

ISSN 1998-2720

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал



№ 4(109)
2025

Редакционно-издательская коллегия:

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Члены редколлегии:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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-rf.ru и www.akc.ru

© Коллектив авторов, 2025

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2025

Содержание

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абинякин Р.М.

СОВЕТСКИЕ АНКЕТЫ БЫВШИХ ОФИЦЕРОВ РУССКОЙ ИМПЕРАТОРСКОЙ АРМИИ И БЕЛЫХ АРМИЙ

В 1918–1922 гг. КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК 7

Алентьева Т.В.

АНГЛО-РУССКИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ В «БОЛЬШОЙ ИГРЕ» ПО АФГАНСКОМУ ВОПРОСУ

НА СТРАНИЦАХ БРИТАНСКОГО САТИРИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА «ДЖУДИ» 15

Ведерникова М.А., Ведерников М.Д.

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ ЖУРНАЛ «ВРАЧЕБНОЕ ОБОЗРЕНИЕ» (1921–1928)

В КОНТЕКСТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧЕЙ-ЭМИГРАНТОВ ПЕРВОЙ ПОСЛЕОКТАБРЬСКОЙ ВОЛНЫ 22

Воронкова И.Е., Хабалева Е.И.

ТРЕБОВАНИЯ К МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОМУ ОБРАЗУ УЧИТЕЛЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

ВО II ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА 28

Гелла Т.Н.

РОССИЯ И БЕЛАРУСЬ : ГУМАНИТАРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В РЕГИОНАЛЬНОМ ИЗМЕРЕНИИ 32

Гончарова Е.В.

ПОВСЕДНЕВНОСТЬ РУССКОЙ ПРОВИНЦИИ В ЭПОХУ ГОРОДСКОЙ РЕФОРМЫ ЕКАТЕРИНЫ ВЕЛИКОЙ

(ПО МАТЕРИАЛАМ ФОНДОВ ОСТРОВСКОГО ГОРОДОВОГО МАГИСТРАТА ПСКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ) 39

Железняков А.С., Никифоров С.В.

ФЕНОМЕН Н. ЭРДЭНИПЭЛА: РАЗВИТИЕ МОНГОЛЬСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ НАУКИ

БУДДИЙСКИМ ЛАМОЙ 44

Захаров А.А.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВСЕРОССИЙСКОГО СОЮЗА ГОРОДОВ ПО ОКАЗАНИЮ ПОМОЩИ РАНЕНЫМ ВОИНАМ

В ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ 49

Литвиненко Г.А.

РОЛЬ ОППОЗИЦИИ ПО «ОБОЗРУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АДМИНИСТРАЦИИ» ТИОБАЛДА УОЛФА ТОУНА 55

Максименко М.А.

ОБРАЗЫ ИНДУСТРИАЛЬНОГО ПРОШЛОГО ШОТЛАНДИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX в.

В КОЛЛЕКТИВНОЙ ПАМЯТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛОВ 62

Меркулов П. А.

МИРРА САХНОВСКАЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОНТРРЕВОЛЮЦИОННОЙ

ТРОЦКИСТСКО-ЗИНОВЬЕВСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 67

Минаков С.Т.

«МУЖ РОКА» И «ВОИНСТВЕННЫЙ БРОДЯГА» В «ПОЛТАВЕ» А.С. ПУШКИНА 74

Минакова Э.А.

«КУЛЬТ ОЛЕГА ВЕЩЕГО» И САКРАЛИЗАЦИЯ ИГОРЯ СТАРОГО 84

Норик Б.В.

ГЕРАТСКАЯ КАМПАНИЯ ИРАНСКОЙ АРМИИ 1856 г. ПО ДАННЫМ ПЕРСОЯЗЫЧНЫХ ИСТОЧНИКОВ 90

Рогожина А.С.

ГОЛОД 1891–1892 гг.: ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РЕАКЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА И ВЛАСТИ 97

Савенкова И.Ю.

БОРЬБА В БРИТАНСКОМ ОБЩЕСТВЕ ВОКРУГ МОНОПОЛЬНОГО СТАТУСА

ОСТ-ИНДСКОЙ КОМПАНИИ (1832–1833) 106

Самойленко В.В.

МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА В СОСЛОВНОМ ОБЩЕСТВЕ – ПОНЯТИЕ

И ВЕРИФИКАЦИЯ, ИСТОЧНИКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ 112

Свиридова А.С.

БЕРЛИНСКИЙ ТРАКТАТ В ПРЕЛОМЛЕНИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ (1878 г.) 117

Федосов А. В.

ПРОБЛЕМА БОРЬБЫ С БЕЗРАБОТИЦЕЙ В ПРОГРАММНЫХ ДОКУМЕНТАХ 3

КОНСЕРВАТИВНОЙ ПАРТИИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ МЕЖВОЕННОГО ПЕРИОДА 123

Федотов С.П., Круглов С.В.

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО БАНКА РСФСР В 1917–1920-х гг. 129

