применением инновационных средств и развитием фундаментальных навыков традиционного творчества у студентов.

Внедрение таких инструментов требует тщательного планирования, обеспечения ресурсами, обучения преподавателей и студентов работе с ИИ-программами. Однако их грамотное использование открывает новые творческие горизонты и способствует повышению качества художественного образования.

– Интеграция ИИ-технологий в графические редакторы и приложения для рисования.

Использование искусственного интеллекта для анализа и критики произведений искусства открывает интересные возможности в образовательном процессе художественно-графического факультета. Вот некоторые направления применения ИИ в этой области:

1. Распознавание и анализ художественных стилей, техник, композиций и цветовых решений:

– ИИ может выявлять характерные признаки различных художественных стилей и направлений на основе обучающих выборок.

– Анализ использованных техник (масляная живопись, акварель, графика и т.д.) и примененных приемов.

– Разбор композиционных решений, выделение композиционных центров, линий, форм.

– Изучение цветовых палитр, гармоний, контра-

стов на произведении.

2. Создание ИИ-помощников для разбора и интерпретации произведений:

– Интерактивные системы, предоставляющие информацию о художественном стиле, сюжете, символике произведения.

– Помощники для формирования собственной интерпретации и критического осмысления работы.

– Генерация вопросов и тем для обсуждения произведения в учебной группе.

3. Применение ИИ для оценки и рецензирования студенческих работ:

– На начальном этапе ИИ может выполнять первичную проверку работ на соответствие заданным критериям (композиция, цвет, техника и т.д.).

– Формирование предварительных замечаний и рекомендаций для студентов.

– Отбор лучших работ для дальнейшего разбора преподавателем.

Преимущества использования ИИ:

– Ускорение и автоматизация рутинных процессов анализа произведений.

– Выявление скрытых связей, деталей, которые могут быть пропущены человеком.

– Объективный анализ, свободный от субъективных предубеждений.

– Визуализация результатов анализа, наглядность объяснений.

Ограничения и риски:

– ИИ не заменит полностью преподавателя в интерпретации и критике произведений.

– Возможные ошибки и искажения в работе алгоритмов распознавания.

– Этические вопросы оценки творчества исключительно на основе формальных критериев.

– Необходимость тщательной подготовки обучающихся данных для ИИ.

4. Цифровое обучение и адаптивные методики с применением ИИ представляют собой перспективное направление для художественно-графического факультета. Вот некоторые возможности в этой сфере:

1) Персонализация учебного процесса:

– ИИ может анализировать способности, сильные и слабые стороны каждого студента на основе его работ и взаимодействия с системой.

– Автоматическая адаптация учебного контента, заданий и упражнений под уровень студента.

– Предоставление индивидуальных рекомендаций и траекторий обучения.

2) ИИ-тьюторы и виртуальные ассистенты:

– Интерактивные системы на базе ИИ для консультирования студентов по конкретным вопросам и темам.

– Виртуальные ассистенты для пошагового объяснения техник, приемов, композиционных решений.

– Предоставление обратной связи и советов по совершенствованию работ.

5. Анализ успеваемости и выявление проблемных зон:

– ИИ может отслеживать прогресс и результаты каждого студента.

– Выявление типичных ошибок, пробелов в знаниях по различным дисциплинам.

– Визуализация статистики успеваемости для преподавателей и администрации.

– Возможность корректировки учебных программ на основе аналитических данных.

Преимущества цифрового обучения с ИИ:

– Персонализированный подход к каждому студенту.

– Повышение вовлеченности и мотивации обучающихся.

– Оптимизация учебного процесса, экономия времени преподавателей.

– Объективность оценки и анализа успеваемости.

Потенциальные риски и ограничения:

– Высокие требования к качеству и объему данных для обучения ИИ.

– Необходимость тщательной настройки и валидации систем для исключения ошибок.

– Этические вопросы конфиденциальности и безопасности личных данных студентов.

– Возможная потеря живого человеческого взаимодействия в образовании.

6. Расширение творческих возможностей с помощью ИИ:

а) Создание интерактивных арт-инсталляций и произведений генеративного искусства:

– ИИ может использоваться для создания динамических, интерактивных инсталляций, реагирующих на действия зрителей в реальном времени путем генерации изображений, звуков, визуальных эффектов.

– Генеративное искусство с применением нейросетей для порождения визуальных элементов по определенным алгоритмам и правилам.

– Коллаборация человека и ИИ в создании произведений искусства, где художник задает параметры и направление, а ИИ генерирует варианты.

б) Разработка приложений дополненной и виртуальной реальности (AR/VR):

– Создание AR-приложений, дополняющих реальность виртуальными объектами, персонажами, иллюстрациями.

– Разработка VR-сред для погружения в виртуальные художественные миры и экспозиции.

– Визуализация художественных концептов и идей в AR/VR для образовательных целей.

– Применение AR/VR для изучения перспективы, масштабирования, натуральных постановок.

в) Внедрение ИИ для генерации анимаций, 3D-объектов и сцен:

– Использование нейросетей для синтеза движений, анимации персонажей и объектов.

– Автоматическая генерация 3D-моделей по эскизам или текстовым описаниям.

– Создание анимированных визуализаций, сюжетных миниатюр с помощью ИИ.

– Генерация различных вариантов 3D-сцен и визуальных концептов.

Преимущества:

– Новые формы художественного выражения и креативности.

– Интерактивность, вовлечение зрителей и участников.

– Внедрение цифровых технологий в образование.

– Повышение мотивации и интереса студентов.

Риски:

– Высокие требования к вычислительным мощностям и программному обеспечению.

– Необходимость специальной подготовки кадров.

– Возможная потеря ценностей традиционного искусства.

– Этические вопросы авторства и интеллектуальной собственности.

Внедрение таких решений требует продуманного подхода, инвестиций в оборудование и обучение, а также поддержания баланса между цифровыми инновациями и сохранением фундаментальных навыков рисования, живописи, скульптуры. Творческое взаимодействие человека и ИИ открывает новые горизонты, но не должно полностью.

7. Цифровая архивация и каталогизация музейных коллекций и произведений искусства с помощью технологий компьютерного зрения и искусственного интеллекта открывает множество новых возможностей как для самих музеев, так и для исследователей и широкой публики.

1. Цифровая каталогизация артефактов:

– Использование компьютерного зрения и обучаемых моделей ИИ для автоматического распознавания и описания объектов, изображенных на произведениях искусства (люди, животные, пейзажи, архитектура, предметы быта и т.д.).

– Извлечение семантической информации, таких как жанр, стиль, техника исполнения, художник, эпоха создания.

– Автоматическая аннотация артефактов по визуальным характеристикам: цветам, формам, текстурам и др.

– Ускорение процесса цифровой обработки и каталогизации больших музейных собраний.

2. Интеллектуальные поисковые системы:

– Внедрение алгоритмов понимания естественного языка для поиска изображений на основе текстовых запросов («найти портреты Рембрандта», «пейзажи с горами» и т.п.).

– Обучение нейросетей классифицировать и сопоставлять изображения по визуальному содержанию и семантическим признакам.

– Создание «умных» рекомендательных систем для предложения пользователям релевантных произведений искусства на основе их интересов и предпочтений.

– Разработка интеллектуальных гидов и приложений дополненной реальности для виртуальных экскурсий.

3. Исследования и анализ данных:

– Использование методов машинного обучения и больших данных для изучения трендов, закономерностей и связей в истории искусства.

– Выявление влияний, заимствований, аналогий между различными художниками и произведениями.

– Анализ визуальной семантики, символизма и скрытых смыслов в артефактах.

– Исследования в области атрибуции и определения авторства.

Преимущества внедрения ИИ:

– Значительное сокращение затрат труда и времени на обработку больших объемов информации.

– Повышение эффективности доступа и поиска в

музейных коллекциях.

– Открытие новых возможностей для исследований и изучения искусства.

– Расширение доступа к культурному наследию для широкой аудитории.

Риски и ограничения:

– Необходимость обработки больших объемов данных высокого качества для обучения моделей.

– Сложность интерпретации и объяснения результатов моделей ИИ.

– Этические вопросы авторских прав и некорректного использования данных.

– Высокие затраты на внедрение передовых ИИ-решений.

Таким образом, применение искусственного интеллекта и компьютерного зрения для цифровой каталогизации и создания интеллектуальных поисковых систем является крайне перспективным направлением для художественно-графических факультетов. Однако требует серьезных инвестиций, налаживания партнерств с технологическими компаниями и вовлечения специалистов по ИИ.

6. Проведение научных исследований и разработок в области компьютерного творчества, визуальной семантики и генеративных моделей ИИ открывает широкие перспективы для художественно-графического факультета. Вот некоторые потенциальные направления деятельности:

1) Исследования в области компьютерного творчества:

– Изучение возможностей применения ИИ для генерации новых форм искусства.

– Разработка алгоритмов для порождения изображений, скульптур, анимаций на основе заданных правил или обучающих данных.

– Исследование методов машинного обучения для создания творческих артефактов.

– Анализ влияния компьютерного творчества на восприятие и определение искусства.

2) Визуальная семантика и анализ изображений:

– Разработка моделей ИИ для извлечения семантической информации из визуального контента.

– Автоматическое распознавание объектов, сцен, стилей, настроений в произведениях искусства.

– Исследования в области компьютерного зрения и глубокого обучения для анализа изображений.

3) Генеративные модели искусственного интеллекта:

– Создание генеративно-сопоставительных сетей (GAN) и других генеративных моделей для синтеза изображений, видео, 3D-объектов.

– Исследование возможностей нейросетей для генерации реалистичных и творческих артефактов на основе случайных или управляемых данных.

– Разработка интерфейсов для взаимодействия художников с генеративными моделями ИИ.

4) Разработка экспериментальных ИИ-приложений:

– Создание прототипов приложений для арт-инсталляций, интерактивных перформансов, AR/VR-проектов с привлечением студентов и преподавателей.

– Проведение хакатонов и конкурсов по компьютерному творчеству.

– Апробация разработанных моделей и алгорит-

мов ИИ для творческих задач.

Преимущества научно-исследовательской деятельности:

– Развитие новых форм искусства и творческого самовыражения.

– Углубление знаний о природе творчества и способах его автоматизации.

– Вовлечение студентов в передовые исследования и создание инноваций.

– Повышение престижа и авторитета художественного образования.

Риски и ограничения:

– Необходимость серьезных вычислительных ресурсов и финансирования.

– Привлечение высококвалифицированных специалистов в области ИИ и Data Science.

– Этические вопросы, связанные с определением авторских прав на творческие артефакты, созданные ИИ.

Научные исследования и разработки в сфере ИИ и компьютерного творчества требуют больших усилий и ресурсов, но открывают уникальные возможности для художественно-графического факультета. Совместные междисциплинарные проекты преподавателей, студентов и исследователей позволят продвинуть границы искусства и технологий, а также повысить престиж художественного образования.

7. Обучение и повышение квалификации преподавателей в области искусственного интеллекта является критически важным фактором для успешной интеграции ИИ-технологий в художественно-графическое образование. Вот некоторые ключевые аспекты для организации соответствующих курсов и мероприятий:

1) Курсы повышения квалификации по ИИ:

– Базовые курсы по принципам работы ИИ, машинного обучения, нейронных сетей.

– Практические курсы по применению ИИ в творческих областях: генеративное искусство, компьютерная анимация, визуализация данных.

– Обучение работе с ИИ-инструментами и фреймворками: распознавание изображений, генерация контента, адаптивные системы обучения.

– Методические курсы по внедрению ИИ в образовательный процесс.

2) Мастер-классы от ведущих экспертов:

– Приглашение художников, дизайнеров, исследователей, разрабатывающих творческие проекты с применением ИИ.

– Организация практических мастер-классов по созданию арт-инсталляций, перформансов, виртуальных сред с ИИ.

– Проведение лекций и семинаров по новейшим тенденциям и исследованиям в области искусства и ИИ.

3) Стажировки и совместные проекты:

– Организация стажировок преподавателей в лабораториях компьютерного творчества, студиях, работающих с ИИ.

– Совместные исследовательские проекты с компаниями и университетами, специализирующимися на AI.

– Участие преподавателей в хакатонах и конкурсах по ИИ и искусству.

Преимущества программ обучения:

– Повышение квалификации преподавателей в передовой области.

– Обмен опытом и знаниями с ведущими экспертами в сфере искусства и ИИ.

– Внедрение инновационных методик и технологий в учебный процесс.

– Мотивация преподавателей к профессиональному развитию и творчеству.

Возможные риски и вызовы:

– Высокая стоимость качественных курсов и приглашения топ-экспертов.

– Трудности в составлении учебных программ на пересечении искусства и науки.

– Потребность в значительных временных ресурсах для обучения преподавателей.

– Технологические и инфраструктурные барьеры.

Преодоление этих рисков потребует существенных инвестиций, грамотного планирования программ обучения, тщательного отбора преподавателей и налаживания партнерств с ведущими AI-компаниями и исследовательскими центрами. Однако, повышение квалификации кадров в сфере искусства и ИИ жизненно важно для обеспечения конкурентоспособности и актуальности художественно-графического образования в современных реалиях [2].

Следует обратить внимание, что внедрение ИИ должно осуществляться постепенно и сбалансировано, не подменяя, а дополняя традиционные методы художественного образования. Искусственный интеллект призван стать вспомогательным инструментом для расширения творческих возможностей, анализа и визуализации

в руках талантливых художников и педагогов [3].

### Выводы

Внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс художественно-графического факультета открывает новые горизонты для развития творчества, инноваций и повышения качества обучения. Цифровое обучение с применением ИИ позволит персонализировать учебные программы, адаптируя их под индивидуальные потребности каждого студента [4]. Интеллектуальные тьюторы и виртуальные ассистенты станут неоценимыми помощниками в освоении технических навыков и творческих дисциплин.

Безусловно, внедрение ИИ в художественное образование – это сложная и ресурсоемкая задача, требующая значительных инвестиций, кадровых и технологических решений. Однако игнорировать развитие искусственного интеллекта было бы непростительной ошибкой. Уже сегодня ИИ начинает менять наши представления о творчестве и искусстве. Художественно-графический факультет должен стать локомотивом этих преобразований, открывая студентам новые формы самовыражения и обеспечивая их востребованность в будущем. [5]

Только смелое принятие инноваций и продуманная интеграция ИИ позволят художественному образованию сохранить свою актуальность в стремительно развивающемся мире технологий. Путь этот будет сложным, но крайне увлекательным и перспективным для всех, кто неравнодушен к искусству и творчеству [6], [7].

### Библиографический список

1. Галкина И.А. Феномен искусственного интеллекта в художественно-педагогическом образовании // Педагогика искусства. 2020. №4. С.161–169.
2. Кузнецов А.Ю. Генеративные нейросетевые модели в задачах компьютерной графики // Кузнецов А.Ю., Хлудова Л.Н. // Информационные технологии. 2021. Т.27. №5. С. 260–272.
3. Медведев В.Е. Методы глубокого обучения в задачах машинного творчества // Медведев В.Е., Урюпин А.Л. // Вестник МГУ. Серия 15: Вычислительная математика и кибернетика. 2019. №1. С. 13–22.
4. Хокридов Ю.Н. Применение искусственного интеллекта для разработки цифровых творческих систем // Хокридов Ю.Н., Лазарева Н.А. // Вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. Серия Приборостроение. 2020. №3. С. 81–94.
5. Князькова Е.Н. Использование нейросетевых технологий в обучении рисунку (на примере академического рисунка головы человека). Дисс. ... канд. пед. наук. МГПУ, 2021.
6. Ермаков С.В., Горкунов В.В. AI for Artists: Применение искусственного интеллекта в творческих задачах обучения // Educational Technology & Society. 2020. Т.23. №4. С. 226–237.
7. Хворостов А.С., Хворостов Д.А. Методология и технология профессионального образования в изобразительном искусстве и дизайне // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. №2 (95). С. 325–328.

### References

1. Galkina I.A. The phenomenon of artificial intelligence in art and pedagogical education // Pedagogy of art. 2020. No.4. Pp. 161–169.
2. Kuznetsov A. Yu. Generative neural network models in computer graphics problems // Kuznetsov A. Yu., Khludova L.N. // Information technologies. 2021. Vol.27. No.5. Pp. 260–272.
3. Medvedev V.E. Methods of deep learning in machine creativity tasks // Medvedev V.E., Uryupin A.L. // Bulletin of the Moscow State University. Series 15: Computational Mathematics and Cybernetics. 2019. No. 1. Pp. 13–22.
4. Chlорidov Yu.N. Application of artificial intelligence for the development of digital creative systems // Chlорidov Yu.N., Lazareva N.A. // Bulletin of the Bauman Moscow State Technical University. Instrument Engineering series. 2020. No.3. Pp.81–94.
5. Knyazkova E.N. The use of neural network technologies in drawing training (using the example of an academic drawing of a human head). Diss. ... candidate of pedagogical Sciences. MGPU, 2021.
6. Ermakov S.V., Gorkunov V.V. AI for Artists: The use of artificial intelligence in creative learning tasks // Educational Technology & Society. 2020. Vol.23. No.4. Pp.226–237.
7. Khvorostov A.S., Khvorostov D.A. Methodology and technology of professional education in fine arts and design // Scientific notes of the Orel State University. 2022. №2 (95). Pp. 325–328.