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Алехина И.В. «РУССКИЙ ГАМЛЕТ» В ПЬЕСЕ А.П. ЧЕХОВА «БЕЗОТЦОВЩИНА»	134
Антонова М.В., Антюхов А.В. ЭЛЕМЕНТЫ НЕСКАЗОЧНОЙ ПРОЗЫ В «ХОЖДЕНИИ ЗА ТРИ МОРЯ» АФАНАСИЯ НИКИТИНА	140
Бельская А.А. СЕМИОТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ ПРОЛОГА ПОВЕСТИ И.С. ТУРГЕНЕВА «ВЕШНИЕ ВОДЫ»	148
Бельская А.А., Бельская М.И. ПОЛИСЕМАНТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ ГРАНАТОВОГО КРЕСТИКА В ПОВЕСТИ И.С. ТУРГЕНЕВА «ВЕШНИЕ ВОДЫ»	157
Жилыева А.И. НАМЕРЕННЫЕ ОШИБКИ КАК ПРИЁМ КРИПТОГРАММАТИЧЕСКОГО КОДИРОВАНИЯ В РОМАНЕ В. ПЕЛЕВИНА «ШЛЕМ УЖАСА»	165
Изотов В.П. «УЛИТКА НА СКЛОНЕ» БРАТЬЕВ СТРУГАЦКИХ И ТВОРЧЕСТВО ВЫСОЦКОГО	169
Кириллина О.М. В.Я. БРЮСОВ В ОЖИДАНИИ СТОЛКНОВЕНИЯ ЦИВИЛИЗАЦИЙ: ИЗУЧЕНИЕ ЭКСПАНСИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А.С. ПУШКИНА	174
Криволапов В.Н., Праведников С.Па. ОБ ЭПИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОИЗВЕДЕНИЯ, НЕ ПРЕТЕНДОВАВШЕГО НА ЭПИЧЕСКУЮ МАШТАБНОСТЬ (ПОВЕСТЬ Е.И. НОСОВА «УСВЯТСКИЕ ШЛЕМОНОСЦЫ»)	180
Кургузова Н.В. ЛЮБОВНАЯ МАГИЯ В РОМАНЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «ДЫМ»	184
Лардыгина О.А., Юдина Е.Д. МИФОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБРАЗОВ ПЕРСОНАЖЕЙ РОМАНА-СКАЗКИ «ГИМНАЗИЯ № 13» А. ЖВАЛЕВСКОГО, Е. ПАСТЕРНАК	194
Рубан А.А. СЕМИОТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ТЕАТРАЛЬНОГО ПАРИЖА В РОМАНЕ М.ПРУСТА «ПОД СЕНЬЮ ДЕВУШЕК В ЦВЕТУ» ЧАСТЬ II	198
Федорчук М.А. ПРОСТРАНСТВО В ФАНФИКШН: МЕЖДУ КАНОНОМ И ФАНОНОМ	205
Шаравин А.В., Старцева И.Л., Видюченко С.И. МОТИВ МУЗЫКИ КАК МЕХАНИЗМ ТЕКСТОПОРОЖДЕНИЯ ПОВЕСТИ «ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ИТОГИ» Ю. ТРИФОНОВА. СТАТЬЯ ВТОРАЯ	213

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Александрова А.П. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ	220
Амелина И.О., Ковалева Т.В. «КРАСНОЕ ВИНО ПОБЕДЫ» Е.И. НОСОВА КАК МОСТ К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ И ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РКИ	227
Бабиц В.И., Васюк А.А., Мальцева Т.Е. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СОВРЕМЕННОГО ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ ДЕСТРУКТИВНОМУ ИНФОРМАЦИОННО ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ	233
Беликова О.Н., Абрамкина О.Г., Никитина А.В. ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЕДОМСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	237
Бычкова Н.В. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД АНИМАЛИСТИЧЕСКИМ ИЗОБРАЖЕНИЕМ	242
Глухова Л.Р. УНИВЕРСАЛЬНАЯ ПРОЕКТНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ И ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	248
Гнеушева А.Л. ТЕСТИРОВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ – АКТУАЛЬНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА	254
Джиоева О.Ф. ОСОБЕННОСТИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	257
Дунаева А.Т. ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «МЕНЕДЖМЕНТ» В ВУЗЕ	262
Ефремова С.М., Коломыцева О.Н. МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (РКИ)	268
Зубова Ж.А. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ 44.04.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОФИЛЬ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ)	273
Каранузилов А.А., Мураев Н.П. АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПОЖАРНЫХ	276
Карякина С.Н., Бубнова С.Ю. МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	281
Кашапов Р.Т., Хаматнурова Е.Н. ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ НЕДОСТАТОЧНОГО ИНТЕРЕСА К ТРУДОУСТРОЙСТВУ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОЙ СФЕРЫ	286
Король В.В., Климов Д.И. ОТ ЛОКАЛЬНОЙ ИСТОРИИ К ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОГО МЕМОРИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	291
Котькова Г.Е., Тамбовский О.М., Авдеева Т.К. СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ	297
Кошелева С. В. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	303
Махонин Е.В., Анашкин О.А. СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАУКИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ	307
Митяева А.М., Бабанова Е.М. ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	312
Никифоров С.В. КЕЙС-МЕТОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ЮРИСТА-МЕЖДУНАРОДНИКА В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «РОССИЯ – ГОСУДАРСТВО-ЦИВИЛИЗАЦИЯ»	317

Николаев В.А., Леббеи Алхаджи Фодей, Олевская И.А., Шелест А.А. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К ТРАДИЦИОННЫМ ЦЕННОСТЯМ	321
Петренко А.В., Кузьминых Е.В., Хворостов Д.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДИЗАЙНЕРА	328
Расулова А.М. ПОНЯТИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	331
Рудова М.А., Зубрилин К.М. СЕМАНТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ АВТОРСКОГО ОРНАМЕНТА ПУТЕМ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ РУССКИХ НАРОДНЫХ МОТИВОВ И ЕГО АДАПТАЦИИ СРЕДСТВАМИ ИИ К ПРЕДМЕТАМ ДИЗАЙНА	338
Самсонов Б.В., Самсонова И.Г., Подмарева А.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ СРЕДСТВАМИ СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА	346
Силаева Ж.Г., Тяпкина А.П., Коренькова Е.А. ОПЫТ РЕЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ» В ОРЛОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ АГРАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ Н.В. ПАРАХИНА	351
Селютин В.Д., Авдеева Т.К., Лобанова Н.И., Яремко Н.Н. РАЗРАБОТКА ОЦЕНОЧНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ОБУЧЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫМ УРАВНЕНИЯМ	355
Столярова Е.А., Пьянова Н.В., Пьянов Р.Р., Гайда И.В. МОДЕЛЬ ВНЕДРЕНИЯ И ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ IT-ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ	361
Фетисов А.С., Мелещенко Т.В. ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ	368
Хворостов Д.А., Зубрилин К.М., Удалова А.И. ПРЕИМУЩЕСТВА И РИСКИ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	373
Шульдешова Н.В., Шульдешов Д.Е. РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО СЛОВАРЯ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ	379
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ	384
ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ	385
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ	385
РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ	386

Editorial board:

Scientific editor-in-chief

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

Scientific deputy editor-in-chief

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

Board members:

Dudina E.F., Candidate of Philology (Russia)
Abakumova O.B., Doctor in Philology (Russia)
Eisenstat M.P., Doctor of History, Prof. (Russia)
Alexandrova A.P., Candidate of Philology, Docent (Russia)
Antonova M.V., Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Arzakanyan M.Ts., Doctor of History, Prof. (Russia)
Belyaeva I.A., Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Gorbunova G.A., Doctor in Pedagogics, Docent (Russia)
Ivanov A.E., Doctor of History, Prof. (Russia)
Izotov V.P., Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Kalashnikova L.V., Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Kovaleva T.V., Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Larionova L.G., Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)
L'vova S.I., Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)
Minakov S.T., Doctor of History, Prof. (Russia)
Mikhail'chenko S.I., Doctor of History, Prof. (Russia)
Mikheicheva E.A., Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Nikolaev V.A., Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)
Nikonova T.A., Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Novikov S.N., Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)
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 № ФЦ 77-80826 from
07.04.2021

Index 43366

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

© Team of authors, 2025

© OSU named after I.S. Turgenev, 2025

Contents

HISTORICAL SCIENCES

Abinyakin R.M. SOVIET QUESTIONNAIRES OF FORMER OFFICERS THE RUSSIAN IMPERIAL ARMY AND THE WHITE ARMIES IN 1918–1922 AS A HISTORICAL SOURCE.	7
Alentieva T.V. ANGLO-RUSSIAN CONTRADICTIONS IN THE “BIG GAME” ON THE AFGHAN ISSUE ON THE PAGES OF THE BRITISH SATIRICAL MAGAZINE “JUDY”	15
Vedernikova M.A., Vedernikov M.D. THE MONTHLY MEDICAL JOURNAL VRACHEBNOE OBOZRENIYE (1921–1928) IN THE CONTEXT OF THE ACTIVITIES OF THE FIRST POST-OCTOBER WAVE OF EMIGRANT DOCTORS.	22
Voronkova I.E., Khabaleva E.N. REQUIREMENTS FOR THE MORAL IMAGE OF A TEACHER IN THE RUSSIAN EMPIRE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY.	28
Gella T.N. RUSSIA AND BELARUS : HUMANITARIAN COOPERATION IN THE REGIONAL DIMENSION.	32
Goncharova E.V. THE EVERYDAY LIFE OF THE RUSSIAN PROVINCE IN THE ERA OF THE CITY REFORM OF CATHERINE THE GREAT (BASED ON THE MATERIALS OF THE FUNDS OF THE OSTROVSKY CITY MAGISTRATE OF PSKOV PROVINCE). .	39
Zheleznyakov A.S., Nikiforov Yu.V. THE PHENOMENON OF N. ERDENIPEL: THE DEVELOPMENT OF MONGOLIAN CIVILIZATION SCIENCE BY A BUDDHIST LAMA.	44
Zakharov A.A. ACTIVITIES OF THE ALL-RUSSIAN UNION OF CITIES TO PROVIDE ASSISTANCE TO WOUNDED SOLDIERS IN THE ORYOL PROVINCE DURING THE FIRST WORLD WAR	49
Litvinenko G.A. THE ROLE OF THE OPPOSITION IN THE «REVIEW OF THE ADMINISTRATION» BY THEOBALD WOLFE TONE ...	55
Maximenko M.A. IMAGES OF SCOTLAND'S INDUSTRIAL PAST IN THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY IN THE COLLECTIVE MEMORY OF INTELLECTUALS	62
Merkulov P.A. MIRRA SAKHNOVSKAYA AND THE ACTIVITIES OF THE CONTRAREVOLUTIONARY TROTSKYIST-ZINOVYEVSKY ORGANIZATION	67
Minakov S.T. «THE MAN OF DOOM» AND «THE WARLIKE VAGABOND» IN PUSHKIN'S «POLTAVA»	74
Minakova E.A. «THE CULT OF OLEG THE PROPHET» AND THE SACRALIZATION OF IGOR THE OLD	84
Norik B.V. THE HERAT CAMPAIGN OF IRANIAN ARMY IN 1856 ACCORDING TO PERSIAN SOURCES	90
Rogozhina A.S. THE FAMINE OF 1891–1892: FACTORS OF ORIGIN AND THE RESPONSE OF RUSSIAN SOCIETY AND AUTHORITIES	97
Savenkova I.Yu. THE STRUGGLE IN BRITISH SOCIETY OVER THE EAST INDIA COMPANY'S MONOPOLY STATUS (1832–1833) ...	106
Samoylenko V.V. YOUTH POLICY IN A CLASS SOCIETY – THE CONCEPT AND VERIFICATION, SOURCES AND PROSPECTS OF STUDY.	112
Sviridova A.S. THE TREATY OF BERLIN AS REINTERPRETED BY RUSSIAN PUBLIC OPINION (1878).	117
Fedorov A.V. THE PROBLEM OF CONTROLLING UNEMPLOYMENT IN THE POLICY DOCUMENTS OF THE CONSERVATIVE PARTY OF GREAT BRITAIN DURING THE INTERWAR PERIOD.	123
Fedorov S.P., Kruglov S.V. ON THE QUESTION OF THE FORMATION OF THE STATE BANK OF THE RSFSR IN 1917–1920.	129

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).