УДК 378.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-300-304

**ХМЫЗОВА НАТАЛЬЯ ГЕННАДЬЕВНА**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения, бизнеса и технологии Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия  
E-mail: nkhmyzova\_zbk@mail.ru

**KHMYZOVA NATALIA GENNADIEVNA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Vocational Training, Business and Technology, Orel State University, Orel, Russia  
E-mail: nkhmyzova\_zbk@mail.ru

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

### DESIGNING AN INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF PREPARING FUTURE TEACHERS

*В статье представлены некоторые аспекты процесса подготовки будущих педагогов профессионального обучения с учётом нормативных требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) средствами использования информационных ресурсов образовательной среды. Проектирование информационно-образовательной среды университета позволяет реализовать педагогическое сопровождение образовательного процесса с точки зрения использования инструментов ИКТ, совокупность применения автоматизированных программных приложений, информационных ресурсов и каналов связи в изучении педагогической профессии. Предложена схема построения модели информационно-образовательной среды и использование дидактических модулей как средства апробации профессионального содержания в условиях профессиональной подготовки педагогов.*

*Ключевые слова:* профессиональное обучение, будущие педагоги, информационные ресурсы, образовательная среда, педагогическая деятельность, компетенции.

*The article presents some aspects of the process of training future teachers of vocational training, taking into account the regulatory requirements of the Federal State Educational Standard (FSES) by using information resources of the educational environment. The design of the university's information and educational environment allows for the implementation of pedagogical support of the educational process in terms of the use of ICT tools, a set of automated software applications, information resources and communication channels in the study of the teaching profession. A scheme for building a model of the information and educational environment and the use of didactic modules as a means of testing professional content in the conditions of professional training of teachers is proposed.*

*Keywords:* professional training, future teachers, information resources, educational environment, teaching activities, competencies.

#### Введение

В настоящее время процесс трансформации профессионального образования развивается путем внедрения образовательных стандартов нового поколения и интенсификации учебного процесса за счет использования цифровой образовательной среды. Сегодня речь идет о профессионализме педагога и сформированности его компетенций в процессе профессионального обучения. «Компетентность педагога определяется его способностью организовать педагогический процесс, гарантирующий образовательный успех личности в рамках решения приоритетных образовательных задач в интенсивном развитии общества. В реализации инновационного подхода моделирования и управлении педагогическими системами, определенно возникают вопросы, готовности будущих педагогов к выполнению данных задач» [4].

Актуальность исследования определяется запросом проектирования теоретической модели информационно-образовательной среды с разработкой методического обеспечения и гибкостью формата в использовании технических средств образовательной платформы для

будущих педагогов. Проблема вариативного выбора и управления информационными ресурсами, несомненно, подчеркивает актуальность изучаемых вопросов и представляет исследовательский интерес.

В теории и методике профессионального образования достаточно исследований, посвященных различным вопросам, касающимся проблем профессиональной подготовки обучающихся в университете:

– основные теоретические аспекты, раскрывающие дидактические основы педагогической системы профессионального образования рассмотрены в работах многих ученых: А.А. Андреев, Е.О. Божович, В.С. Библер, В.В. Давыдов, Д. Дьюи, Л.В. Занков, И.О. Загашева, С.И. Заир-Бека, И.И. Захарова, М.В. Кларин, С.В. Иванова, А.Н. Леонтьев, С.В. Маланов, М.И. Махмутов, Т.С. Михайлова, П.И. Пидкасистый, Е.С. Полат, В.В. Сериков, В.И. Солдаткин, Н.Ф. Талызина и многие другие;

– методологические положения применения образовательных технологий и информационных ресурсов в процессе подготовки будущих педагогов, определения сущности понятия профессиональной компетен-

ции в частности их прикладного характера изложенные в работах ученых: Н.В. Александрова, В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, Е.К. Дворянкина, В.Н. Правдюк, И.П. Подласый, В.А. Романов, П.И. Образцов, В.Г. Суходольский, А.В. Хуторской, А.И. Уман, и многие другие.

*Цель данного исследования:* представить сущностную характеристику модели информационно-образовательной среды для успешной реализации инновационного подхода проектирования педагогических систем в условиях практико-ориентированного процесса профессионального обучения будущих педагогов, где определено возникают проблемные вопросы о готовности педагогических кадров к выполнению данных задач.

*Методы исследования* основываются на анализе и синтезе теоретических аспектов при изучении научно-методических источников проблемы исследования, моделирование концепции разработки информационно-образовательной среды, опросы, тестирование и экспериментальная оценка информационных ресурсов в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

*Новизна исследования.* Особенности перехода внутренней и внешней среды на информационную и цифровую трансформацию набирает активные обороты в системе профессионального образования университета. В условиях особой значимости решения социально-экономических и нравственно-культурных задач профессионального образования нами рассматривается как личностный вектор практико-ориентированной подготовки, обусловленный необходимостью развития личностных качеств молодых специалистов. Формирование их субъектной позиции посредством активизации научно-исследовательского мышления, возможности раскрыть творческий потенциал в процессе изучения педагогической деятельности.

Процесс профессионального обучения будущих педагогов как важный этап развития творческих способностей, профессионального становления и приобретения навыков педагогического мастерства представляет собой межличностное взаимодействие и педагогическое сотрудничество всех участников образовательного процесса. Прежде, всего, такая педагогическая модель позволяет преодолеть различные трудности, связанные с социальной адаптацией к профессиональному обучению, личностно-ориентированному развитию внутренней мотивации будущих педагогов и формированию необходимых компетенции, позволяющим осуществлять педагогическую деятельность.

### **Изложение основного материала**

Профессионально-педагогическая деятельность включает в себя реализацию образовательной деятельности обучающихся, которая включает в себя процесс обучения, воспитания и развития обучающихся [4]. Необходимость использования внутренних и внешних условий педагогического процесса подразумевает наличие навыков применения методики, педагогических технологий, внедрение инновационных средств и ре-

сурсов в образовательный процесс. Для этого педагог должен иметь базовое профессиональное образование, иметь внутренний потенциал, который позволяет постоянно профессионально и интеллектуально развиваться.

В силу этого особую значимость приобретают требования к организационно-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы профессионального образования, где выделены критерии готовности к профессиональной деятельности. Готовность будущих педагогов рассматривается с позиции сформированности знаний, умений и навыков, позволяющие самостоятельно решать профессиональные задачи. Основными факторами рассмотрим мотивирующий компонент готовности к профессии как определяющий устойчивость внутренних мотивов к педагогической деятельности. Выделим необходимость акмеологического и коммуникационного компонента в реализации навыков педагогического общения и развитие личности педагога как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания.

Несомненно, важным вопросом становится акцент на методическую и техническую оснащённость проектирования образовательного процесса, и конечно требует глубокие профессиональные знания, умения и навыками владения информационными технологиями будущими педагогами. Данное исследование направлено на то, чтобы внести вклад в разработку проектирования информационно-образовательной модели в профессиональном обучении будущих педагогов, тем самым повысить эффективность образовательного процесса.

В построении дидактического содержания информационно-образовательной среды процесса подготовки будущих педагогов считаем необходимым включать педагогические модули, как отдельные блоки, возможно интегрируя их в различные дисциплины, чтобы реализовать условия развития профессионального мышления в практических действиях:

1. Структурное изучение и теоретический анализ содержания предметных дисциплин, интерпретация и рефлексия оценки педагогической действительности.
2. Моделирование вариантов и поисковый выбор оптимального решения в проблемной ситуации посредством применения знаний из смежных дисциплин.
3. Системное выполнение научно-исследовательской работы: организация проектной деятельности, творческая организация взаимодействия участников (изучение, регулирование и корректировка исследовательской проблемы, вариативность принятия решения, проектирование деятельности).
4. Анализ результатов проектирования профессиональной деятельности, корректировка, оценка самостоятельной деятельности, профессиональное саморазвитие будущих педагогов.

В данном исследовании предпринята попытка изучить сущностную характеристику и представить структурную модель в решении проблемы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности (рисунок).

<b>СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ЦЕЛЕВОЙ БЛОК</b>		
ЦЕЛЬ: сформированность компетенций будущих педагогов к профессионально-педагогической деятельности посредством использования информационно-образовательной среды как средства реализации педагогических условий в образовательном пространстве университета		
ЗАДАЧА: обосновать и реализовать процесс формирования профессиональных компетенций (в том числе навыки овладения ИКТ) используя технический потенциал информационно-образовательной среды		
<b>ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК</b> <b>ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ</b>		
<b>МЕТОДИЧЕСКИЕ:</b> систематичность, научность, последовательность, проблемность, ценность, структурность, предметность	<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ:</b> адаптивность, мотивированность, самостоятельность, креативность	
ЭТАПЫ: мотивационный, репродуктивный, профессионально-деятельностный		
ПОДХОДЫ: акмеологический, системный, личностный, синергетический, технологический, компетентностный, практико-ориентированный		
<b>ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ</b>		
Аудиторная (лекции, практические и лабораторные занятия) Внеаудиторная (проектная деятельность, учебно-воспитательные мероприятия, социальной и тематической направленности, экскурсии, выставки)	Научно-исследовательская работа (индивидуальная и групповая), проектная деятельность, профессиональные стартапы, конкурсы различного уровня, конференции, семинары, кружковая работа	Производственная и педагогическая практика; социальное партнерство (институты, научные центры, научно-производственные кластеры, дополнительные курсы
<b>УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ</b>		
1. Формирование мотивационной составляющей профессии (развитие внутренней познавательной активности), творческая реализация	2. Проектирование информационно-методических ресурсов, использование облачных технологий, мобильных приложений, электронных библиотек, справочные и информационные базы данных	3. Практико-ориентированная среда профессионального развития: синхронное и асинхронное обучение; модульность и вариативность курсов
<b>РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК</b>		
КРИТЕРИИ: объем выполнения, отсутствие ошибок, соответствие заданию, сроки		
ПОКАЗАТЕЛИ: оценка по матричной шкале; демонстрация интереса к педагогической профессии, технические навыки, личностные качества		
УРОВНИ: высокий, средний, низкий, недопустимый	РЕЗУЛЬТАТ: Сформированность профессиональной компетентности педагога и пригодность к профессии, наличие внутренней мотивации и личностных качеств, профессиональная устойчивость, готовность выполнять профессиональные задачи самостоятельно.	

Рис. Схема проектирования модели профессионального обучения педагогов.

Образовательные технологии в педагогической системе, которая функционируют с помощью совокупности технических и информационных средств сбора и методик передачи, хранения, обработки и представления информации. Их применение обеспечивает эффективное интегрирование учебного материала педагогических и специальных дисциплин, а также повышение познавательного интереса к профессиональному обучению, активное вовлечение в изучении педагогической профессии.

Информационные ресурсы позволяют расширить применение образовательной технологии и спроектировать непосредственно дидактическую среду в процессе подготовки будущих педагогов посредством создания педагогических ситуаций, например: проблемная ситуация в изучении педагогической теории – это технология активного профессионального обучения, предполагающая непосредственное взаимодействие между преподавателем (мастером производственного обучения, ментором, наставником) и участниками (студентами). Для того чтобы правильно интерпретировать

суть проблемной ситуации и понять каким образом он должен разрабатываться проблемный вопрос: «Что случится, если....?», «Почему, объясните решение, приведите примеры»? При проектировании практико-ориентированных заданий помогут следующие методические приемы:

- открытые вопросы к аудитории, которые дают возможность слушателям высказать свою точку зрения и произвести небольшой мыслительный анализ, интерпретировать факты, привести примеры;

- «мозговой штурм», преподаватель рассматривает педагогическую ситуацию и подводит к совместному исследованию острой проблемы (целесообразно использовать критерийный анализ, аргументацию, симуляцию кризисной ситуации), а также в анализе собственных и чужих действий и стратегий (как личных, так и групповых). В зависимости от определяемых преподавателем условий, возможна необходимость в изменениях точек зрения и поведения.

Педагогический процесс цифровой трансформации профессионального образования предполагает, что

информационные инновации должны найти свое отражение в образовательных технологиях, расширяя горизонты познания и включение будущих педагогов в самостоятельный поиск под руководством наставника. Предлагается использование педагогических ситуаций, разделенных по модулям и возникающих в профессиональной деятельности в виде упражнений самостоятельного ситуационного моделирования. Данные практико-ориентированные модули можно использовать как вариативные блоки в изучении содержания педагогических дисциплин, интегрируя их на различных этапах профессиональной подготовки.

Обучающие практико-ориентированные модули с содержанием решить определенную проблему, которые включают теоретический блок, к нему игровые ситуации, кейсовые задачи, далее тестирование с использованием мобильных приложений, в том числе включение сервисов образовательных платформ университета и электронных библиотек [4]:

1. Вариативный блок по теме «Профессиональное общение и межкультурное взаимодействие в информационном обществе» включает теоретический и практико-ориентированный модуль с элементами игровых технологий проектирования занятия.

Цель расширить область теоретических знаний и закреплению полученных знаний в условиях активного воздействия на познавательный процесс обучающихся. Возможность апробировать решение ситуационных задач в процессе созданной производственной ситуации помогают будущим специалистам отработать алгоритм заданных действий в профессиональной сфере. При выполнении самостоятельной работы используют схемы построения интерактивных моделей педагогического процесса, посредством графических программ в виде интеллектуальных карт; кейсовые задачи, тестовые задания в режиме онлайн; методические разработки для индивидуальной работы на образовательных порталах; изучение педагогического опыта, планы рабочих программ, нормативных документов в информационной среде университета.

2. Практико-ориентированный модуль «Личная эффективность как основа профессионального общения». Формулируется проблемная задача. Рассматриваются коммуникативные модели в информационном обществе. Для эффективности применения особенностей делового дискурса предлагается решить кейс-задачу «Особенности профессиональной и деловой коммуникации». Рефлексия выполнения задания проводится в форме круглого стола «Технология разрешения конфликтов в профессиональной среде». Деловая игра «Проведение переговоров, эффективность техники подготовки к организации и управлению». Для самостоятельной работы подбираются дополнительные источники литературы, информационные ресурсы в сети Интернет, образовательные порталы.

Обращаем внимание на принципы построения практико-ориентированной среды, цель которой формирование личностной мотивации будущих педагогов к профессии и готовности осуществлять педагогическую деятельность, учитывая ее сложность и многообразие. Не стоит забывать, что обучающиеся еще не имеют опыта в педагогической деятельности, а только на этапе профессионального обучения будет формироваться от-

ношение к будущей профессии. Тем не менее, они уже обладают социальным опытом, восприятием, имеют разные внутренние и внешние установки, культурно-нравственные ценности.

Эффективность реализации практико-ориентированных модулей осуществляется в тесной интеграции применения информационных ресурсов, которые позволяют активизировать процесс познавательной деятельности будущих педагогов. Проектирование среды представлено как алгоритм педагогических действий использования образовательной платформы с привлечением Интернет-ресурсов в организации учебно-воспитательных занятий, включает в себя систему последовательных этапов, в зависимости от используемых ресурсов и выбора форм самостоятельного занятия (видео-урок, онлайн-тест, презентация) проектируется дидактическое содержание и информационный материал для профессиональной подготовки:

1. Организационный этап (изучить информационный и технические ресурсы, выбор образовательной платформы в зависимости от целей и решаемых практико-ориентируемых задач).

2. Подготовительный этап (регистрация учетной записи, инструкции для обучающихся в использовании образовательной платформы в решении поставленных задач).

3. Управленческий этап (создание учебных групп, виртуальных классов, методический кабинет).

4. Тематический этап (содержательный план и формы проведения занятий).

5. Проектировочный этап (методическое и дидактическое обеспечение к запланированным занятиям).

6. Контролирующий этап (создание чата, педагогическое консультирование, контроль выполнения заданий).

7. Исполнительный этап (проведение занятий, ведение журнала посещаемости).

### Выводы

Преимущества использования структурной модели информационно-образовательной среды в процессе профессионального обучения состоит в проектировании педагогических ситуаций. Как дидактическое средство обучения имеет непосредственную мотивацию к профессиональному развитию будущих педагогов, благодаря отсутствию принуждения, наличию индивидуализации каждого обучающегося в процессе, воспитание в группе и через воздействие коллектива на личность.

Использование эффективных образовательных технологий при проектировании информационно-образовательной среды позволяет реализовать потребности в решении социальных и экономических изменений общественного развития, а также связанные вопросы обеспеченности кадрами в реализации прорывных задач в условиях цифровой глобализации:

1. Информационно-образовательная среда позволяет решать образовательные задачи поиска средств поддержания интереса у будущих педагогов к изучаемому материалу и активизации их деятельности, которые базируются в тесной интеграции на принципах единства теории и практики в процессе изучения педагогической профессии.

2. Проектирование дидактического содержа-

ния в виде практико-ориентированных модулей, позволяют создать проблемную среду, приближенную к условиям реальной профессиональной деятельности. Вариативные модули (теоретические блоки, имитационные и игровые упражнения, ситуационные кейсы-

задачи, бизнес-симуляторы, ) обучения максимально эффективны в данном случае, так как помогают наглядно увидеть и обозначить проблемную задачу, изучить педагогические аспекты алгоритма, составляющие пути их решения.