PHILOLOGICAL SCIENCES

Alekhhina I.V. «RUSSIAN HAMLET» IN A.P. CHEKHOV'S PLAY «SONS WITHOUT FATHERS»	134
Antonova M.V., Antyukhov A.V. ELEMENTS OF NON-FAIRY-TALE PROSE IN AFANASY NIKITIN'S JOURNEY BEYOND THREE SEAS	140
Belskaya A.A. THE SEMIOTIC NATURE OF THE ARTISTIC IMAGES OF THE PROLOGUE OF THE NOVELLA BY I.S. TURGENEV «SPRING WATERS»	148
Belskaya A.A., Belskaya M.I. POLYSEMIOUS IMAGE OF THE GARNET CROSS IN THE NOVELLA BY I.S. TURGENEV «SPRING WATERS»	157
Zhilyaeva A.I. INTENTIONAL ERRORS AS A TECHNIQUE OF CRYPTOGRAMMATIC CODING IN V. PELEVIN'S NOVEL "THE HELMET OF HORROR"	165
Izotov V.P. "THE SLUG ON THE SLOPE" BY THE STRUGATSKY BROTHERS AND VYSOTSKY'S WORKS	169
Kirillina O.M. V.Y. BRYUSOV IN ANTICIPATION OF THE CLASH OF CIVILIZATIONS: A STUDY OF EXPANSIVE STRATEGIES IN THE CREATIVE ACTIVITY OF A.S. PUSHKIN	174
Krivolapov V.N., Pravdnikov S.P. ON THE EPIC COMPONENT OF A WORK THAT DID NOT CLAIM TO BE EPIC IN SCALE (E.I. NOSOV'S NOVEL "THE USVYAT HELMET-BEARERS")	180
Kurguzova N.V. LOVE MAGIC IN IVAN S. TURGENEV'S NOVEL "SMOKE"	184
Lardygina O.A., Yudina E.D. MYTHOLOGICAL BASIS OF THE IMAGES OF THE CHARACTERS IN THE FAIRY TALE NOVEL «GYMNASIUM № 13» BY A. ZHVALEVSKY, E. PASTERNAK	194
Ruban A.A. THE SEMIOTIC FUNCTION OF PARIS IN MARCEL PROUST'S NOVEL «UNDER THE SHADOW OF THE GIRLS IN BLOOM» PART II	198
Fedorchuk M.A. SPACE IN FANFICTION: BETWEEN CANON AND FANON	205
Sharavin A.V., Startseva I.L., Vidyushchenko S.I. THE MOTIF OF MUSIC AS A MECHANISM OF TEXT GENERATION IN THE STORY "PRELIMINARY RESULTS" BY YU. TRIFONOV. ARTICLE TWO	213

PEDAGOGICAL SCIENCES

Alexandrova A.P. ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TRANSLATION TEACHING	220
Amelina I.O., Kovaleva T.V. "RED WINE OF VICTORY" BY E.I. NOSOV AS A BRIDGE TO SOCIOCULTURAL COMPETENCE: HISTORICAL MEMORY AND INTERCULTURAL DIALOGUE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO INTERNATIONAL STUDENTS	227
Babych V.I., Vasyuk A.A., Maltseva T.E. FORMATION OF SOCIAL HEALTH OF THE MODERN YOUNGER GENERATION AND ITS IMPORTANCE IN COUNTERACTING DESTRUCTIVE INFORMATION PSYCHOLOGICAL INFLUENCE	233
Belikova O.N., Abramkina O.G., Nikitina A.V. THE INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN A DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATION	237
Bychkova N.V. METHOD OF FORMING REGULATORY LEARNING ACTIONS IN FINE ARTS LESSONS FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF WORKING ON ANIMALISTIC IMAGE	242
Glukhova L.R. UNIVERSAL DESIGN COMPETENCE AS AN EDUCATIONAL RESULT OF TRAINING FUTURE CONSTRUCTION ENGINEERS AT A UNIVERSITY AND A SUBJECT OF PEDAGOGICAL RESEARCH	248
Gneusheva A.L. TESTING FOREIGN CITIZENS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IS AN URGENT LINGUISTIC AND DIDACTIC TASK	254
Dzhioeva O.F. FEATURES OF CAREER GUIDANCE WORK AT SCHOOL IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION	257
Dunaeva A.T. THE CONCEPT AND ESSENCE OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AMONG MANAGEMENT STUDENTS AT THE UNIVERSITY	262
Efremova S.M., Kolomytseva O.N. THE PROJECT METHOD AS A WAY TO DEVELOP KEY COMPETENCIES IN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (RCT)	268
Zubova Zh.A. THE LINGUACULTURAL COMPONENT IN THE DESIGN OF PROGRAMS FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (DIRECTION OF PREPARATION 44.04.01 PEDAGOGICAL EDUCATION, RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)	273
Karapuzikov A.A., Muraev N.P. SPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING FOR FIREFIGHTERS	276
Karyakina S.N., Bubnova S.Yu. MOTIVATION OF LEARNING ACTIVITIES OF BOYS AND GIRLS OF PRIMARY SCHOOL AGE	281
Kashapov R.T., Khamatnurova E.N. THE WAYS OF SOLUTION OF PROBLEMS OF INSUFFICIENT INTEREST OF EMPLOYING YOUNG SPECIALISTS OF TECHICAL FIELD	286
Korol V.V., Klimov D.I. FROM LOCAL HISTORY TO CIVIL IDENTITY: THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF SCHOOL MEMORIAL SPACES	291
Kotkova G.E., Tambovsky O.M., Avdeeva T.K. SOCIAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A SPECIALIST'S PERSONALITY AT A UNIVERSITY	297
Kosheleva S.V. MODERN METHODS OF PREPARING STUDENTS FOR RNEINRUSSIAN LANGUAGE	303
Makhonin E.V., Anashkin O.A. STUDENT SCIENTIFIC SOCIETY AS A FACTOR IN THE FORMATION OF SCIENCE AMONG YOUNG PEOPLE	307
Mityaeva A.M., Babanova E.M. BUSINESS GAME AS A MEANS OF FORMATION OF MANAGERIAL COMPETENCE OF STUDENTS OF ECONOMICS SPECIALTIES	312
Nikiforov S.V. CASE METHOD AS A MEANS OF FORMING THE LEGAL CULTURE OF A FUTURE INTERNATIONAL LAWYER AT A UNIVERSITY IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTING THE CONCEPT «RUSSIA IS A STATE-CIVILIZATION»	317