### Библиографический список

1. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» <http://ivo.garant.ru/#/document/76808180/paragraph/1:0>
2. ФГОС 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-04-professionalnoe-obuchenie-po-otraslyam-124/>
3. Меркулов А. В. Модель применения интерактивных средств обучения в процессе формирования профессиональных компетенций обучающихся / А. В. Меркулов, А. А. Хмызова // Путь в науку. Современная национальная экономика: молодые ученые – новый взгляд : Материалы Международной очно-заочной олимпиады студенческих научных проектов, Орёл, 13–14 апреля 2020 года / Под общей редакцией Е.П. Лидинфа. Орёл: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2020. С. 38–45. – EDN PCCWTF.
4. Хмызова Н.Г. Практико-ориентированные модули формирования общепрофессиональных компетенций у бакалавров профессионального обучения (по отраслям) / Н. Г. Хмызова, Е. В. Кузнецова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 1(94). С. 300–305. – EDN JFWCVB.
5. Хмызова А.А. Исследование феномена профессиональной культуры в процессе подготовки обучающихся техникума / А. А. Хмызова, Н. Г. Хмызова // Актуальные вопросы в науке и практике : сборник статей по материалам XII международной научно-практической конференции, Самара, 12 ноября 2018 года. Том 3(4). – Самара: Общество с ограниченной ответственностью Дендра, 2018. С. 103–111. – EDN YXIVWH.

### References

1. Resolution of the Government of the Russian Federation dated December 26, 2017 No. 1642 «On Approval of the State Program of the Russian Federation «Development of Education» <http://ivo.garant.ru/#/document/76808180/paragraph/1:0>
  2. Federal State Educational Standard 44.03.04 Vocational training (by industry) <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-04-professionalnoe-obuchenie-po-otraslyam-124/>
  3. 3. Merkulov A.V. The model of using interactive learning tools in the process of forming professional competencies of students / A.V. Merkulov, A. A. Khmyzova // Path to science. Modern National economy: young scientists - a new look : Materials of the International Full-time Olympiad of Student Scientific Projects, Orel, April 13-14, 2020 / Under the general editorship of E.P. Lidinfa. – Orel: Orel State University, 2020. Pp. 38–45. – EDN PCCWTF.
  4. Khmyzova N.G. Practice-oriented modules for the formation of general professional competencies for bachelors of vocational training (by industry) / N. G. Khmyzova, E. V. Kuznetsova // Scientific notes of the Oryol State University. 2022. № 1(94). Pp. 300–305. – EDN JFWCVB.
  5. Khmyzova A.A. The study of the phenomenon of professional culture in the process of training college students / A. A. Khmyzova, N. G. Khmyzova // Topical issues in science and practice : a collection of articles based on the materials of the XII International Scientific and practical conference, Samara, November 12, 2018. Volume 3(4). Samara: Dendra Limited Liability Company, 2018. Pp. 103–111. – EDN YXIVWH.
-

**ХМЫЗОВА НАТАЛЬЯ ГЕННАДЬЕВНА**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения, бизнеса и технологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия  
E-mail: nkhmyzova\_zbk@mail.ru

**ДУГИНА САМИРА ЮСИФОВНА**

старший преподаватель кафедры профессионального обучения, бизнеса и технологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: ms.samiraabd@mail.ru

**ДУГИН ПАВЕЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ**

магистрант 2 курса кафедры профессионального обучения, бизнеса и технологии Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: ms.samiraabd@mail.ru

**KHMYZOVA NATALIA GENNADIEVNA**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Vocational Training, Business and Technology, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: nkhmyzova\_zbk@mail.ru

**DUGINA SAMIRA YUSIFOVNA**

Senior Lecturer at the Department of Vocational Training, Business and Technology, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: ms.samiraabd@mail.ru

**DUGIN PAVEL ALEXANDROVICH**

2nd year Undergraduate Student of the Department of Vocational Training, Business and Technology, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: ms.samiraabd@mail.ru

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СРЕДЫ  
ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ  
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**DESIGNING A PRACTICE-ORIENTED ENVIRONMENT FOR ORGANIZING INDEPENDENT WORK  
IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS**

*В статье рассматриваются важные аспекты организации самостоятельной работы в условиях информационной трансформации и многофункциональности внедрения образовательного контента в системе вузовского профессионального образования. Представлен алгоритм решения комплекса образовательных, воспитательных задач, которые тесно связаны с методическим содержанием и условиями проектирования образовательной среды, определяющие специфические особенности профессионального развития будущих педагогов в процессе овладения профессией, а также возможности активного педагогического сопровождения самостоятельной работы на этапе подготовки к педагогической деятельности. В системе высшего профессионального образования подготовки будущих педагогов особое внимание уделяют решению практико-ориентированных задач, направленных на формирование значимых личностных качеств, которые позволяют активному процессу формированию общекультурных, профессиональных компетенций и социальной готовности быстрой адаптации к меняющимся экономическим, техническим условиям трансформации рынка труда. Несомненно, что главными компонентами в системе подготовки педагогов профессионального обучения, необходимо определить педагогические условия и технические средства реализации образовательных стандартов нового поколения, внедрение, которых предполагает инновационные формы работы образовательного учреждения под руководством опытного наставника.*

*Ключевые слова:* профессиональное обучение, будущие педагоги, педагогические условия, практико-ориентированная среда, педагогическое сопровождение, самостоятельная работа.

*The article considers important aspects of organizing independent work in the context of information transformation and multifunctionality of the implementation of educational content in the system of higher professional education. An algorithm for solving a set of educational, upbringing tasks that are closely related to the methodological content and conditions for designing the educational environment, determining the specific features of the professional development of future teachers in the process of mastering the profession, as well as the possibilities of active pedagogical support for independent work at the stage of preparation for pedagogical activity is presented. In the system of higher professional education for training future teachers, special attention is paid to solving practice-oriented tasks aimed at forming significant personal qualities that allow the active process of forming general cultural, professional competencies and social readiness for rapid adaptation to changing economic, technical conditions of the labor market transformation. Undoubtedly, the main components in the system of training teachers of vocational education must be determined by pedagogical conditions and technical means of implementing new generation educational standards, the implementation of which involves innovative forms of work of an educational institution under the guidance of an experienced mentor.*

*Keywords:* professional training, future teachers, pedagogical conditions, practice-oriented environment, pedagogical support, independent work.

## Введение

Современные требования подготовки педагогов профессионального обучения определяют новые подходы к выполнению социального заказа по формированию инициативной, креативной, самостоятельной личности, успешно адаптирующей к выполнению профессиональных задач. Прежде всего, это направлено на развитие способности личности социально адаптироваться в условиях трансформации профессиональной среды. Профессиональное развитие и воспитание личности ориентируют к проявлению гибкости профессионального мышления и активного творческого самовыражения в педагогической профессии.

Основные теоретические положения и методические разработки, раскрывающие суть проблемы в создании информационно-образовательной модели высшей школы рассмотрены в работах многих ученых: А.А. Андреев, М.И. Алдошина, Е.О. Божович, В.С. Библер, В.В. Давыдов, Е.К. Дворянкина, Л.В. Занков, И.О. Загашева, С.И. Заир-Бека, И.И. Захарова, М.В. Кларин, А.А. Костюнина, А.Н. Леонтьев, С.В. Маланов, М.И. Махмутов, Т.С. Михайлова, В.А. Николаев, П.И. Образцов, В.Н. Правдюк, И.П. Подласый, В.А. Романов, С.В. Савельева, В.И. Солдаткин, Н.Ф. Талызина, Н.Ю. Туласынова, А.И. Уман, А.В. Хуторской и многие другие [1, 4, 5, 6].

Тем не менее, процесс информационной перестройки образовательной среды набирает активные обороты в системе высшего профессионального образования. В изменившихся условиях это в первую очередь рассматривается как острая потребность реализации учебно-воспитательных задач в подготовке кадров, которые так востребованы в решении приоритетных вопросов подготовки трудовых ресурсов для подъема экономики страны в условиях санкционного давления и запуска стратегических обновлений технологизации всех отраслей производства [7].

В связи, с чем возникает много проблемных точек, связанных с изменением информационных, технических условий профессионального образования, обосновать новые формы средовых факторов взаимодействия, позволяющие активизировать интеллектуальную деятельность будущих педагогов, и необходимость изучить ключевые аспекты по рассматриваемой теме.

*Актуальность исследования.* В реализации инновационного подхода проектирования практико-ориентированной среды, прежде всего мы понимаем создание дидактической информационно-образовательной модели, где определенно возникают проблемные вопросы о готовности будущих педагогов профессионального обучения на опережение к выполнению стратегических задач по подготовке кадров рабочих специальностей. Очень важно еще во время обучения выстроить образовательную траекторию профессионального становления личности и определить эффективные механизмы развития общекультурных и профессиональных компетенций педагога новой формации. Как это сделать в условиях глобальной информатизации общества и перехода на цифровизацию всех отраслей экономики? Создание образовательной модели с гибкостью и вариативностью информационного формата средствами использования целевой платформы

университета. Такие условия предполагают возможности использования автоматизированного методического контента образовательной среды профессионального наполнения, что, несомненно, подчеркивает актуальность изучаемых вопросов.

*Цель исследования.* Исследовательская работа направлена на изучение воздействия информационно-образовательных ресурсов в процессе организации самостоятельной работы, а также обосновать и выделить необходимые условия при проектировании практико-ориентированной среды в процессе формирования профессиональных компетенций будущих педагогов.

*Методы исследования.* Системный анализ педагогического опыта применения образовательных технологий в профессиональном образовании. Методы исследования основываются на положениях компетентностного, системного, личностного, деятельностного, синергетического, технологического подходов и выполнения нормативных требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования в подготовке педагогов профессионального обучения.

*Новизна исследования.* Использование образовательных ресурсов (специальные мультимедийные ресурсы, такие как тематические видеоролики, интерактивные презентации, электронные учебники) в организации самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения посредством применения практико-ориентированной среды использования образовательных технологий позволяют обучающимся работать над заданиями и учебным материалом самостоятельно. Такой информационный подход помогает сохранять мотивацию и заинтересованность обучающихся в учебном процессе. В процессе учебно-воспитательных занятий можно использовать их для демонстрации и объяснения технологических процессов, что поможет студентам лучше понимать принципы и основы педагогической деятельности.

Таким образом, исследование сути, индивидуальностей и функций процесса формирования профессиональных компетенций будущих педагогов, возможна, такая систематизация профессиональных знаний, умений и навыков при которой необходимо проводить анализ существующей параллели между теоретическими фактами и реальными событиями. Студенты в процессе выполнения этой работы самостоятельно выделяют сравнительные когнитивные линии и логические цепочки профессиональных действий. Это создает ситуацию синергетического эффекта, при котором есть возможность устранить пробелы профессиональных знаний или их систематизировать у каждого конкретного студента. Такой прием в процессе формирования профессиональной компетентности позволяет удовлетворить принципы и подходы учебно-воспитательного процесса в соответствии образовательного стандарта подготовки к педагогической профессии.

## Изложение основного материала

Характеристика методического компонента информационно-образовательной среды представлена в работе авторов М.Н. Гусаровой и М.А. Гавриловой, они считают, что «внедрение информационных технологий в образование предъявляет определённые требования к

формированию новой модели образовательного процесса. Эта образовательная модель призвана:

- обеспечивать общеобразовательную и профессиональную подготовку на основе изучения дисциплин с использованием информационных технологий (ИТ);
- обеспечивать интеграцию компьютерных дисциплин содержания будущей профессиональной деятельности;
- формировать компетенции обучаемого, направленные на самостоятельное приобретение и актуализацию знаний применительно к профессиональной деятельности» [2].

В ходе проведенного анализа современных исследований, нами выявлено противоречие, которое заключается в следующем: в острой необходимости подготовки кадров высокой квалификации, востребованных на рынке труда и разработкой методических изменений проектирования информационно-образовательной среды для подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Приоритетами становится организация самостоятельной работы, ориентированная на решении практико-ориентированных задач в подготовке педагогических кадров на этапах профессионального обучения, сформировать готовность к педагогической деятельности.

Профессиональная подготовка будущих педагогов имеет два основных целевых блока в изучении профессиональных действий, формирующих готовность к педагогической деятельности – это профессионально значимые мотивы и личностно значимые способности при изучении системы знаний теоретической базы профессиональной методологии, которые становятся необходимым фундаментом формирования профессиональных навыков.

На организационно-целевом этапе важно сформировать профессионально-ориентированные, социально-значимые характеристики личности, которые значительно определяют возможности проявить себя в процессе подготовки к педагогической деятельности, они включают в себя: профессиональные качества, профессиональное развитие, прагматические мотивы и личностно значимые мотивы (познавательные, социальные, самореализацию личности).

Для этапа информационного проектирования необходимо провести сбор информации профессионального содержания, которая понадобится для разработки, организации и проведения занятий с решением самостоятельных заданий при изучении педагогических дисциплин. Определить методы, приемы и средства, которые будут включены в проектирование занятий по использованию практико-ориентированных заданий.

В рамках данного исследования мы разрабатываем методический комплекс практических заданий, которые включают проблемные ситуации, упражнения-игры, которые решают образовательные задачи и в совокупности формируют профессиональные компетенции будущих педагогов. Особое значение имеет составление сценария учебного занятия. Этот этап важен для методики использования практико-ориентированных заданий при изучении дисциплин педагогического цикла. Включение разработанного комплекса проблемных заданий в процесс профессионального обучения будущих педагогов и необходимость проводить рефлексию

эффективности разработанных проблемных заданий. Практико-ориентированные задания при изучении дисциплин педагогического цикла должны быть разработаны и организованы так, чтобы будущие педагоги могли определить перед собой цель, определить задачи для достижения этой цели и найти самостоятельное решение с помощью тех ресурсов, методической информации, которыми делится преподаватель. Тут важно понимать, что надо обратить внимание на различные варианты в подборе и разработке заданий как методический контент практико-ориентированной среды профессионального обучения, преподаватель моделирует организационные условия, и помогает расширить творческий потенциал участия будущих педагогов в самостоятельной деятельности.

Следовательно, активное включение будущих педагогов в процесс решения самостоятельных заданий и личностная мотивация их к развитию педагогических знаний, умений навыков – важная задача для преподавателя, который разрабатывает практико-ориентированные задания.

Для расширенного функционирования образовательной модели проектирования практико-ориентированной среды существуют бесплатные платформы для онлайн-обучения, например, Moodle, Ilias. На этих платформах очень легко можно создавать учебный контент, конструировать обучающие материалы, текстовые файлы, удобно загружать презентации, видео, аудио материалы. В создании интересных занятий можно использовать отдельные программы, например, iSpring Suite.

Эффективным инструментом практико-ориентированной среды профессионального обучения является использование в образовательном процессе информационных ресурсов электронных библиотек. Дополнительные электронные сервисы и ресурсы позволяют организовать образовательную деятельность на платформах, кроме наличия в них методических материалов, книжной полки, есть медиакурс, мобильное приложение и умное тестирование. Такие технологии основа интерактивного и дистанционного взаимодействия в практико-ориентированной среде. Преподаватель посредством личного кабинета в социальных сетях, на образовательных платформах активизирует работу студентов. Это позволяет индивидуально работать с каждым студентом и организовать работу с группой по выбранной тематике в процессе профессиональной подготовки.

Для осуществления диагностики результатов профессионального обучения преподавателю также необходимо планировать разработку системы показателей контроля и качества усвоения профессиональных знаний, умений, навыков. Инструменты контроля на образовательных платформах предусматривают использование инновационных приемов, и осуществлять контролируемую деятельность, как на внешних электронных платформах, так и в системе внутренней среды информационного пространства университета. Это могут быть практические, контрольные работы, вопросы к лекционным материалам, тестовые задания, которые охватывают весь перечень содержания рабочей программы дисциплины. Подбор вариативных тестов, как и вопросы в них могут быть разных форм и видов сложно-

сти, что позволяют преподавателю корректировать их с учетом познавательного уровня обучающихся. Главное, что автоматизированная работа на образовательной платформе обеспечивает педагогическое сопровождение в условиях ограниченного времени изучения материалов, осуществить быструю проверку контрольных заданий и возможность провести анализ и коррекцию с обновлением или дополнением содержания учебной информации.

Тем самым мы видим, что инновационные технические возможности условий профессионального обучения, не смотря на их дистанционный формат, все равно подразумевают непосредственное участие и сопровождение преподавателя, его способность моделировать процесс и управлять им.

Значит, следует сделать выводы, что рекомендации по активному взаимодействию преподавателя и студентов, интерактивными средствами еще раз обосновывают и подтверждают нашу гипотезу, что требования к педагогу постоянно растут, несмотря на то, что информационные и коммуникационные технологии приходят на службу распространения знаниям. Педагог-наставник становится главным проводником применения инноваций в передаче интеллектуального опыта, а соответственно, что уровень профессиональной компетенции размывает границы их структуры и по возможности должен опережать эволюцию пересмотра классической методики использования образовательных технологий.

Создание организационных условий мотивации познавательного интереса будущих педагогов к овладению педагогической профессии – это важный фактор педагогических условий учебно-воспитательного процесса и активного становления профессионально компетентной личности. Достижение высокого уровня познавательного интереса у будущих педагогов вопрос непростой и требующий использование нестандартных решений.

Педагогический процесс цифровой трансформации профессионального образования предполагает, что информационные инновации должны найти свое отражение в образовательных технологиях, расширяя горизонты познаний и включение будущих педагогов в самостоятельный поиск под руководством наставника. Предлагается использование педагогических ситуаций, разделенных по модулям и направляющих в профессиональной деятельности в виде упражнений самостоятельного ситуационного моделирования. Данные модули можно использовать как вариативные блоки в изучении педагогических дисциплин, интегрируя их на различных этапах профессиональной подготовки.

Например, при изучении общепрофессиональных дисциплин, в которых индикаторами сформированности профессиональных компетенции, является знание основных гуманистических, культурно-нравственных принципов и механизмов взаимодействия, владеть способами организации и навыками делового общения с участниками процесса. Для этого преподаватель проектирует и решает задачи смоделировать ряд ситуаций, разделенных по модулям и возникающих в процессе изучения профессиональной деятельности в виде симулятивных упражнений игрового ситуационного моделирования. Разделение на соответствующие вариативные модули произведено согласно дидактическим целям рабочей дисциплины и основным задачам построения об-

разовательного процесса университета:

*Профессиональный вариативный модуль 1. Развитие коммуникационных навыков и усвоение этики делового общения.*

«Современная система профессионального образования требует от выпускника высокого уровня социальной активности и способности к работе в условиях рыночной конкуренции» [3]. Следующие игровые упражнения нацелены на развитие необходимых для этого навыков у студентов.

*Практико-ориентированное задание 1 «Собеседование при приеме на работу».* Игровые роли: молодой специалист-соискатель (С), экспертная комиссия по приему на работу: руководитель подразделения (Р), специалист отдела кадров (К). Задачи каждого из участников представлены в таблице 1:

Таблица 1.

Распределение целей по ролям

С	Р	К
Занять вакантную должность, получив наибольшую заработную плату	Выявить соответствие профессиональных навыков соискателя требованиям к должности	Выявить соответствие личностных и психологических качеств требованиям к соискателю. Нанять сотрудника за наименьшую заработную плату

Сценарий проблемной ситуации, когда молодой специалист-соискатель принимает участие в собеседовании на вакантную должность с руководителем подразделения и специалистом отдела кадров. Специфика должности и отраслевой организации определяются преподавателем в зависимости от направления профессиональной подготовки студентов. Каждый из участников стремится в процессе игры выполнить поставленные перед ним правилами задачи. При этом необходимо придерживаться этики делового общения. Остальные студенты формируют группу наблюдателей, оценивающих по окончании собеседования профессиональные действия каждого из трех участников по следующим критериям:

- реализация поставленной задачи;
- соблюдение этики делового общения;
- коммуникационные навыки;
- специальные навыки.

Во время выполнения задания возможно внесение преподавателем нестандартных новых условий и ограничений, заставляющих участников изменять свою аргументацию и стратегию профессиональных действий. В качестве учебных целей упражнений можно выделить получение опыта «публичных выступлений, формирование навыков аргументации своих суждений, отработка приемов работы в формате «вопрос-ответ». Кроме того подобный формат упражнения дает возможность студенту помимо проверки профессиональных знаний выполнить самооценку, самоопределиться в целях, позиции, ситуации и т.п.» [3, 5].

В процессе выполнения самостоятельного задания студенты могут дать обоснование ответа в виде построения графиков, таблиц, интерактивных карт, используя различные приложения. В критерии оценки выполнения задания необходимо внести особенности проведения

анализа и обсуждения результатов проводимой работы, акцентируя внимание на соблюдение правил, принципов, факты и приводимые аргументы. Например, обучающие практико-ориентированные модули с игровым приложением, которые включают теоретический блок для подготовки, к нему игровые ситуации, кейсовые задачи, далее тестирование с использованием мобильных приложений, в том числе включение сервисов образовательных платформ, электронных библиотек:

*Профессиональный блок «Управление и защита профессионального стартапа, презентация творческого проекта».* Включает теоретический модуль подготовки и дополнительно разбор ситуаций профессиональной деятельности в виде игровых ситуаций, упражнений (различные варианты сложности). Игровое упражнение является более сложным по структуре или привлекает большее количество студентов к непосредственному участию. Роли: Экспертная комиссия, руководитель проекта, аттестуемые кандидаты разных категорий.

*Симуляционная модель 1. «Профессиональные умения в решении проблемных задач, навыки проведения дискуссий в профессиональной деятельности».* Игра 1 «Профессиональные дебаты». Создание проблемной ситуации, кейс-задача 1 «Взаимодействие в кросс-культурной среде». Проведение тематического круглого стола «Технология разрешения конфликтов в профессиональной среде». Игра 2 «Проведение переговоров, эффективность техники подготовки к организации и управлению». Каждый дидактический модуль решает определенные образовательные и воспитательные задачи, способствуют закреплению полученных знаний и активно воздействовать на познавательный процесс обучающихся. Практико-ориентированные модели позволяют апробировать решение ситуационных задач в процессе созданной производственной ситуации и помогают будущим педагогам отработать алгоритм заданных действий в профессиональной сфере.

*Симуляционная тематическая модель 2 «Подбор механизмов и ресурсов оптимизация работы организации».*

Подготовительный этап: преподавателем либо группой студентов готовится описание организации, связанной с соответствующей профилю обучения профессиональной деятельностью. Необходимо задать ряд внешних и внутренних факторов, снижающих эффективность работы рассматриваемой организации, а также ограничения и условия ситуационной игры, в которых необходимо будет действовать участникам. Ставится задача путем реализации организационных и управленческих мер оптимизировать работу организации по заданным критериям.

Ход действия: обучающиеся разбиваются на следующие группы: руководство организации, несколько «антикризисных» групп, в задачу которых входит представление руководству организации плана оптимизации. Руководству будет необходимо выбрать наилучший план. Соответствующая группа становится победителем игры. Игра разбивается на этапы:

1. Группа «руководство организации» описывает состояние предприятия, проблемы и задачи.
2. Обсуждение внутри «антикризисных» собственного проекта оптимизации.
3. Представление каждой группой своего проекта,

вопросы, обсуждение.

4. Выбор перспективного с точки зрения руководства проекта оптимизации.

5. Подведение итогов, рефлексивный анализ формы и содержания каждого из проектов, способа его презентации, убедительности доводов с фактической точки зрения, а также умения отстаивать свою позицию, убеждать.

В качестве дополнительных условий игры возможно внесение преподавателем по ходу ее протекания дополнительных условий и ограничений, заставляющих «антикризисные» группы оперативно менять свой план. Игра интересна также тем, что дискуссия предполагается на двух уровнях: внутригрупповая и межгрупповая, соответственно каждому участнику приходится отстаивать свою позицию и внутри группы и как представителю группы, причем по некоторым вопросам она может различаться. Для большей гибкости в отстаивании доводов участниками преподаватель может в процессе игры объединять группы, а также переводить участников из одной группы в другую.

*Кейс-задача 1 «Решение конфликтных ситуаций в профессиональной деятельности».* Проблема возникновения и эффективного разрешения конфликтов, проведения переговоров и поиска согласия актуальны для профессиональной деятельности любого направления. От умения управлять конфликтами в значительной степени зависит успешная работа любого коллектива. Цель игрового модуля: развитие навыков анализа конфликтов в организации и формирование у них умений вести деловую дискуссию по спорным вопросам.

*Кейс-задача 2 «Распределение ответственности в решении проблемных задач».* Роли: руководитель подразделения (Р), сотрудник 1 (С1), сотрудник 2 (С2), наблюдатели.

Сюжет игры. В структуре организации, работа которой связана напрямую с профильной для обучающихся предметной областью сотруднику 1 поручено руководителем выполнение проекта с заданными сроками выполнения. Для выполнения поставленной задачи сотруднику 1 необходимо содействие сотрудника 2, которому задача не была поставлена непосредственно руководителем. Из-за невыполнения (С2) своей части (С1) не может закончить проект в заданные сроки. Игрокам предлагается выбрать оптимальное решение, разрешающее указанную конфликтную ситуацию, причем активными сторонами здесь выступают сотрудник 2 и руководитель. Несмотря на небольшое количество участников в данной ситуации возможны разнообразные стратегии поведения для каждой из сторон, в первую очередь выбор стороны воздействия (например, для (С1) это может быть только (С2) или только Р, также обсуждение и поиск решения втроем). Преподавателем может быть предложено, проиграть все возможные стратегии решения, представив их для наглядности графически, например, в виде блок-схемы. В качестве усложнения имитационной игры можно предложить участникам различные сценарии истории личных взаимоотношений, а также повторяемость данной ситуации, при которой (С1) и (С2) меняются местами при выполнении нового проекта. В последнем случае учащимся предлагается задача поиска оптимального решения при необходимости учитывать предыдущий опыт аналогич-

ных ситуаций. Рефлексивный анализ, главную роль, в которой выполняет группа наблюдателей (целевой выбор, варианты оптимальной стратегии, рассмотрение преимуществ и недостатков других стратегий, предложенных участниками или всех возможных с точки зрения различных факторов модельной ситуации: профессиональных коммуникационных, личностных характеристик и деловой профессиональной этики.

*Симуляционная модель 2 «Деловое обращение».* На подготовительном этапе преподавателем (возможно совместно с группой студентов) описывается специфика работы структуры организации.

Сюжет игры: группа сотрудников в коллективе недовольна условиями труда. Свои претензии они излагают в коллективном обращении, которое часть сотрудников отказывается подписывать. По поводу обращения проводится собрание с участием всех сотрудников, руководителя и председателя профсоюзного комитета организации. Задача каждого из участников состоит в отстаивании своих интересов путем приведения доводов, убеждений. При этом руководитель заинтересован в сохранении существующего положения вещей, одна группа сотрудников – в улучшении условий труда, другая же, несмотря на поддержку первой группы по сути выдвигаемых претензий, стремится избежать конфронтации с руководителем. Председатель профсоюзного комитета стремится, в первую очередь, к приведению условий труда к существующим нормам трудового законодательства.

Роли: сотрудники, подписавшие обращение, сотрудники, не подписавшие обращение, руководитель, председатель профсоюзного комитета. Оставшиеся студенты образуют группу экспертов-наблюдателей.

В отличие от предыдущей, в настоящей игре моделируется поиск решения проблемы не в индивидуальном обсуждении, а в рамках коллективного собрания, что накладывает свою специфику на формат выступлений, аргументацию, способ коммуникации. Игра дает участникам опыт публичных выступлений, коллективного поиска выхода из конфликтной ситуации, аргументации и обсуждения при наличии более двух сторон конфликта с различной мотивацией, целями и ограничениями.

В рамках рефлексивного анализа преподаватель и эксперты оценивают работу каждой группы с точки зрения эффективности решения стоящей перед ней задач, корректность ведения дискуссии, отмечают инициатив-

ность, предприимчивость, организованность участников игры.

Следовательно, в предложенной разработке по внедрению моделирования профессиональных ситуаций, преподавателю необходимо наполнять вариативными модулями методического содержания как практико-ориентированную среду профессиональной деятельности в зависимости от уровня подготовки обучающихся, связанных с этапами реализации образовательных задач. Так и разрабатывать систему планирования мониторинга, осуществление рефлексивного анализа качественного и количественного уровня эффективности дидактической системы формирования теоретических и практических знаний профессионального развития личности в процессе формирования компетенций.

Каждый изученный компонент в организационной структуре проектирования практико-ориентированной среды, является решением основной цели проводимого исследования – интенсификации процесса профессионального обучения и воспитания будущих педагогов в решении практико-ориентированных задач (на примере цикла педагогических дисциплин). Согласно выделенным показателям профессиональной подготовки кадров и необходимости организовать соответствующие условия, акцентируем исследовательское внимание на уровень использования информационных ресурсов, которые позволяют обеспечить:

- 1) поддерживающий дистанционный курс по изучаемой дисциплине;
- 2) электронный учебно-методический комплекс по дисциплине, содержащий интерактивные модели профессионального содержания;
- 3) информационные ресурсы сети Интернет (сайт преподавателя, образовательные сайты, Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов);
- 4) пакет символьной информатики (Maxima), электронные таблицы для проведения лабораторных работ;
- 5) демонстрационные материалы в пакете MS Power Point, Prezi;
- 6) программные среды по профдисциплинам (ЭУМК «Мир профессии», Graph, Deriv, Eureka, Granl);
- 7) тестовые программы (FreeTest, Uztest).

В таблице 2 представлено техническое оснащение кабинета для проведения учебных занятий при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Таблица 2.

Оборудование кабинета и технические средства для проведения занятий по профессиональной подготовке

№	Наименование оборудования <sup>1</sup>	Техническое описание <sup>2</sup>
I Специализированная мебель и системы хранения		
Основное оборудование		
1	Стол рабочий	1200x500x730 мм
2	Кресло	офисное
3	Стол для офисной техники	1200x500x730 мм
4	Рабочие столы и стулья для обучающихся	1200x500x730 мм
II Технические средства		
Основное оборудование		

№	Наименование оборудования <sup>1</sup>	Техническое описание <sup>2</sup>
1	Моноблок	Intel Core i3 7400, 4x3000 МГц, GeForce GTX 1060, 8 ГБ DDR4, HDD 1 ТБ, SSD 128 ГБ, Wi-Fi, Windows 10
2	Мышь компьютерная	USB
3	Клавиатура	USB
4	Многофункциональное устройство (принтер, сканер, копир) Canon MF 3010	лазерное (принтер+сканер+копир) черно-белая печать, A4, 1200x1200 dpi, ч/б – 35 стр/мин (A4), АПД, Ethernet (RJ-45), USB]
5	Интерактивная доска (устройство ввода сенсорное + устройство автоматической обработки данных (вычислительный блок)	Windows 10 PRO FOR OEM SOFTWARE
6	Офисное программное обеспечение	Офисный пакет MSOffice Home and Student 2019
Дополнительное оборудование		
1	Видеокамера	видео: не менее 1280x720/ матрица: 1 МП /угол обзора 68°/ подключение: USB/ совместимость: Windows, MacOS 2.0 или аналоги
2	Устройство для вещания трансляции в интернет (при необходимости трансляции) с предустановленным ПО	компьютер/ноутбук/прочее с возможностью передачи потока не менее 1280x720 25 к/с с возможностью аппаратного сжатия H264 сжатия и трансляции в реальном времени, программное обеспечение системы трансляции

Проектирование практико-ориентированной среды в решении образовательных задач университета, а также качественный мониторинг ее использования в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов будет эффективно функционировать, если:

- сформировать теоретико-методологическую и материально-техническую базу развития образовательно-информационной модели в профессиональных учреждениях;
- определить и экспериментально апробировать педагогические условия функционирования активной образовательно-информационной модели;
- разработать и реализовать концепцию становления профессиональной константы личности будущих педагогов;
- в образовательный процесс будет включена основная образовательная программа, формирующая у будущих педагогов общекультурные и профессиональные компетенции.

Обеспечение специальных педагогических условий, при которых практико-ориентированная среда будет эффективно функционировать, возможна при включении в образовательный процесс технических инновационных методов, концептуальных стратегий, вариативных технологий профессионального образования.

В данной связи ключевыми ориентирами является необходимость изучения модели информационного подхода в образовательных условиях университета, раскрывающего аспекты информационного характера в процессе профессионального обучения, организационной структурой управления сбора, анализа, систематизации и передачи информации профессиональной направленности.

### Выводы

Проектирование практико-ориентированной среды для организации самостоятельной работы будущих

педагогов профессионального обучения позволяет акцентировать внимание на синергетическое взаимодействие, как целевое включение обучающихся в активную совместную деятельность посредством педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса. Разработанные проблемные задания, различные варианты использования мозгового штурма в решении профессиональных задач, онлайн-дискуссия на образовательных площадках, ситуативные игры, симуляционные модели профессиональной деятельности при использовании форм коллективно-групповой и индивидуальной работы будут информационными ресурсами применения интегративных методов практико-ориентированной среды в изучении профессиональной деятельности.

Следовательно, в процессе профессиональной подготовки особенно важным являются вопросы организации и управления образовательной моделью университета, которые решаются в тесной взаимосвязи с проектированием форм используемых занятий посредством разработки и применения дидактического обеспечения и информационных ресурсов в подготовке будущих педагогов профессионального обучения. Активное взаимодействие в практико-ориентированной среде помогает студентам изучить и проверить профессиональные знания, а также лично апробировать опыт в ситуациях, имитирующих педагогические условия и производственные (отраслевая подготовка кадров рабочих специальностей). Определить последовательность алгоритма профессиональных действий и четкое выполнение технологических процессов проявляется в готовности будущих педагогов к принятию самостоятельного решения в профессиональной деятельности.