Nikolaev V.A., Lebby Alhaji Foday, Olevskaya I.A., Shelest A.A.	
TRAINING FUTURE TEACHERS TO USE ETHNOPEDAGOGICAL TOOLS TO INTRODUCE CHILDREN	321
Petrenko A.V., Kuzmynikh E.V., Khvorostov D.A.	
USING MEDIA TECHNOLOGIES IN DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCES OF A DESIGNER.	328
Rasulova A.M.	
THE CONCEPT OF READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR DESIGNING EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT	331
Rudova M.A., Zubrilin K.M.	
A SEMANTICS-ORIENTED METHODOLOGY FOR CREATING AN ORIGINAL ORNAMENT THROUGH THE REINTERPRETATION OF RUSSIAN FOLK MOTIFS AND ITS AI-POWERED ADAPTATION FOR DESIGN OBJECTS	338
Samsonov B.V., Samsonova I.G. Podmareva A.V.	
FORMATION OF AESTHETIC VALUES OF DESIGN STUDENTS BY MEANS OF CREATING AN ARTISTIC IMAGE	346
Silaeva Zh.G., Tyapkina A.P., Korenkova E.A.	
EXPERIENCE OF IMPLEMENTING THE PROJECT «SERVICE-LEARNING» IN THE OREL STATE AGRARIAN UNIVERSITY NAMED AFTER N.V. PARAKHIN.	351
Selyutin V.D., Avdeeva T.K., Lobanova N.I., Yaremko N.N.	
DEVELOPMENT OF ASSESSMENT TASKS TO DIAGNOSE THE READINESS OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS TO TEACH HIGH SCHOOL STUDENTS DIFFERENTIAL EQUATIONS	355
Stolyarova E.A., Pyanova N.V., Pyanov R.R., Gaida I.V.	
A MODEL FOR THE INTRODUCTION AND PRACTICAL APPLICATION OF IT-TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHING ENGINEERS	361
Fetisov A.S., Meleshchenko T.V.	
DESIGN TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF HEALTH-SAVING COMPETENCIES AMONG FUTURE UNIVERSITY TEACHERS.	368
Khvorostov D.A., Zubrilin K.M., Udalova A.I.	
ADVANTAGES AND RISKS OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE TRAINING OF FINE ARTS TEACHERS	373
Shuldeshova N.V., Shuldeshov D.E.	
DEVELOPMENT OF AN ELECTRONIC DICTIONARY OF LINGUOMETHODICAL TERMS.	379

АБИНЯКИН РОМАН МИХАЙЛОВИЧ

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

ABINYAKIN ROMAN MIKHAILOVICH

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

СОВЕТСКИЕ АНКЕТЫ БЫВШИХ ОФИЦЕРОВ РУССКОЙ ИМПЕРАТОРСКОЙ АРМИИ И БЕЛЫХ АРМИЙ В 1918–1922 гг. КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК

SOVIET QUESTIONNAIRES OF FORMER OFFICERS THE RUSSIAN IMPERIAL ARMY AND THE WHITE ARMIES IN 1918–1922 AS A HISTORICAL SOURCE

В статье рассматривается положение бывших офицеров в РСФСР в 1918–1922 гг. сквозь призму их анкетирования при приеме на воинский учет. Выявлены и проанализированы тексты анкетных листов, характеризующие положение бывших офицеров старой армии и белых армий в ходе и по завершении Гражданской войны в России. Сопоставление вопросов и их эволюции в анкетах в хронологическом развитии указывает как на совершенствование анкетных критериев, так и на нюансы изменения подходов политического и военного руководства Советской России. Это позволяет выявить подходы, приоритеты и требования, предъявлявшиеся к бывшим офицерам в Красной Армии и отражавшие их социальное положение в новом обществе и политику большевиков в отношении них. Советские анкеты бывших офицеров являются весьма информативным историческим источником, обладающим высокой степенью репрезентативности и занимающим специфическое место на грани официальных документов и материалов личного происхождения, превосходя по достоверности вторые и уступаая по достоверности первым.

Ключевые слова: бывшие офицеры; бывшие белые офицеры; анкетирование; Красная Армия; Революционный Военный Совет; Наркомвоен.

The article examines the situation of former officers in the RSFSR in 1918–1922 through the prism of their questionnaires when applying for military registration. The authors identify and analyze the texts of questionnaires describing the situation of former officers of the old army and the white armies during and after the Civil War in Russia. A comparison of the questions and their evolution in the questionnaires in chronological development indicates both the improvement of the questionnaire criteria and the nuances of changing the approaches of the political and military leadership of Soviet Russia. This makes it possible to identify the approaches, priorities and requirements imposed on former officers in the Red Army and reflected their social position in the new society and the policy of the Bolsheviks towards them. Soviet questionnaires of former officers are a very informative historical source with a high degree of representativeness and occupying a specific place on the edge of official documents and materials of personal origin, surpassing the second in reliability and inferior in reliability to the first.

Keywords: former officers; former white officers; survey; Red Army; Revolutionary Military Council; People's Commissariat of Military Affairs.

Введение

Анкеты в целом являются весьма двойственным историческим источником. С одной стороны, они близки официальным документам, содержат структурированную и четко рубрированную информацию и при этом достаточно лаконичны. К тому же анкетирование, как правило, охватывает достаточно крупные массы людей, поэтому обеспечивают неплохую репрезентативность. С другой же стороны, анкеты можно отнести и к источникам личного происхождения, так как субъективность и искажение предоставляемой информации возможна даже при самой строгой ответственности, обозначаемой для анketируемых.

Актуальность исследуемой проблематики заключается в выявлении преемственности и противоречий положения бывших офицеров старой и антибольшевистских армий в Красной Армии и советском обществе. Это позволяет сопоставить и проанализировать

схожую ситуацию последних десятилетий, то есть современную преемственность Вооруженных Сил РФ с дореволюционной и Советской Армией [2].

Историография вопроса предельно скудна. Советские анкеты бывших офицеров в ранних работах, посвященных военспецам в РККА, практически не использованы, а в лучших современных исследованиях активно используются в качестве источника, но, тем не менее, специальным предметом источниковедческого изучения не являются. К первым относится монография А.Г. Кавтарадзе [13], а вторые представлены высокопрофессиональными и глубокими исследованиями А.В. Ганина [6; 7; 8]. Исключением являются статьи Д.И. Петина в соавторстве с Н.А. Коноваловой [15; 16], но и они посвящены разным документам первых послевоенных лет в более широком диапазоне.

Цель данной работы – выявление, систематизация и сравнительный источниковедческий анализ анкетных

листов, характеризующих положение бывших офицеров старой армии и белых армий в ходе и по завершении Гражданской войны в России.

Новизна исследования состоит в выявлении и сравнительном анализе структуры и изменения анкет бывших офицеров старой и белых армий в годы Гражданской войны, характеризующие наиболее значимые для власти сведения. Бланки офицерских анкет из фондов РГВА и региональных архивов вводятся в научный оборот впервые.

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

Советские анкеты первых послереволюционных лет являются еще более сложным и неоднозначным исследовательским материалом, чем анкеты вообще. Следует учитывать, что большевикам пришлось действовать фактически с нуля, создавая делопроизводство нового режима в тех формах, которых ранее часто просто не было. Поэтому на первых порах документация разрабатывалась и внедрялась хаотически, довольно кустарно и наивно. Даже в ведомствах, которые имеют устойчивый имидж порядка и дисциплинированности, – у военных и чекистов – вплоть до конца 1920-х гг. в документообороте и хранении бумаг царил удивительный хаос (что уже приходилось отмечать [4]), лишь постепенно рационализируясь и систематизируясь.

Это объясняет специфику появления, хранения и обнаружения анкетных форм и бланков. В экстремальных условиях Гражданской войны они создавались и утверждались порой настолько поспешно, что не успевали отложиться в архивах собственного ведомства, и доступны к изучению лишь благодаря наличию в региональных архивах. Действительно, широко рассылаемые по всей стране, первые анкеты бывших офицеров имели больше шансов уцелеть в силу местного тиражирования. Так, работая с фондами Российского государственного военного архива в 2008–2019 гг., удалось впервые обнаружить централизованно изданные образцы всего одной из четырех исследуемых в данной статье анкет, и то относящуюся лишь к 1922 г. и последующим [17–29], – а в делах 1921 г. они присутствуют не всегда (несмотря на заявленность в названиях дел Отделения по учету бывших белых офицеров и военных чиновников) [18; 19]. Более ранние пришлось выявлять в Государственном архиве Орловской области, причем они отложились лишь по месту низового воинского учета – на волостном уровне [9; 10]. (Возможно, часть анкет хранится в архивах спецслужб, но в силу этого является почти недоступной.)

Изложение основного материала

Специфика первых советских анкет. Анкетирование бывших офицеров старой армии, а затем и Белых армий в Советской России было поначалу одним из самых тщательных и всеохватывающих – уступая, возможно,

только анкетным опросам и проверкам членов партии и сотрудников ВЧК. Это вполне естественно, так как острая необходимость привлечения в Красную Армию многочисленных военных специалистов требовала получить максимальную информацию об их прошлом, военной квалификации, опыте и лояльности. Однако настроения и желания бывших офицеров далеко не всегда совпадали с этим, что находило чрезвычайно интересное отражение в анкетах – причем не только в ответах, но косвенно и в самой постановке вопросов.

Это делает анкеты бывших офицеров ценным источником, позволяя выявлять и исследовать данные, отсутствующие в иных документах – в послужных списках, характеристиках, автобиографиях и т.п. Так, послужные списки и иные служебные документы содержат сведения лишь о военной прошлом; автобиографии писались в свободной форме и, не имея конкретных вопросов, оставляли возможности для сокрытия и дезинформации; а информация для характеристик зачастую, наряду с непосредственными наблюдениями, черпалась именно из анкет.

Очевидно, что анкетирование бывших офицеров (и военных чиновников как лиц, подходящих на должности административно-хозяйственного состава) изначально не планировалась. И это был первый курьез политики в отношении них. Мемуары того времени, относящиеся к зиме-весне 1918 г., пестрят рассказами о массовых «регистрациях» бывших офицеров (за уклонение которых грозили страшными карами [14, с. 30–31]), – но заключалось это лишь в записи фамилии и адреса, да и случаи уклонения исчислялись сотнями в каждом крупном городе. Никакой подробной информации, тем более собственноручно изложенной, с офицеров не требовали.

Начало учетной документации бывших офицеров в 1918 г. Только переход от добровольного к мобилизационному комплектованию РККА потребовал точные и полные сведения о бывших офицерах как потенциальных командных кадрах. И 7 мая 1918 г. был издан приказ Народного комиссариата по военным делам № 324, утвердивший первую «Учетную карточку бывших офицеров и военных чиновников» [9, л. 2].

Данный документ не является анкетой в полном смысле. Это именно краткая учетная карта, составленная в интересах почти исключительно военного учета. Она представляет собой бланк смешанного типа из 17 нумерованных пунктов, расположенных на одной странице стандартного формата. Заполненная карточка заверялась подписями заведующего учетным отделом и делопроизводителя соответствующего военного комиссариата.

Первые четыре пункта касаются данных бывшего офицера на момент заполнения: фамилия; имя и отчество; занимаемая должность и с какой даты; каким распоряжением и на основании чего назначен на эту должность. Остальные пункты оформлены в таблицу, но пятый можно тоже отнести к общеанкетному блоку – дата и место рождения.

Десять пунктов учетной карточки посвящены подробному отражению собственно военной биографии. Четыре из них отведены военно-учебным заведениям: отдельные графы предназначаются военным училищам, юнкерским училищам, школам прапорщиков и академиям, причем с точной датой окончания. Специальная гра-

фа для юнкерских училищ, упраздненных еще в 1901 г., косвенным образом может указывать на особую заинтересованность Наркомвоен в бывших кадровых офицерах. Отражение сведений о гражданском образовании и работе не предусматривалось.

Следующий пункт сформулирован наиболее подробно: «Когда поступил на военную службу и как: по жребию или охотником, или вольноопределяющимся, или выпущен из училища, а если б[ывший] чиновник, то поступил непосредственно в военное ведомство и когда, а если же перешел в него из другого ведомства, то когда и из какого» [9, л. 2]. Очевидно, что информация требовалась с двумя целями – выяснить не только служебный стаж, но и осознанность выбора военной профессии, то есть ориентированность именно на военную службу. Попутно заметим весьма странную ограниченность вариантов поступления на службу, которых указано всего три – жребий, охотник (то есть доброволец) и вольноопределяющийся – но отсутствие самой массовой причины, то есть мобилизации. Это еще раз указывает на невысокое качество первых анкет бывших офицеров.

Четыре пункта должны были отражать прежние обстоятельства службы: «в каких частях, управлениях, учреждениях или заведениях военного ведомства служил»; «служил ли непрерывно или был зачислен в запас, уволен в отставку и когда; был ли вновь призван или определен и когда»; «участвовал ли в кампаниях, каких и когда»; «последняя военная должность и бывший чин» [9, л. 2]. Они явно предназначались для систематизации учета по военной специальности, опыту и непрерывности служебного стажа.

Отдельный пункт касался состояния здоровья бывшего офицера – фиксировал, «был ли ранен, контужен или отравлен удушливыми газами и когда; к какому разряду раненых причислен» [9, л. 2]. Показательна однобокость формулировки, фактически исключавшей вопросы о прочих, не связанных с боевыми, заболеваниях бывшего офицера.