Это значит, что успешное начало старта педагогической деятельности начинается с активной внутренней мотивации смыслового понимания и творческого настроения в изучении профессиональной деятельности.

Становление педагога невозможно без самостоятельной работы внутреннего профессионального развития в процессе профессиональной подготовки. Именно эти психолого-педагогические принципы и общепринятые методологические характеристики педагогической

профессии необходимо учитывать в проектировании практико-ориентированной среды для организации самостоятельной подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

#### Библиографический список

1. *Груздова О.Г.* Современные образовательные технологии как инструмент формирования основ теоретического мышления обучающихся / О. Г. Груздова, Н. Е. Стенякова [Текст] // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2017. № 3(43). С. 163–173. – DOI 10.21685/2072-3024-2017-3-17. – EDN YSLBSG.
2. *Гусарова М.Н.* Характеристика методического компонента информационно-образовательной среды преподавателя / М.Н. Гусарова, М. А. Гаврилова [Текст] // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 2(21). С. 153. – EDN QNMTRV.
3. *Клименко И.С.* Деловые игры, имитационные упражнения, кейсы: учебник / И. С. Клименко. – М.: «КДУ», «Добросвет», 2019. 128 с. – doi: 10.31453/kdu.ru.91304.0036.
4. Практико-ориентированная подготовка студентов к профессиональной деятельности / Л. И. Губарева, Е. В. Петрухина, Е.В. Кузнецова [и др.]. – Орёл: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2023. 266 с. – ISBN 978–5–9929–1364–4. – EDN VLAYFI.
5. *Хмызова Н.Г.* Педагогическое сопровождение процесса адаптации студентов в условиях профессионального обучения / Н. Г. Хмызова, Л. И. Губарева, С. Ю. Дугина // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 2(99). С. 355–358. – DOI 10.33979/1998–2720–2023–99–2–355–358. – EDN SQLBKJ.
6. *Кузнецова Е.В.* Формирование цифровой образовательной среды обучения в организациях среднего профессионального образования / Е. В. Кузнецова // Образование и общество. 2023. № 1(138). С. 40–44. – EDN NPKNDI.
7. *Лидинфа Е.П.* Цифровая трансформация образования и современные тренды подготовки кадрового ресурса / Е.П. Лидинфа, С. В. Баранова, Г. Н. Чернухина // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 1(98). С. 266–274. – DOI 10.33979/1998–2720–2023–98–1–266–274. – EDN XHUMMB.

#### References

1. *Gruzdova O.G.* Modern educational technologies as a tool for forming the foundations of theoretical thinking of students / O.G. Gruzdova, N. E. Stenyakova [Text] // News of higher educational institutions. Volga region. Humanities. 2017. No. 3 (43). Pp. 163–173. – DOI 10.21685 / 2072-3024-2017-3-17. – EDN YSLBSG.
2. *Gusarova M.N.* Characteristics of the methodological component of the information and educational environment of the teacher / M. N. Gusarova, M. A. Gavrilova [Text] // Internet journal Naukovedenie. 2014. No. 2 (21). Pp. 153. – EDN QNMTRV.
3. *Klimenko I.S.* Business games, simulation exercises, cases: textbook / I. S. Klimenko. M. : «KDU», «Dobrosvet», 2019. 128 p. – DOI: 10.31453/kdu.ru.91304.0036.
4. Practice-oriented preparation of students for professional activities / L. I. Gubareva, E. V. Petrukina, E. V. Kuznetsova [et al.]. – Orel: Orel State University named after I.S. Turgenev, 2023. 266 p. – ISBN 978–5–9929–1364–4. – EDN VLAYFI.
5. *Khmyzova N.G.* Pedagogical support for the process of students' adaptation in the context of vocational training / N. G. Khmyzova, L. I. Gubareva, S. Yu. Dugina // Scientific notes of Orel State University. 2023. No. 2 (99). P. 355–358. – DOI 10.33979/1998–2720–2023–99–2–355–358. – EDN SQLBKJ.
6. *Kuznetsova E.V.* Formation of a digital educational learning environment in secondary vocational education organizations. // Education and Society. 2023. No. 1(138). Pp. 40–44. – EDN NPKNDI.
7. *Lidinfa E.P.* Digital transformation of education and modern trends in human resource training / E. P. Lidinfa, S. V. Baranova, G.N. Chernukhina // Scientific notes of the Orel State University. 2023. No. 1 (98). Pp. 266–274. – DOI 10.33979/1998–2720–2023–98–1–266–274. – EDN XHUMMB.

**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

**ЯЗЫКОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ФАКТОР, ФОРМИРУЮЩИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ**

**LANGUAGE LITERACY AS A FACTOR SHAPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A ROAD SAFETY SPECIALIST**

*В статье рассматривается процесс формирования языковой грамотности специалиста по обеспечению безопасности дорожного движения как фактор, формирующий профессиональную компетентность специалиста.*

*Ключевые слова:* родной язык, иностранный язык, языковая грамотность, профессиональная компетентность, компетенции, формирование, безопасность дорожного движения, образовательные организации МВД России, специалисты, курсанты.

*The article considers the process of formation of language literacy of a specialist in road safety as a factor shaping the professional competence of a specialist.*

*Keywords:* native language, foreign language, language literacy, professional competence, competencies, formation, road safety, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, specialists, cadets.

**Введение**

*Актуальность исследования.* Специалисты по обеспечению безопасности дорожного движения в своей профессиональной деятельности ежедневно вынуждены иметь дело с профессионально ориентированным дискурсом. Способность специалиста грамотно и эффективно использовать профессионально ориентированное общение, определяет не только успешность коммуникации с участниками дорожного движения, но и общий карьерный рост. Коммуникация – это не только общение и явление универсальное [6]. Значимым условием успеха являются не только общий уровень профессиональной подготовленности, но и языковая грамотность специалиста как на родном, так и на иностранном языке.

*Цель исследования* – формирование языковой грамотности специалиста по обеспечению безопасности дорожного движения.

*Новизна исследования* заключается в том, что процесс формирования языковой грамотности специалиста по обеспечению безопасности дорожного движения представляется в качестве фактора, формирующего профессиональную компетентность специалиста.

*Методы исследования* представлены теоретическими (анализ, синтез, моделирование, аналогия, индукция, дедукция, обобщение, классификация, формализация), практическими (наблюдение, сравнение, практическое моделирование, описание), а также узкоспециализированные социальные и филологические методы исследований.

**Изложение основного материала**

Профессионально ориентированное образование в ведомственных образовательных организациях нацелено на создание образованного во всех отношениях, грамотного и подготовленного специалиста, как в практической деятельности, так и лингвистически грамотного, способного логически и правильно выстроить коммуникацию с коллегами и обществом. Данное положение относится и к подготовке специалистов по обеспечению безопасности дорожного движения в ведомственных образовательных организациях.

Подготовка сотрудников подразделений по обеспечению безопасности дорожного движения осуществляется в областном филиале Московского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя, Краснодарском университете МВД России, а также данное направление подготовки приоритетным относит Орловский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.В. Лукьянова (ОрЮИ МВД России имени В.В. Лукьянова [9]).

Институт был основан в 70-е годы 20 века в качестве Орловской специальной средней школы милиции МВД СССР, которая вела работу по подготовке кадров Госавтоинспекции МВД СССР для подразделений дорожно-патрульной службы, в 2012 году приоритетным профилем подготовки стал такой профиль как «Деятельность подразделений Государственной инспекции безопасности дорожного движения» [9].

В 2024 году ведется обучение по профилю образовательной программы – административная деятельность

полицейской (деятельность сотрудника подразделения по обеспечению безопасности дорожного движения) [3] и др., с активным применением электронной образовательной среды для удобства преподавателей и обучающихся.

Будущие сотрудники должны понимать, что помимо подходящих физических и психических данных, должно образование, подходящего характера, также следует стремиться к языковой грамотности.

В ОрЮИ МВД России имени В.В. Лукьянова [9] подготовку специалистов осуществляют 14 кафедр. Работу кафедр осуществляют профессорско-преподавательские коллективы в составе аттестованных и вольнонаёмных сотрудников.

Каждая кафедра, являясь подразделением института и звеном общей цепи, в качестве приоритетной цели ставит профессиональное совершенствование будущих специалистов по обеспечению безопасности дорожного движения в соответствии с реализуемой образовательной программой.

Непосредственно и совместно с другими кафедрами кафедр иностранных и русского языков принимает участие в реализации таких учебных дисциплин:

- «Иностранный язык»;
- «Иностранный язык в сфере юриспруденции»;
- «Русский язык»;
- «Русский язык в деловой документации»;
- «Русский язык в деловой документации.

Культура речи),

- «Русский язык в профессиональной служебной деятельности»;
- «Риторика»;
- «Взаимодействие сотрудника полиции с лицами с ограниченными возможностями здоровья в социальной и профессиональной сферах»;
- «Основы русского жестового языка»;
- «Обучение навыкам РЖЯ» по должности служащего «Полицейский» [8].

Проанализировав спектр деятельности кафедры и основные направления учебных дисциплин можно отметить огромную роль кафедры иностранных и русского языков в процессе формирования языковой грамотности будущих специалистов, так как кафедра ведет языковую подготовку, а языковая грамотность является одним из успешных условий формирования коммуникативной компетенции, что является основной целью таких учебных дисциплин как «Русский язык», «Русский язык в деловой документации», «Русский язык в деловой документации. Культура речи», «Русский язык в профессиональной служебной деятельности», «Иностранный язык», «Иностранный язык в сфере юриспруденции» и т.д.

Как для образовательной организации, так и для преподавателя важен прогресс будущих специалистов, обучающихся по актуальным направлениям подготовки.

Грамотная коммуникация влияет на развитие работников, так и иных сфер деятельности. Язык и речь – это лицо человека, характеризующее его и как личность, и как специалиста.

По уровню владения специализированным подязыком для участия в профессиональном дискурсе можно судить о степени сформированности профессиональных компетенций и компетентности специалиста в целом.

Что же такое лингвистическая грамотность? Система быстрого поиска в сети «Интернет» выдаёт определение, которое рассматривает лингвистическую грамотность как составляющую знаний о языке, включающую большое количество языковых ресурсов и умение ими пользоваться в различных сферах жизни.

Словарь Ушакова [6] даёт следующее определение слова лингвистический – языковой, относящийся к языку, к лингвистике. Словарь Даля рассматривает лингвистику как науку сравнительного исследования языков, языковедение, языкознание, то есть лингвистический, относится к лингвистике.

Словарь Ожегова [5] приводит определение лингвистики как наука о языке, а слово грамотный имеет три близких значения:

- умеющий читать и писать грамматически верно, исключая ошибки;
- имеющий необходимые знания в определённой области;
- сделанный без ошибок, профессионально верно.

Понятие лингвистическая грамотность тесно связано с концепцией лингвокультурной грамотности разработанной Эриком Дональдом Хиршем, культурологом и педагогом. Главная задача концепции формирование необходимых способностей носителя родного (английского) языка для эффективной коммуникации с носителями других языков. Для этого необходимо иметь определённые познания о культуре страны участников коммуникации. По мнению Хирша, культурная грамотность позволяет участникам коммуникации эффективно использовать инструменты познания.

Таким образом, следует уделять внимание лингвистическим основам формирования языковой грамотности.

Процесс формирования грамотности и её значение также были рассмотрены в трудах К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстова, М.А. Рыбникова, В.А. Добромыслова, А.А. Алферова, К.Б. Бархина, Л.В. Заикова, А.М. Пешковского и др.

Следует отметить, что данный вопрос всегда был значимым, ещё Максим Горький писал, что жизнь могут двигать только грамотные люди, что особенно актуально для специалистов, которые занимаются регулировкой движения в прямом значении этого слова, а именно специалисты по обеспечению безопасности дорожного движения. Хороший специалист обязан грамотно выстраивать профессиональное общение в рабочие часы, выполняя профессиональные задачи, при этом, использовать нормы русского и, если требуется, иностранного языка.

Обеспечить такой профессиональный запрос помогают различные учебные дисциплины, к примеру, учебная дисциплина «Русский язык в профессиональной служебной деятельности» [4]. Цель – помочь обучающимся использовать правила и нормы как в устной, так и в письменной речи в профессиональной юридической деятельности.

Данная учебная дисциплина включает такие разделы как:

- общие сведения о языке и культуре речи, функциональные стили современного русского литературного языка;

- устная деловая речь в деятельности сотрудника полиции, орфоэпические нормы современного русского языка;
- лексические средства современного русского литературного языка;
- морфологические и синтаксические нормы современного русского литературного языка;
- письменная деловая речь: трудные случаи орфографии и пунктуации;
- служебные документы: типология, содержание, композиция, языковое оформление;
- редактирование текстов документов, устранение типичных ошибок в деловой речи [4].

В рамках практических занятий обучающиеся выполняют различные языковые задания, обсуждают вопросы, касательно языка и речи, устанавливают между ними разницу, определяют их функции, формы понятий, знакомятся с культурой речи, характеризуют морфологические особенности разговорной речи и её жанры, знакомятся с канцеляризмами и их отрицательным влиянием на литературный язык, подробно рассматривают официально-деловую речь, язык дипломатии и законов и т.д.

Обучающимся предлагается выполнить ряд заданий, отражающих особенности соответствующей правовой системы [2], например, выделить формы речевого этикета, которыми оформляют речь специалисты по обеспечению безопасности дорожного движения.

#### Выводы

Пешковский А.М. писал, что «уменьше говорить – это то смазочное масло, которое необходимо для всякой

культурно-государственной машины и без которого она просто остановилась бы», такое высказывание по праву можно отнести к процессу формирования языковой грамотности в процессе подготовки компетентных специалистов по обеспечению безопасности дорожного движения.

Ведомственное образование имеет свою специфику, которая также имеет отражение и в языке. Любая сфера деятельности нуждается в грамотных специалистах, а та, что относится к области правовой защиты в первую очередь. Грамотное владение родным и иностранными языками – показатель правовой культуры грамотного специалиста, имеющего опыт работы в области правоприменения [7]. Особое внимание должно уделяться формированию языковой грамотности, как фактора, формирующего компетентность будущих кадров по направлению подготовки сотрудников подразделения по обеспечению безопасности дорожного движения) [3], которая в будущем поможет решать широкий спектр вопросов, связанных с профессиональным общением.

Планомерная работа по формированию языковой грамотности будущих специалистов ведется на протяжении многих лет на кафедре, обеспечивающей языковую подготовку в Орловском юридическом институте МВД России имени В.В. Лукьянова, накоплен положительный опыт, ведутся дальнейшие исследования в области формирования языковой грамотностью, отмечены успехи при подготовке отечественных и иностранных обучающихся, проходящих подготовку в ведомственных образовательных организациях, принимающих участие с докладами в международных, всероссийский и межвузовских конференция, а также олимпиадах.

#### Библиографический список

1. *Мартынова Н.А.* Структура и особенности терминологической лексики международного права (на примере английского и русского языков) // Наука и практика. 2015. № 1 (62). С. 157–161.
2. *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.
3. 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 2023 года / сост.: Мартынова Н.А., Шашкова В.Н., Щербенко Л.Р. Орёл: Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, 2023. – 35с.
4. Русский язык в профессиональной служебной деятельности: рабочая программа 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), заочная форма обучения, набор 2022 года / сост.: Цыбакова О.В. Орёл: Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, 2022. 25с.
5. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка /С. И. Ожегов
6. *Шведова Н.Ю.* М.: Азбуковник, 2000. 940 с.
7. *Ушаков Д.Н.* Большой толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. М.: АСТ, 2004. 1268 с.
8. *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.
9. Шалимова О.Н. Дидактические особенности формирования вербальных средств общения / О. Н. Шалимова // Образование и общество. 2024. № 2(145). С. 43–49.
10. ОрЮИ МВД РФ: офиц. сайт. Орёл. URL: <https://орюи.мвд.рф/>

#### References

1. *Martynova N.A.* Structure and features of the terminological vocabulary of international law (on the example of English and Russian languages) // Scie+nce and Practice. 2015. N. 1 (62). Pp. 157–161.
2. *Obraztsov 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. Obraztsov, O. N. Shalimova 2017. № 1. Pp. 200–203.
3. 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, 2023. 35p.

4. Russian language in professional official activity: 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), correspondence education, recruitment in 2022 / comp.: comp.: Tsybakova O.V. Orel: Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.V. Lukyanov, 2022. 25p.

5. *Ozhegov S.I.* Explanatory dictionary of the Russian language / S. I. Ozhegov, N. Y. M.: Azbukovnik, 2000. 940 p.

6. *Ushakov D.N.* A large explanatory dictionary of the modern Russian language. M.: AST, 2004. 1268 p.

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. *Shalimova O.N.* Didactic features of the formation of verbal means of communication / O. N. Shalimova // Education and society. 2024. № 2(145). Pp. 43–49.

9. The Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation: official site. Oryol. URL: <https://орюи.мвд.рф/>

---

**ШУЛЬДЕШОВА НАТАЛЬЯ ВАЛЕРЬЕВНА**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия  
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, Orel, Russia  
E-mail: fnatalja@yandex.ru

**ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ**

**DIGITAL TEACHING TOOLS**

*Статья посвящена развитию цифровизации в Российском образовании. В статье рассматриваются различные современные цифровые инструменты, которые используются в преподавании, их классификация и анализ. Представлен перечень передовых и востребованных цифровых инструментов, наиболее популярных ресурсов цифровой образовательной среды; дана их характеристика; выделены преимущества и недостатки.*

*Ключевые слова: цифровизация в преподавании, дистанционное обучение, цифровая платформа, цифровой сервис, видеохостинг, текстовый редактор.*

*The article is devoted to the development of digitalization in Russian education. The article discusses various modern digital tools that are used in teaching, their classification and analysis. A list of advanced and in-demand digital tools, the most popular resources of the digital educational environment is presented; their characteristics are given; advantages and disadvantages are highlighted.*

*Keywords: digitalization in teaching, distance learning, digital platform, digital service, video hosting, text editor.*

**Введение**

Цифровизация в российском образовании является неотъемлемой частью современной образовательной системы и требует детального изучения и анализа. Цифровые инструменты позволяют передавать важную образовательную информацию, создавать комфортные условия для дистанционного обучения, развивать заинтересованность и вовлеченность обучающихся, а также предоставляют возможность профессионального развития для преподавателей.

Актуальность данной статьи заключается в рассмотрении важности развития цифровизации в российском образовании и ее влияние на процесс обучения. Это актуально, потому что цифровизация стала неотъемлемой частью современного образования, и понимание того, как эффективно использовать цифровые инструменты в преподавании, является ключевым для повышения качества обучения.

Цель исследования заключается в анализе динамики развития и интеграции цифровых инструментов в процесс преподавания, а также в определении их роли в современном образовании.

Новизна статьи заключается в авторском видении использования различных ресурсов и цифровых инструментов, необходимых в работе современного преподавателя.

В исследовании были применены следующие методы:

1. Теоретические методы: изучение литературы по теме исследования, анализ, синтез, сравнение, конкретизация, обобщение.

2. Практикометрические методы: анализ и оценка

преимуществ использования цифровых инструментов в преподавании.

**Изложение основного материала**

Цифровизация в образовании – это не просто модный тренд, это необходимость, которая позволяет сделать процесс обучения более эффективным и доступным. Современные технологии предоставляют широкий спектр инструментов, которые могут быть использованы в преподавании.

Одним из ключевых преимуществ цифровизации является возможность дистанционного обучения. Это особенно актуально в условиях пандемии и ограничений на передвижение. Однако, даже после снятия этих ограничений, дистанционное обучение продолжает оставаться востребованным и активно используется в преподавании.

Цифровые инструменты также способствуют развитию самостоятельности и ответственности студентов. Они могут самостоятельно выбирать темп обучения, изучать материалы в удобное для них время и получать обратную связь от преподавателей через онлайн-платформы

В России существует множество ресурсов, которые позволяют организовать цифровую образовательную среду и проводить онлайн занятия. Среди них можно выделить GoogleClassroom, Zoom, Kahoot! и другие. Каждый из этих ресурсов имеет свои особенности и преимущества, которые делают их полезными для различных целей.

Помимо специализированных платформ для дистанционного обучения, существуют и другие цифровые инструменты, которые могут быть использованы в традиционной форме обучения. К ним относятся текстовые

редакторы, редакторы презентаций и видеохостинги.

Текстовые редакторы, такие как Microsoft Word, WPS Office Writer и PolyEdit, позволяют создавать, редактировать и форматировать тексты. Они являются незаменимыми помощниками для преподавателей и студентов при подготовке учебных материалов.

Редакторы презентаций, такие как Microsoft PowerPoint, Google Презентации и Canva, позволяют создавать визуально привлекательные и информативные презентации. Они могут быть использованы для проведения лекций, семинаров и других мероприятий.

Видеохостинги, такие как YouTube, Яндекс.Дзен и RuTube, предоставляют возможность размещения и просмотра видеоматериалов. Это может быть полезно для демонстрации учебных материалов, проведения вебинаров и онлайн-курсов.

Выделим возможности использования цифровых инструментов в преподавании:

1. *Передача важной образовательной информации*: Цифровые инструменты позволяют преподавателям и обучающимся обмениваться информацией, объявлениями и уведомлениями через мессенджеры, сайты образовательных учреждений и социальные сети.

2. *Создание комфортных условий для дистанционного обучения*: Цифровые платформы, такие как Zoom и Skype, позволяют проводить онлайн-занятия, обмениваться файлами и выполнять задания в удаленном режиме.

3. *Развитие заинтересованности и вовлеченности учащихся*: Игровые и интерактивные ресурсы, такие как Kahoot!, позволяют учащимся участвовать в викторинах и тестах, что повышает их интерес к предмету и стимулирует самостоятельное исследование.

4. *Профессиональное развитие для преподавателя*: Цифровые инструменты дают преподавателям возможность проявить свою креативность и инновационный подход к преподаванию, обновляя методики и создавая уникальный учебный материал.

5. *Доступ к большому объему информации и ресурсов*: Цифровые инструменты предоставляют преподавателям и обучающимся доступ к огромному количеству информации, учебных материалов и ресурсов, используемых для улучшения качества обучения.

Эти возможности делают цифровые инструменты незаменимыми в современном образовательном процессе, помогая преподавателям и обучающимся достичь лучших результатов в обучении, сделать процесс обучения более интерактивным, интересным и доступным для всех участников образовательного процесса [2].

Цифровые инструменты в обучении играют ключевую роль в современных условиях, поскольку включают в себя различные приложения, программы и онлайн-сервисы, которые помогают преподавателям и студентам создавать, хранить и обмениваться информацией, а также проводить онлайн-занятия и тестирование [3, с. 30].

Важность цифровых инструментов в обучении заключается в следующем:

1. *Повышение эффективности обучения*: Цифровые инструменты позволяют создавать интерактивные уроки, которые стимулируют активное участие учащихся и помогают им лучше усваивать материал.

2. *Улучшение доступа к образованию*: Благодаря онлайн-курсам и дистанционному обучению, учащиеся могут получать образование независимо от своего местоположения и графика работы [6, с. 315].

3. *Развитие навыков*: Использование цифровых инструментов помогает учащимся развивать навыки работы с компьютером, интернетом и другими технологиями, что является важным аспектом в современном мире.

4. *Сокращение затрат*: Онлайн-курсы и дистанционное обучение могут быть дешевле, чем традиционные формы обучения, что делает образование более доступным для широкой аудитории.

5. *Индивидуализация обучения*: Цифровые инструменты позволяют преподавателям адаптировать учебный материал под индивидуальные потребности каждого учащегося, что повышает эффективность обучения [1].

Цифровые инструменты преподавания можно классифицировать по разным критериям, включая вид представления информации, функциональность и область применения. Например:

1. *По виду представления информации*:  
– Текстовые редакторы (например, Microsoft Word, Google Docs)

– Редакторы презентаций (например, Microsoft PowerPoint, Google Slides)  
– Видеохостинги (например, YouTube, Rutube) [5, с. 30]

2. *По функциональности*:  
– Инструменты для создания и редактирования контента (текстовые редакторы, редакторы презентаций)  
– Инструменты для обмена информацией и коммуникации (мессенджеры, социальные сети) [4, с. 210]  
– Инструменты для проведения онлайн-занятий и тестирования (Zoom, Google Classroom)

3. *По области применения*:  
– Общие инструменты для организации учебного процесса (Google Classroom, Moodle)  
– Специализированные инструменты для конкретных дисциплин (языковые тренажеры, математические калькуляторы)

Эта классификация помогает преподавателям выбрать наиболее подходящие инструменты для своих целей и задач в процессе обучения.

Графические сервисы, редакторы презентаций, сервисы для работы с текстовыми редакторами, видеоролики и видеохостинги играют важную роль в обучении и преподавании, поскольку они помогают сделать процесс обучения более наглядным, интерактивным и интересным для обучающихся. Вот несколько примеров:

1. *Графические сервисы*: Такие сервисы, как Canva, Adobe Spark и Visme, позволяют создавать красивые и информативные графики, диаграммы, инфографику и другие визуальные материалы, которые помогают учащимся лучше понимать сложные концепции и данные.

2. *Редакторы презентаций*: Microsoft PowerPoint, Google Slides и Prezi, созданы в помощь для создания презентаций, в которых может быть использован графический, аудио, анимационный и видеоматериал, что наполняет любое занятие красками и делает их более запоминающимися.

3. *Сервисы для работы с текстовыми редактора-*

mi: GoogleDocs, MicrosoftWordOnline и DropboxPaper приложения применяются в совместной работе с документами, файлами, что способствует обмену мнениями и позволяет комментировать работы друг друга в реальном времени.

4. *Видеоролики*: Создание и использование видеороликов в обучении может помочь учащимся лучше усвоить материал, особенно если они визуалы. Преподаватели могут использовать видео для объяснения сложных концепций или демонстрации экспериментов.

5. *Видеохостинги*: Такие платформы, как YouTube, Rutube и Vimeo, позволяют преподавателям загружать и делиться своими видеоуроками, а также находить образовательные видео, которые могут быть полезны для учащихся.

Выделим преимущества и недостатки некоторых цифровых ресурсов:

#### Текстовые редакторы:

##### *MicrosoftWord*

Преимущества:

1. Один из самых популярных текстовых редакторов, знаком большинству пользователей.
2. Удобный и понятный интерфейс.
3. Широкий функционал для создания, редактирования и форматирования текстов.

Недостатки:

1. Может быть сложным для новичков из-за большого количества функций.
2. Требуется установка на компьютер, что может быть проблематичным для пользователей с ограниченными ресурсами.

##### *WPS OfficeWriter*

Преимущества:

1. Альтернатива MicrosoftOffice, предоставляет аналогичные функции.
2. Включает в себя несколько программных обеспечений, что удобно для пользователей, которым нужны разные инструменты.
3. Пользуется популярностью в зарубежных странах.

Недостатки:

1. Менее популярен в России, что может затруднить поиск поддержки и ресурсов.
2. Может иметь некоторые отличия в интерфейсе и функциональности по сравнению с MicrosoftWord.

##### *PolyEdit*

Преимущества:

1. Простой и легкий в использовании текстовый процессор.
2. Поддерживает шифрование документов, что важно для защиты конфиденциальной информации.

Недостатки:

1. Ограниченный функционал по сравнению с другими текстовыми редакторами.
2. Может быть менее удобен для сложных текстовых проектов.

#### Редакторы презентаций:

##### *MicrosoftPowerPoint*

Преимущества:

1. Один из самых популярных редакторов презентаций, знаком большинству пользователей.
2. Широкий функционал для создания профессио-

нальных презентаций.

3. Возможность совместной работы над презентациями через облачное хранилище.

Недостатки:

1. Может быть сложным для новичков из-за большого количества функций.
2. Требуется установка на компьютер, что может быть проблематичным для пользователей с ограниченными ресурсами.

##### *Google Презентации*

Преимущества:

1. Работает в «облаке», что позволяет нескольким пользователям одновременно работать над одной презентацией.
2. Простой и интуитивно понятный интерфейс.
3. Бесплатное использование.

Недостатки:

1. Ограниченный функционал по сравнению с MicrosoftPowerPoint.
2. Зависимость от интернета, что может быть проблемой в местах с плохим соединением.

##### *Canva*

Преимущества:

1. Хороший сервис для дизайна графики, подходит для создания презентаций.
2. Возможность перетаскивания элементов и использования готовых шаблонов упрощает процесс создания презентаций.
3. Доступен на разных платформах.

Недостатки:

1. Зависимость от интернета, что может быть проблемой в местах с плохим соединением.
2. Ограниченный функционал по сравнению с другими редакторами презентаций.

#### Видеохостинги:

##### *YouTube*

Преимущества:

1. Самый популярный видеохостинг в мире, содержит огромное количество видеоматериалов.
2. Простота использования для загрузки и просмотра видео.
3. Возможность монетизации контента.

Недостатки:

1. Может содержать неприемлемый контент, требует фильтрации для образовательных целей.
2. Контроль над контентом может быть ограниченным.

##### *Яндекс.Дзен*

Преимущества:

1. Платформа для создания и просмотра контента, принадлежит компании VK.
2. Возможность написания статей, добавления графических изображений и видео.
3. Широкая аудитория пользователей.

Недостатки:

1. Сложный интерфейс для поиска нужной информации в требуемом формате.
2. Ограничения по длительности видео (не более 5 часов) и весу файла (не более 10 Гб).

##### *RuTube*

Преимущества:

1. Российский аналог YouTube, доступен для пользователей из России.

2. Обеспечивает доступ к видеоматериалам без ограничений, связанных с зарубежными сервисами.

Недостатки:

1. Меньшее количество контента по сравнению с YouTube.

2. Ограничения по длительности видео (не более 5 часов) и весу файла (не более 10 Гб).

### Выводы

Таким образом, цифровые инструменты позволяют создавать и распространять образовательные материалы, проводить онлайн-занятия, обеспечивать доступ к образовательным ресурсам и многое другое, что повышает эффективность учебного процесса.

В заключении, можно сказать, что цифровые инструменты играют важную роль в современном образо-

вании, помогая преподавателям и учащимся улучшать качество обучения, делая его более доступным, эффективным и интересным. Они предоставляют широкий спектр возможностей для передачи информации, создания комфортных условий для дистанционного обучения, развития заинтересованности и вовлеченности обучающихся, а также профессионального развития для преподавателей. Классификация цифровых инструментов по виду представления информации, функциональности и области применения помогает выбрать наиболее подходящие инструменты для конкретных целей и задач в процессе обучения. Важно, чтобы преподаватели понимали потребности обучающихся и использовали разнообразие образовательных методов, включая тесты, аудио, видео, упражнения и викторины, чтобы поддерживать мотивацию к обучению.

### Библиографический список

1. Богатырева Ю.И., Привалов А.Н., Ситникова Л.Д. Классификация цифровых инструментов обучения для проектирования и реализации образовательного процесса // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32072> [Электронный ресурс] (дата обращения: 05.08.2024)
2. Как подружиться с цифровыми инструментами в образовании // Мел URL: <https://mel.fm/blog/sveta-shchelokova/35198-kak-podruzhitsya-s-tsifrovymi-instrumentami-v-obrazovanii> [Электронный ресурс] (дата обращения: 05.08.2024)
3. Панюкова С.В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога. Учебно-методическое пособие. М.: Изд-во «Прогресс», 2020. 33 с.
4. Рахманкулова А.А., Любимова Е.М. Отбор онлайн-инструментов для обучения педагогов основам разработки цифровых ресурсов. Научная статья по специальности «Наука и образование». Изд-во «Скиф. Вопросы студенческой науки», 2021. 210 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45848890>
5. Шайхутдинова Л.М. Обзор цифровых инструментов педагога для организации дистанционного обучения. Научная статья по специальности «Наука и образование». Изд-во «Скиф. Вопросы студенческой науки», 2021. 159 с.
6. Шулдешова Н.В. Кузьмина А.И. Дистанционное обучение на фоне пандемии COVID-19 // Ученые записки Орловского государственного университета. №1 (94) 2022. С. 313–316. URL: [https://oreluniver.ru/public/file/archive/notes\\_UZ\\_1.pdf](https://oreluniver.ru/public/file/archive/notes_UZ_1.pdf) [Электронный ресурс] (дата обращения: 05.08.2024)

### References

1. Bogatyreva Yu.I., Privalov A.N., Sitnikova L.D. Classification of digital learning tools for the design and implementation of the educational process // Modern problems of science and education. – 2022. – No. 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32072> [Electronic resource] (date of access: 03/08/2024)
2. How to make friends with digital tools in education // Chalk URL: <https://mel.fm/blog/sveta-shchelokova/35198-kak-podruzhitsya-s-tsifrovymi-instrumentami-v-obrazovanii> [Electronic resource] (date of access: 03/08/2024)
3. Panyukova S.V. Digital tools and services in the work of a teacher. Educational and methodical manual. M.: Publishing house „Pro-Press“, 2020. 33 p.
4. Rakhmankulova A.A., Lyubimova E.M. Selection of online tools for teaching teachers the basics of digital resource development. A scientific article on the specialty „Science and education“. – Publishing house „Skif. Questions of student science“, 2021. 210 p.
5. Shaikhutdinova L.M. Review of digital tools of a teacher for the organization of distance learning. A scientific article on the specialty „Science and education“. – Publishing house „Skif. Questions of student science“, 2021. 159 p.
6. Shuldesova N.V. Kuzmina A.I. Distance learning against the background of the COVID-19 pandemic // Scientific notes of the Orel State University. No.1 (94) 2022. Pp. 313–316. URL: [https://oreluniver.ru/public/file/archive/notes\\_UZ\\_1.pdf](https://oreluniver.ru/public/file/archive/notes_UZ_1.pdf) [Electronic resource] (date of access: 03/08/2024)

**ЕЛИЗАРОВА ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА**

доцент кафедры русского язык как иностранного и межкультурной коммуникации

E-mail: elizarovaln@yandex.ru

**МАЛЮЧЕНКО ОЛЬГА ЮРЬЕВНА**

старший преподаватель кафедры русского язык как иностранного и межкультурной коммуникации

E-mail: caravellamulya@mail.ru

**ELIZAROVA LYUDMILA NIKOLAEVNA**

Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication

E-mail: elizarovaln@yandex.ru

**MALYUCHENKO OLGA YURIEVNA**

Senior Lecturer of the Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication

E-mail: caravellamulya@mail.ru

**50 ЛЕТ И ВЕСЬ МИР. К ЮБИЛЕЮ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ФГБОУ ВО «ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА»**

**50 YEARS AND THE WHOLE WORLD. ON THE ANNIVERSARY OF THE DEPARTMENT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION OF THE FEDERAL STATE BUDGETARY EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION "OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV"**

50 лет назад в тихом городе Орле, где иностранцев в основном видели по телевизору, вдруг зазвучала иностранная речь.