И лишь последние два пункта можно связать с политическим обликом, и то справочного характера, а не с выяснением лояльности к Советской власти. Так, перечисление занимавшихся выборных должностей касалось времени не только после октябрьского, но и после февральского, когда в армии массово возникали и комитеты, и выборы командиров, членов судов, депутатов в Советы и т.п. Судить об отношении к большевикам по этим эпизодам можно было только косвенно. Информация же о политических убеждениях (особенно в случае отсутствия оформленного членства в партиях) в то мутное время могла быть очень ориентировочной, субъективной, записанной со слов самого человека и потому недостоверной.

Достоин удивления не только остаточное место в учетной карточке и явная смысловая «смазанность» вопроса о политическом облике, но и полное отсутствие «классового подхода», без которого, казалось бы, немислим стереотипный имидж большевиков. Действительно, сведения о сословной принадлежности, материальном положении, наличии собственности и штатском роде занятий до революции в учетной карточке не предусмотрены.

Несомненно, что любая анкета является не толь-

ко фиксацией информации, но и своеобразным рейтингом сведений, который значим для анкетирующего. Следовательно, в самом начале мобилизации в Красную Армию главным для большевиков был военно-образовательный уровень, боевой опыт и физическая пригодность бывших офицеров к службе. Наркомвоен практически не интересовало ни происхождение, ни социальное положение, ни невоенное прошлое командного состава. Сухой, жестко прагматичный подход профессионалов без любых эмоций и недоверчивой бдительности. Это проливает довольно неожиданный свет на расхожий сюжет о спорах по поводу «военспецов» между Л.Д. Троцким и И.В. Сталиным – о спорах, которые начнутся позже, под Царицыным. Возможно, последствия именно такого аполитичного подхода и спровоцировали их в дальнейшем.

Первая анкета *бывших офицеров старой армии 1919 г.* В 1919 г. сбор и фиксация личных данных бывших офицеров существенно изменились и упорядочились. Этому способствовало создание специального органа – Центрального военно-регистрационного бюро при Управлении Военно-Революционного Совета Республики. На смену учетной карточке пришел полноценный «Анкетный лист бывших офицеров и военных чиновников» [10, л. 22–22 об.], заполняемый собственноручно. И хотя количество пунктов в нем увеличилось незначительно, всего на два, но их содержание резко отличалось, став гораздо более конкретным, подробным и всеохватывающим.

Двусторонний типографский бланк в виде таблицы печатался на стандартном листе канцелярского формата, пункты нумеровались. В конце указывался город и дата заполнения и ставилась личная подпись.

Пункты 1–3 и 12 отражали данные на момент заполнения: фамилию, имя и отчество; возраст и место рождения; место службы и жительства; занимаемую должность и стаж в ней. Пункты 4 и 16 запрашивали сведения обо всех оконченных учебных заведениях (включая штатские) и род занятий вне армии: гражданская или полицейская служба, либо свободные профессии. То есть теперь власть интересовала не только военная, но и общепрофессиональная подготовка и опыт бывшего офицера, и особенно его принадлежность к сугубо «контрреволюционной» полицейской деятельности.

Семь пунктов подробных сведений о военной карьере, причем три касались времени до февраля 1917 г. и четыре – начиная с нее. Пункты 5 – 7 отражали: призван по мобилизации в 1914 г. или кадровый офицер; все воинские части или военные учреждения, где служил до Февральской революции; должности, занимаемые в старой армии. Характерно, что анкета хронологически трактует понятие «старая армия» именно до февраля 1917 г., так как впоследствии оно уже не упоминается. Пункты 8–11 требовали ответа на следующие вопросы: должность и место службы во время Февральской революции; служба и должности между февралем и октябрём; место службы и должность во время Октябрьской революции; перечень должностей и мест службы с октября 1917 г. до поступления на нынешнюю должность. Думается, что чисто информационная цель данных вопросов была важной, но не основной – имея архивы военного ведомства, большевики могли проверить и сопоставить анкетные данные, выявив степень правдиво-

сти ответов и меру доверия к анкетлируемым.

Пункты 13–15 и 17–19 заслуживают того, чтобы их частично цитировать. Они касались сведений, которых в прежней учетной карточке не было, но которые теперь расширяли возможности контроля за бывшими офицерами. Эти пункты требовалось подтверждать конкретными фактами.

Пункт 13 на первый взгляд содержит чисто справочный вопрос «Перечислите всех членов семьи, их местожительство (отец, мать, жена, дети, братья и сестры)» [10, л. 22 об.]. Фактически же это означало возможность воздействовать на близких в случае враждебных действий бывших офицеров. Конечно, это не стоит считать прямым указанием на заложничество их семей, как порой пишут некоторые эмоционально и политически ангажированные авторы антибольшевистского направления. И дело тут не столько в гуманности, сколько в прагматизме советского военного и политического руководства, заинтересованного в добросовестной службе командиров Красной Армии. Кроме того, массовые перемещения мирных жителей в условиях Гражданской войны делали сведения о проживании родственников весьма относительными.

Пункты 14–15 сходны, касаясь информации о родственниках или свойственниках, служивших и служащих на командных должностях в красной армии или военных учреждениях, а также в старой армии. Понятно, что первое помогало перепроверить сведения об анкетлируемом, а второе – выявить близкие связи с возможными участниками Белого движения. Оба вопроса сопровождаются требованием «указать точно: имя, отчество, фамилию, где служат» [10, л. 22 об.], причем, написанное в настоящем времени, оно также нацелено на выявление осведомленности о пребывании других бывших офицеров у белых.

Принадлежность к политическим партиям запрашивается в пункте 17 в духе формальной многопартийности, но с обязательным указанием подтверждения («к какой, и с какого времени? № партийного билета, организация» [10, л. 22 об.]). Голословные ответы, направленные на демонстрацию верности режиму и на выстраивание успешной карьеры, были очевидно недостаточными. Следующий пункт углублял выяснение лояльности бывшего офицера, требуя точной информации: «Кто может вас рекомендовать (из коммунистов, советских или видных общественных деятелей), **обязательно** [выделено в документе – Р.А.] указать двух лиц и их адреса или телефоны» [10, л. 22 об.]. Столкнувшись к середине 1919 г. с многочисленными случаями перехода бывших офицеров к противнику, дезертирства и служебных преступлений, РВС стремился гарантироваться от подобного впредь.