Напомним, что это были времена Советского Союза, когда вся восточная Европа, часть Азии и Африки и даже Латинской Америки или уже относились к «социалистическому лагерю», или пытались строить социализм. К тому же русский язык как язык одного из государств – основателей ООН являлся языком международного общения.

Русский язык входил в обязательную программу обучения не только в республиках Советского Союза, но и в странах социалистического содружества: Польше, ГДР, Чехословакии, Монголии, Вьетнаме и других.

И вот к 1973 году выяснилось, что в некоторых соцстранах не хватает учителей-магистров для преподавания русского языка в старших классах. Выход был в том, чтобы организовать ускоренное обучение магистров на базе советских вузов. Именно по этой причине Министерство образования Польской Народной Республики и Министерство высшего и специального образования СССР заключили в 1973 году договор о начале работы по повышению квалификации польских учителей на базе Киевского государственного педагогического института и Орловского государственного педагогического института. Почему Орловского? Вероятно, потому, что в Польше прекрасно знали преподавателей нашего вуза Анатолия Васильевича Кушакова, крупнейшего специалиста по русско-польским литературным связям, Бориса Ивановича Прутцева, знатока творчества польского писателя-коммуниста Бруно Ясенского и Веру Ивановну Чернову, одного из первых в стране специалистов по русскому языку как иностранному. Все трое в свое время работали в Польше, Венгрии, ГДР, Китае. Не удивительно, что именно они в 1974 году стали основателями кафедры русского языка как иностранного, а затем и факультета по работе с иностранными учащимися. Факультет возглавил А.В. Кушаков, кафедру – В.И. Чернова, а проректором по работе с иностранцами стал Б.И. Прутцев.



Чернова В.И.

В начале 70-х годов прошлого века современная методика обучения русскому языку как иностранному только формировалась. Монографии «столпов» таких, как А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин и других вышли из печати в основном в конце 70-х – начале 80-х годов. Современных учебников и учебных пособий еще не было. Поэтому молодым преподавателям кафедры Л.Д. Беднарской, Н.В. Русановой, Н.Н. Логвиновой, А.А. Тимониной и другим приходилось начинать «с нуля»: сами создавали учебники, сами распечатывали их на пишущих машинках. И здесь, конечно, руководство опытной Веры Ивановны Черновой было неоценимо. В.И. Чернова вела кафедру, учила и воспитывала преподавателей с небольшими перерывами до 1986 года. Во время ее командировок заведующими кафедрой в разное время были доценты Е.Б. Колыханова, А.И. Завалишина, Г.А. Путягин, старший преподаватель А.М. Зайченкова.

Вся организационная работа легла на плечи Анатолия Васильевича Кушакова – блестящего преподавателя, владевшего несколькими иностранными языками. Он руководил факультетом с 1974 по 1989 год, и благодаря ему и Борису Ивановичу Прутцеву, факультет по работе с иностранными учащимися стал одним из лучших в СССР.



В центре – Кушаков А.В.

Особое место в работе кафедры занимал кабинет методики РКИ, который создала и которым руководила Нина Николаевна Родина. Многие преподаватели факультета начинали свою работу именно у Н.Н. Родиной «под крылышком»: помогали вести картотеку поступлений, оформлять учебные стенды и в то же время знакомились с методической литературой и советовались, как вести занятия. Министерство народного образования РСФСР дважды рекомендовало к распространению опыт работы методического кабинета кафедры для всех вузов РСФСР, где обучались иностранные студенты.

В конце 70-х – начале 80-х годов Орловский государственный педагогический институт начал принимать студентов из африканских стран, Вьетнама, Кубы, Никарагуа, Сальвадора. Они приезжали уже с начальным знанием русского языка (подготовительного отделения в Орле тогда еще не было) и поступали сначала на факультет дошкольного воспитания и факультет русского языка и литературы, а затем и на другие факультеты нашего вуза. Кроме диплома по основной специальности студенты-иностранцы получали удостоверение, дающее право вести занятия по русскому языку в кружках и факультативах. Пришлось заново составлять программы, подбирать учебники и учебные пособия. К счастью, в 80-е годы разрабатываются основные направления методики РКИ: практическая фонетика, обучение лексике, грамматике, развитие речи. Все большее место в работе занимает коммуникативный метод, разработанный Е.И. Пассовым. Преподаватели нашей кафедры регулярно проходили повышение квалификации в Институте русского языка им. А.С. Пушкина, МГУ, Ленинградском государственном педагогическом институте им. А.И. Герцена, а летом многие из них сами становились преподавателями на курсах повышения квалификации учителей русского языка в ГДР, Польше, Чехословакии, Венгрии...

С 1985 года кафедра начала осваивать новую форму работы: включенное обучение. Студенты из

Краковского, Ханойского, Пхеньянского университетов два года изучали русский язык у себя на родине, затем на год приезжали в Орел, чтобы активизировать свои навыки и умения и расширить знания, а потом возвращались на родину, чтобы закончить обучение. Это тоже требовало новых подходов, освоения новых разделов методики РКИ.

Показательно, что наш институт был избран местом проведения Республиканской научно-практической конференции «Совершенствование преподавания русского языка студентам иностранцам, обучающимся в педагогических учебных заведениях РСФСР» и базой проведения в течение пяти лет Всероссийской олимпиады «Студент и научно-технический прогресс», победителями которой не раз становились студенты ОГПИ.



После олимпиады. 1986 год.

На фото: Ефимова Т.Г., Зайченкова М.С., Кабанова Н.Д., Родина Н.Н., Елизарова Л.Н., Кушаков А.В., Русанова Н.В., Шахова И.Е., Алешина Л.М., Завалишина А.И., Прутцев Б.И., Коренева Л.А., Абакумова О.В., Зубова Ж.А. Сидят: Малюченко О.Ю., Тимонина А.А.

В те годы количество студентов-иностранцев доходило до 500 человек. Постоянно расширялась география, что можно было увидеть на огромной карте, висевшей в коридоре корпуса № 3, который в городе до сих пор называют «польским».

Кипела жизнь и в общежитии на ул. МОПРа, 16. Здесь отмечали Новый год и национальные праздники, веселились на студенческих свадьбах, читали лекции, встречались с интересными людьми.

Воспитательной площадкой для студентов стал и весь город Орел с его богатой историей. Студенты знакомились с музеями и памятниками города, узнавали русские обычаи и традиции. Незабываемое зрелище представляли собой африканцы, кубинцы и вьетнамцы, лепившие в сквере перед корпусом снежную бабу! На каникулах группы иностранных студентов отдыхали в молодежных лагерях, ездили на экскурсии в Москву, Ленинград, Минск, Ригу, плавали на теплоходе по Волге. Все это, как и заботливое отношение преподавателей-кураторов, формировало в студентах любовь и уважение к России. Не зря бывшие вьетнамские студенты, серьезные, многого достигшие люди, называют себя «орловскими вьетнамцами», регулярно собираются вместе, нередко бывают в Орле и даже приглашали во Вьетнам своих преподавателей, которым устроили замечательное путешествие по Вьетнаму.

В 1986 году кафедру РКИ возглавила профессор Маргарита Сергеевна Зайченкова, талантливый преподаватель, великолепный методист. У Маргариты

Сергеевны преподаватели, даже опытные, учились многому в логике построения занятия, в умении самые сложные темы излагать просто и доступно.



Зайченкова М.С.



День польского учителя.

На фото: Прутцев Б.И. (проректор по международным связям), Кушаков А.В. (декан факультета по работе с иностранными учащимися), Зайченкова М.С. (заведующий кафедрой русского языка как иностранного). Преподаватели и методисты: Тимонина А.А., Русанова Н.В., Панюшкина И.Ю., Коренева Л.В., Зайченкова А.М., Новикова Т.В., Абакумова О.Б. (Орёл, 1986 год, архив Б.И. Прутцева).

С 1989 по 1995 год факультет возглавлял В.В. Пономарев. Это было очень сложное время, время перестройки и постперестройки, когда налаженная и хорошо координируемая система обучения иностранных граждан в нашей стране была практически разрушена и ее пришлось возродить заново. В.В. Пономареву благодаря таланту организатора удалось сохранить в эти годы факультет как структурное подразделение вуза. Большую помощь в этом оказали ректор ОГПИ С.А. Пискунов и проректор по международным связям Б.И. Прутцев.

В связи с сокращением контингента студентов-иностранцев, обучавшихся по гослинии, перед факультетом встал вопрос о частичном переходе на платную основу. В 1995 году ректором нашего вуза Ф.С. Авдеевым было утверждено положение о вводе контрактной формы обучения студентов-иностранцев. А кафедра РКИ должна была решить свою задачу: организовать подготовительное отделение для студентов, не владеющих русским языком. Пришлось составлять новые программы и осваивать новые для себя методы

и приемы обучения, в том числе интенсивный метод, требующий особого подхода и к учебному материалу, и к учащимся подготовительного отделения. С 2005 года отделение предвузовской подготовки иностранных граждан факультета по работе с иностранными учащимися ОГУ приказом Федерального агентства по образованию включено в перечень образовательных учреждений Российской Федерации, осуществляющих довузовскую подготовку иностранных граждан. Всего в России таких вузов было 29.

Первыми иностранцами, на которых проверили интенсивный метод, были учащиеся из Марокко, за ними последовали студенты из КНР.

Конец 90-х годов XX и начало XXI века на кафедре РКИ можно смело назвать «китайским периодом». С 1999 года в течение 15 лет Орловский тогда уже университет сотрудничал с Анхойским государственным университетом. Юные китайцы оказались очень благодарным контингентом: участвовали во всех факультетских и вузовских мероприятиях, охотно ходили и ездили на экскурсии, активно интересовались русской культурой. В Китае русский язык оказался очень востребованным, и студенты обучались на филологическом отделении, где для них была создана особая программа. К студентам полного курса обучения (подготовительное отделение, бакалавриат, магистратура) прибавились студенты включенного обучения из КНР (3 курса), а затем магистры, которые защищали в Орле магистерские диссертации. Последний поток китайских магистрантов поразил всех: из 14 человек 7 получили красные дипломы!

В это время на факультете появились стажеры из Франции, Великобритании, Соединенных штатов Америки. Многие преподаватели запомнили стажера из США Энн Клевер, которую называли просто Аней. Она приехала на 3 месяца и осталась в университете на полтора года, искренне полюбила Россию, русскую культуру и русский язык.

Нельзя не сказать и о наших студентах из Афганистана, которые были нашей поддержкой и опорой в трудные 90-е годы.

В 2016 году Орловский государственный университет объединился с Орловским государственным техническим университетом. Произошло слияние двух кафедр РКИ. Новую кафедру русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации возглавила доцент Л.Н. Елизарова (2016–2024), а факультет – А.В. Стеценко.

В 2024 году кафедру возглавила к.ф.н. Е.Ф. Дудина.

В настоящее время кафедра РКИ и МК – крупнейшая в нашем университете: почти 40 человек. И всем хватает работы: на отделении предвузовской подготовки и многочисленных факультетах ОГУ имени И.С. Тургенева обучаются студенты из ближнего и дальнего зарубежья: Таджикистана, Туркменистана, Египта, Камеруна, Кот д'Ивуара, Индии и других стран. На факультете по работе с иностранными обучающимися по-прежнему жизнь бьет ключом: кроме занятий студенты участвуют в тотальных диктантах, олимпиадах и конкурсах по русскому языку и нередко занимают призовые места. Они знакомятся с русской культурой, обычаями и традициями, празднуют Новый год и Масленицу, Международный женский день и День Победы, свои

национальные праздники. Кафедра русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации и факультет по работе с иностранными обучающимися открывает новую страницу своей истории.

Список стран, студенты из которых обучались на факультете по работе с иностранными учащимися /обучающимися/.

Европа: Польша, Чехословакия, Германия, Великобритания, Дания, Франция, Молдавия, Белоруссия;

Азия: Вьетнам, Лаос, Камбоджа, Шри-Ланка,

Монголия, Китай, Южная Корея, Индия, Пакистан, Турция, Таджикистан, Узбекистан, Туркменистан, Киргизия, Непал;

Африка: Конго, Эфиопия, Танзания, Зимбабве, ЮАР, Мали, Чад, Нигерия, Ангола, Сенегал, Гвинея-Бисау, Камерун, Кот д'Ивуар, Сьера-Леоне, Сан-Томе и Принсипи, Мавритания, Мадагаскар, Египет, Алжир, Марокко, Тунис, Палестина

Америка: США, Канада, Перу, Сальвадор, Венесуэла, Никарагуа, Куба, Доминиканская республика, Гаити, Боливия.



22–23 марта 2024 года. VI Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания в иностранной аудитории».

Первый ряд: Орехова М.В., Рожкова Н.В., Малоченко О.Ю., Елизарова Л.Н., Бельская М.И., Дудина Е.Ф., Алешина А.А., Гурова Е.П.  
Второй ряд: Филимонова С.О., Шахова И.Е., Миронов А.Н., Рыбкина О.А., Новикова Г.В., Солощенко Д.А., Логачева А.А., Абакумова Т.И., Колесникова Л.Н., Алешина Л.М., Коршунова Т.Н., Чечиль Е.П., Шадрин Т.С., Прокукина Е.И., Ермакова Н.Л., Пашков Е.С., Ивашина В.В.

УДК. 378.12

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-104-3-325-329

**МЕЛЬНИКОВ РОМАН АНАТОЛЬЕВИЧ**

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина» г. Елец, Липецкая область, Россия  
E-mail: roman\_elets\_08@mail.ru

**САВВИНА ОЛЬГА АЛЕКСЕЕВНА**

доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина» г. Елец, Липецкая область, Россия  
E-mail: oas5@mail.ru

**ТАРАСОВА ОКСАНА ВИКТОРОВНА**

доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» г. Орел, Россия  
E-mail: tarasova\_orel@mail.ru

**MELNIKOV ROMAN ANATOLYEVICH**

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Bunin Yelets State University Yelets, Lipetsk region, Russia  
E-mail: roman\_elets\_08@mail.ru

**SAVVINA OLGA ALEKSEEVNA**

ShiD (Pedagogy), Professor, Bunin Yelets State University, Yelets, Lipetsk region, Russia  
E-mail: oas5@mail.ru

**TARASOVA OKSANA VIKTOROVNA**

ShiD (Pedagogy), Professor, Orel State University, Orel, Russia  
E-mail: tarasova\_orel@mail.ru

**СВЯТОСЛАВ МИХАЙЛОВИЧ ГОРШЕНИН (К 120-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)**

**SVYATOSLAV MIKHAILOVICH GORSHENIN (FOR THE 120TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH)**

*В 2024 году исполняется 120 лет со дня рождения Святослава Михайловича Горшенина (1904-1992) – видного отечественного математика, много лет работавшего в Орловском пединституте, специалиста в области теории чисел и элементарной математики, а также соавтора оригинального задачника по теории чисел.*

*Ключевые слова:* С.М. Горшенин, математик, Орёл, теория чисел, задачник-практикум.

*2024 marks the 120th anniversary of the birth of Svyatoslav Mikhailovich Gorshenin (1904-1992), a prominent Russian mathematician who worked for many years at the Orel Pedagogical Institute, a specialist in the field of number theory and elementary mathematics, as well as co-author of the original problem book on number theory.*

*Keywords:* S.M. Gorshenin, mathematician, Eagle, number theory, practical summer resident.

Святослав Михайлович Горшенин (1904–1992) для Орловского государственного университета является знаковой фигурой. Именно ему, ветерану Великой Отечественной войны, прошедшему её от начала и до самого завершения, терпевшему невзгоды, выпавшие на долю поколения фронтовиков, сломавшего хребет фашизму, довелось быть одним из его руководителей в тяжёлые послевоенные годы, когда стране было необходимо возродиться из руин и в короткие сроки наладить функционирование всех жизнеобеспечивающих систем. Подготовка качественных педагогических кадров, которые могли бы, в свою очередь, готовить инженеров, химиков-технологов и т.п. в те годы была едва ли не главным ключом к решению этих проблем.

К большому сожалению, имя этого учёного-педагога известно лишь весьма узкому кругу специалистов, и по большому счёту является забытым. Лишь некоторые знают, что он является одним из авторов оригинального задачника-практикума по теории чисел, выдержавшего три переиздания (1960 г., 1963 г., 1972 г.) и вобравшего в себя весь многолетний опыт и неустанный труд его создателей, которые скрупулёзно собирали интересные задачи из этой необъятной области математики, в которой, несмотря на солидную историю развития до сих пор много нераскрытых тайн. В год 120-летнего юбилея со дня рождения С.М. Горшенина хотелось бы приоткрыть

завесу таинственности с жизни и научного творчества этого человека, вписав тем самым новую страницу в рубрику «Деятели науки и образования», которая, по нашему мнению, – неиссякаема.



Рис. 1. С.М. Горшенин



**Рис 2.** Родители Святослава Михайловича Горшенина  
Горшенин Михаил Григорьевич и Горшенина Станислава Александровна

Святослав Михайлович Горшенин родился 4 августа 1904 г. в городе Самара. В семье Горшенина Михаила Григорьевича, который впоследствии стал начальником Самарской железной дороги с 1918-1920 гг. Святослав Михайлович с детства увлекался игрой в шахматы и крокет. По воспоминаниям внучки – Надежды Юрьевны, в семье крокет называли шахматами на траве. Будущий учёный увлекался музыкой, унаследовал по маминой линии абсолютный слух и даже сам профессионально настраивал фортепиано, которое семья сохранила с 1901 года.

Трудовую деятельность С.М. Горшенин начал в 15-летнем возрасте, в октябре 1919 г. работал в Губернском транспортном отделе Самары в должности конторщика. С сентября 1920 по август 1921 гг. являлся учащимся средней трудовой школы № 15 в городе Омск. С августа 1921 по апрель 1922 гг. был переписчиком в Управлении военных сообщений Сибирского округа путей сообщения (г. Омск). С апреля 1922 по декабрь 1923 гг. – таксировщик по Сибирскому округу путей сообщения (г. Омск).

В 1924 году Святослав Михайлович поступил на физико-математический факультет Ленинградского педагогического института им. А.И. Герцена. Однако жизненные обстоятельства вынудили его в 1926 году переехать в город Ростов-на-Дону, где он продолжил обучение на педагогическом факультете Северо-Кавказского государственного университета. Обучение в этом вузе Святослав Михайлович завершил в 1929 году, защитив квалификационную работу «История и методика аналитической геометрии» и получив диплом

о высшем образовании по физико-техническому отделению педагогического факультета. Ему была присвоена квалификация педагога с правом работать по физико-математическому циклу в трудовых школах II ступени и аналогичных им по программам учебных заведений.

С сентября 1928 г. по ноябрь 1929 г. С.М. Горшенин работал учителем 1 - й семилетней школы г. Ростов-на-Дону. С ноября 1929 г. по октябрь 1930 г. был курсантом-одногодичником в Рабоче-Крестьянской Красной армии (РККА). Получил военный билет офицера запаса. С октября 1930 г. по сентябрь 1937 г. преподавал математику на рабочем факультете Ростовского-на-Дону государственного педагогического института.

В 1934 г. поступил в аспирантуру при Ростовском-на-Дону пединституте. После её окончания, с сентября 1937 г. по ноябрь 1941 г. сначала был преподавателем, затем исполняющим обязанности доцента Чувашского государственного педагогического института (г. Чебоксары).

На довоенный год приходится защита диссертации С.М. Горшенина. 26 июня 1940 г. в стенах ЛГПИ им. А.И. Герцена он успешно защитил кандидатскую работу на тему «История и методика комплексных чисел». Учёную степень кандидата педагогических наук по методике математики ему присвоили лишь в сентябре 1949 г., в том же году он был утверждён в учёном звании доцента.

В итоге Великая отечественная война застала Святослава Михайловича, когда он работал в г. Чебоксары. В Государственном комитете обороны был обсужден и принят предварительный план строи-

тельства оборонительных и стратегических рубежей в глубоком тылу на Оке, Дону, Волге. В основном и дополнительных планах тылового оборонительного строительства ставилась задача укрепления Горького, Казани, Куйбышева, Пензы, Саратова, Ульяновска и других городов. В случае неудачного для советских войск развития оборонительных операций они должны были задержать противника на новых рубежах.

Сурский оборонительный рубеж и Казанский обвод должны были задержать гитлеровские войска на подступах к Казани, Куйбышеву, Ульяновску. Более 250 студентов и преподавателей Чувашского пединститута были мобилизованы с 9 ноября по 20 декабря на строительство земляных сооружений на территории Маринско-Посадского и Октябрьского районов Чувашской АССР. Учебные занятия были прекращены, все трудоспособные были направлены в распоряжение начальника спецстроительства. Рабочий день длился с 7 утра до 7 вечера.

Факультеты института создавали бригады из студентов и преподавателей. Святослав Михайлович был назначен бригадиром по физико-математическому факультету. Об этом факте свидетельствует Приказ (рис. 3) директора Чувашского государственного педагогического и учительского институтов. Регулярные аудиторские занятия в вузе начались только с 25 декабря 1941 г.

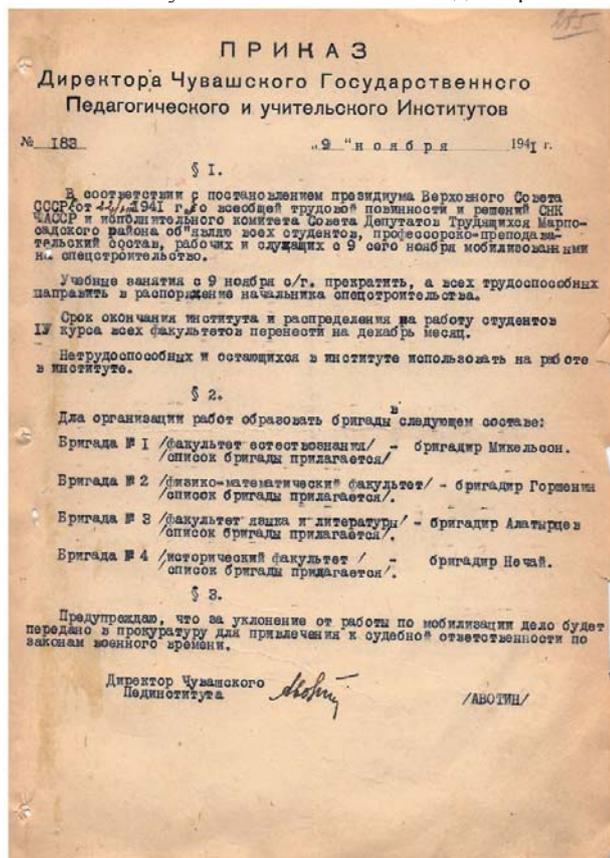


Рис 3. Приказ директора Чувашского государственного педагогического и учительского институтов № 183 от 9.11.1941 г.

У Святослава Михайловича была бронь, ему несколько раз отказывали в призыве, но он проявлял настойчивость и упорство. В итоге добился своего, военкомат был вынужден его призвать, но отправили не на передовую, а на Дальневосточный фронт, где Святослав Михайлович параллельно со службой сначала преподавал

на курсах подготовки офицеров-артиллеристов, а затем был привлечён к работе по созданию шифров для защиты информации.

С декабря 1941 г. по ноябрь 1945 г. участник Великой отечественной войны, воевал на Дальневосточном фронте, штатный офицер. В разные периоды войны был капитаном административной службы, помощником начальника полевой армейской базы № 111 по интендантскому снабжению Первой Краснознамённой армии Первого Дальневосточного фронта.

Награждён орденом «Красная Звезда» (1946 г.), медалью «За победу над Японией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» (1945 г.), орденом «Знак Почёта».

После окончательной победы над вторым очагом Второй мировой войны (Советско-японской войны 1945 г.), трудоустроился недалеко от места прохождения военной службы, а именно в городе Хабаровск. С ноября 1945 г. по сентябрь 1947 г. работал заведующим кафедрой математики Хабаровского государственного педагогического института. Читал лекции и вёл практические занятия по математическому анализу и по элементарной математике.

С сентября 1947 г. по февраль 1950 г. работал доцентом кафедры математики Орловского учительского института, который в последствии переименовали в Орловский государственный педагогический институт (ОГПИ). Далее, с февраля 1950 г. по сентябрь 1951 г. был заместителем директора по учебной и научной работе Орловского учительского института. В Орле он читал лекции по алгебре и теории чисел, участвовал в научно-исследовательской работе вуза, публиковал статьи в «Учёных записках института» [3], [4], активно участвовал в работе философского семинара преподавателей математики, а также разрабатывал и публиковал учебные пособия, главным образом, для заочного отделения.

В ОГПИ С.М. Горшенин занимал ряд руководящих должностей: проректора института, декана физико-математического факультета, заведующего кафедрой элементарной математики, а позднее кафедрой алгебры и геометрии.



Рис. 4. С.М. Горшенин – доцент ОГПИ

Научно-методическое творчество С.М. Горшенина посвящено совершенствованию методики преподавания теории чисел в вузе и оттачиванию техники решения студентами задач из элементарной математики. На протяжении многих лет в центре его внимания находилось составление задачника практикума по теории чисел. Первое издание этого учебного пособия состоялось в 1960 г. Издательством «Учпедгиз» была напечатана небольшая брошюра «Задачник-практикум по теории чисел», объём которой составил всего лишь 47 страниц. Соавтором был Василий Александрович Александров (1905–1972?) – коллега по работе в ОГПИ. В 1956 г. в Московском областном пединституте под руководством профессора И.К. Андропова защитил кандидатскую диссертацию на тему «Преподавание начал алгебры в VI классе средней школы и развитие математического мышления на уроках алгебры». В ОГПИ В.А. Александров читал лекции по высшей алгебре, теории чисел, дифференциальной геометрии, основам современной алгебры, вёл специальный математический семинар, несколько факультативных курсов. Был деканом физико-математического факультета с 1957 по 1964 гг. [5, с.58]

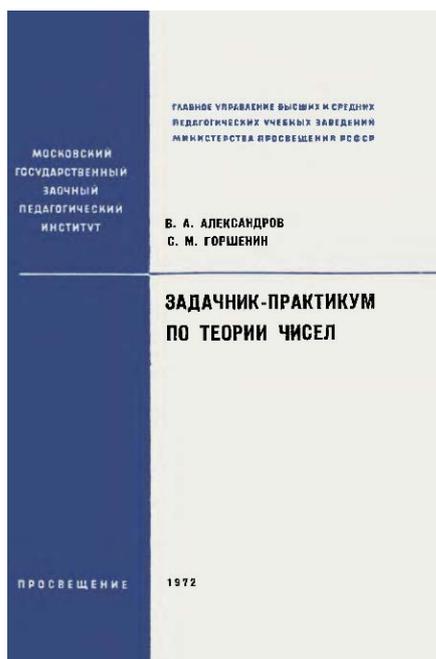


Рис. 5. Фотокопия обложки книги «Задачник-практикум по теории чисел».

Пособие «Задачник-практикум по теории чисел» было адресовано студентам заочных отделений физико-математических факультетов педагогических институтов РСФСР. Через три года, в 1963 г. появилась изменённая и существенно дополненная версия этой книжечки, которая уже насчитывала 72 страницы. В 1972 г. издательство «Просвещение» выпустило в свет третье издание этого задачника-практикума (рис. 5), объёмом 80 страниц. Содержание книги включало две части: «Задачи с решениями. Задачи для самостоятельного решения», «Дополнительные задачи для самостоятельного решения». В предисловии к третьему изданию С.М. Горшенин, оставшийся уже в одиночестве, так как его соавтор скончался, указал: «По сравнению со вторым изданием осуществлены следующие дополнения:

введены упражнения на темы “Решение неопределённых уравнений первой степени с двумя неизвестными в целых числах” и “Конечные цепные дроби”; даны различные методы обоснования признаков делимости чисел; увеличено количество упражнений для самостоятельного решения» [1, с.3]. Во введении автор пояснил, что в пособии студент найдёт образцы решения задач и материал для упражнений по всем основным разделам курса «Алгебра и теория чисел» [1, с.4].

Рассмотрим один из примеров, который содержится в этом задачнике.

«Найти длину периода и число цифр между запятой и периодом десятичной дроби, в которую обращается обыкновенная дробь  $17/220$ » [1, с. 51–52]. Мы можем предложить иную, краткую формулировку этой задачи: найдите длину периода и предпериода обыкновенной дроби  $17/220$  при обращении её в десятичную дробь.

В век интернета и ручных гаджетов (смартфонов и планшетов) решение этой задачи не представляет труда, т.к. используя встроенный в современную технику калькулятор и увидев результат такого деления  $0,07(72)$  любой школьник сразу назовёт ответ: период и предпериод равны 2.

Но эта задача интересна тем, что с помощью теории сравнений она демонстрирует истинную мощь математического аппарата!

Приведём далее авторское решение этой задачи: каноническим разложением числа 220 будет  $2^2 \cdot 5 \cdot 11$ . Так как НОД ( $11; 10 = 2 \cdot 5$ ) = 1, то для нахождения длины периода найдём показатель  $\delta$ , которому принадлежит 10 по модулю 11:

$$10 \equiv -1 \pmod{11},$$

$$10^2 \equiv 1 \pmod{11},$$

Следовательно,  $\delta = 2$ .

Число цифр  $\lambda$  между запятой и первым периодом равно наибольшему показателю, с которым входят множители 2 и 5 в каноническое разложение знаменателя данной дроби.

Следовательно,  $\lambda = 2$ .

Безусловно, это учебное пособие содержит массу других, подобного рода «методических жемчужин», которые обогатили отечественную учебную литературу по теории чисел, и оно по-прежнему востребовано в наши дни, как и 50-60 лет тому назад.

Интерес С.М. Горшенина к теории чисел побудил его к написанию методического пособия для восьмилетней школы «Дополнительные вопросы арифметики» [2], которое он подготовил в 1970 г., работая на курсах повышения квалификации учителей математики города Орла.

В 1974 г. за большой вклад в дело подготовки педагогических кадров и воспитание молодёжи С.М. Горшенина наградили значком «Отличник просвещения СССР».

Святослав Михайлович Горшенин несколько раз за свою карьеру был удостоен занесения его имени и фамилии на доску Почёта ОГПИ.

С.М. Горшенин был женат, воспитал трёх сыновей: Алексея (1929 г.р.), Юрия (1936 г.р.) и Дмитрия (1945 г.р.). Не стало учёного 17 июня 1992 года. Похоронен в г. Орел.

Патриот и великий труженник С.М. Горшенин стоял у истоков создания советской методики математики.

Его работы по методике преподавания арифметики и задачник-практикум по теории чисел не потеряли актуальности и в наши дни.

Будущее сегодняшних и завтрашних поколений

строится на прошлом, на знаниях и опыте предков. И чем больше мы будем знать и помнить, тем увереннее смотреть в завтрашний день, достигая высоких и благородных целей.

#### Библиографический список

1. Александров В.А., Горшенин С.М. Задачник-практикум по теории чисел: для студентов заочных отделений физ.-мат. факультетов педагогических институтов; ред. О.А. Павлович. 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1972. 80 с.
2. Горшенин С.М. Дополнительные вопросы арифметики: Методическое пособие для учителей восьмилетней школы. Орел: ОГПИ, 1970. 53 с.
3. Горшенин С.М. Некоторые замечания к учению о развитии в средней школе понятия степени // Учёные записки ОГПИ, 1957. Т. 11. Вып. 2. С. 108–121.
4. Горшенин С.М. Об одном методе решения систем сравнений первой степени с одним неизвестным // Учёные записки ОГПИ, 1964. Т. 24. Вып. 3. С. 52–60.
5. Минковский Владимир Львович – педагог, историк, методист. К 100-летию со дня рождения. Автор-составитель Тарасова О.В. Орел: ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2011. 276 с.

#### References

1. Alexandrov V.A., Gorshenin S.M. Practical task book on number theory: for students of correspondence departments of physics and mathematics. faculties of pedagogical institutes; ed. O.A. Pavlovich. 3rd ed., revised by M.: Enlightenment, 1972. 80 pp.
  2. Gorshenin S.M. Additional questions of arithmetic: A methodological guide for teachers of an eight-year school. Eagle: OGPI, 1970. 53 p.
  3. Gorshenin S.M. Some remarks on the doctrine of the development of the concept of degree in secondary school. Scientific notes of OGPI, 1957. Vol. 11. Issue. 2. Pp. 108–121.
  4. Gorshenin S.M. On one method for solving systems of comparisons of the first degree with one unknown. Scientific notes of the OGPI, 1964. Vol. 24. Issue 3. Pp. 52–60.
  5. Minkovsky Vladimir Lvovich – teacher, historian, methodologist. For the 100th anniversary of his birth. Author-compiler Tarasova O.V. Orel: FSUE VPO «OSU», 2011. 276 p.
- 
-

## 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, Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия», проректор по 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.

**Александровна 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.

**Арзаканян 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 образовательное учреждение высшего образования «Орловский госу-

дарственный 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 государственный 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 образовательное 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».

**Черпанова 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 – 25мм, 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 чёткое 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;

в) 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 редколлекцией журнала решения о публикации ответственный секретарь редколлекции 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 корректировки 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 20.09.2024 г.  
Дата выхода в свет 26.04.2024 г.  
Формат 60x84/8 Объем 41,63 усл. п. л.  
Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ №

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