Последний вопрос от выяснения политической благонадежности переходил к проверке общеправового прошлого: «Привлекался ли к суду или следствию, подвергался ли наказаниям в административном или судебном порядке (где, когда и за что)» [10, л. 22 об.]. Как видим, анкета не делала различия между правонарушениями дореволюционного и советского периода, что указывает на рассмотрения подобных пятен в биографии потенциального командира РККА как недопустимого вне зависимости от политического режима в стране.

Анкетный лист бывших офицеров 1919 г. резко усилил выявление и контроль за ними. В то же время в нем по-прежнему отсутствовала любая информация о дореволюционном сословном и имущественном положении. Следовательно, это было уже не документационной небрежностью, а принципиальной позицией фактического отказа от «классового подхода» при формировании начальствующего состава Красной Армии и привлечении в него бывшего офицерства. Это диктовалось как общим подходам к правам и льготам, предоставляемым обладателю статуса «командира РККА», так и большим количеством выходцев из привилегированных сословий Российской Империи в руководстве военного ведомства РСФСР – бывших генералов и полковников, особенно Генерального Штаба – ущемление которых по формальному принципу «происхождения» было крайне нецелесообразно.

К 1920 г. подавляющее большинство бывших офицеров было мобилизовано в РККА и, соответственно, анкетировано. Одновременно шло крушение основных сил Белого движения – ВСЮР и армий адмирала А.В. Колчака на Востоке России. Большой приток пленных, в том числе офицеров, требовал сначала к их сортировке и изоляции, а затем позволял рассматривать их как кадровый резерв для пополнения командного состава. Постепенное затихание гражданской войны не означало прекращения боевых действий – напротив, предполагался большой «поход в Европу» в интересах Мировой революции, первым этапом чего становилась советско-польская война.

Начало анкетирования бывших белых офицеров в 1920 г. Приказ РВСР № 278 от 18 февраля 1920 г. установил порядок действий в отношении перебежчиков и пленных. Бывшие белые подлежали первичному опросу в разведывательных органах штабов армий. По его результатам основная масса направлялась в специально создаваемые Особые комиссии при армейских Реввоенсоветах, где велся «точный поименный учет, прием в распределителях и дальнейшую эвакуацию к местам назначения по указаниям уполномоченного принудработ». Остальные передавались «военными властями в распоряжение Особого отдела при РВС армий или флотов для отсортровки» [29, л. 4]. Не стоит излишне драматизировать такую перспективу, так как приказ предусматривал направление отсортированных Особыми отделами непосредственно в Красную Армию.

Не позднее мая 1920 г. появилась форма специального «Анкетного листа бывших офицеров и военных чиновников – военнопленных и перебежчиков Белых армий» [12, л. 207–207 об.]. Он предназначался для повторной, более глубокой, подробной и вдумчивой их фильтрации в концентрационных лагерях, то есть был адресован основной массе бывших белых офицеров, которые успешно прошли самую жесткую первичную фильтрацию в прифронтовой полосе и подлежали скорее превентивной, чем карательной изоляции. Девятнадцать пунктов анкетного листа бывших белых офицеров в большинстве повторяли вопросы общеофицерской анкеты 1919 г., кроме трех пунктов. Еще один пункт, касавшийся судимостей, оставаясь неизменным, менял порядковый номер с девятнадцатого на восемнадцатый.

Небольшая, но характерная деталь: в анкете бывших белых офицеров, в отличие от прежней, обращение к респонденту на «Вы» в нескольких местах (как и название «Белая армия») печаталось с прописной буквы. Вряд ли это опечатка – скорее, демонстрация близкого интеллигентскому сердцу уважения. По этой мелочи можно судить уже о высоком профессионализме и даже психологизме составителей опросника для вчерашних врагов.

Пункт 3 был неизбежен: «В каком бою были взяты в плен, или добровольно, переход массовый или персонально. Писать подробно» [12, л. 207]. Уточнение не случайно, так как добровольно сдавшиеся считались менее опасными, а участники массовых сдач были более проверяемыми по опросам сослуживцев.

Пункт 15 запрашивал сведения о родственниках и свойственниках, занимающих командные должности уже не в старой, а в Белой армии. Это вполне логично, так как позволяло перепроверить сведения о других белых офицерах в РСФСР, а в дальнейшем создать базу данных военной эмиграции.

Ключевым изменением было появление пункта 19, который задавал совершенно четкий вопрос: «Какое Ваше мнение о Красной и Белой армиях?» [12, л. 207 об.]. Нацеленный на выявление настроений, прежде всего степени враждебности или лояльности, а косвенно и искренности анкетируемых, данный пункт представляется весьма неоднозначным и противоречивым по результативности. Губернские комиссии по разбору дел бывших белых офицеров не могли не учитывать неизбежность конформизма и субъективизма ответов, даже чисто эмоционально ориентированных на выказывание лояльности. Необходимо учитывать и то, что вопрос адресовался лицам командного состава, что могло косвенно выявить их профессиональный уровень в оценке боевых действий и организации белых и красных.

Весьма любопытны ответы заключенных, исследованные ранее на примере Орловского концентрационного лагеря № 1 [3, с. 96–105]. Естественно, что большинство офицеров отвечало кратко, в плакатном духе, да иначе и быть не могло – о большевиках у них не было и не могло быть ни обширных сведений, ни объективных оценок, а высказывать негативные оценки было попросту опасно. Однако встречаются и одиночные развернутые ответы, в которых предпринята попытка на основании личных наблюдений дать сжатый анализ идейного, организационного, морального и боевого уровня.

По итогам лагерного анкетирования принималось главное для заключенных решение: либо освобождение и направление в Штаб РККА для получения назначения, либо оставление в лагере «до окончания Гражданской войны». Например, из 745 персонально выявленных бывших белых офицеров Орловского концлагеря с мая по сентябрь 1920 г. не менее 244, или 32,8 %, было направлено в войска. Всего же в Орловском концлагере до конца Гражданской войны были оставлены 61 офицер и один военный чиновник [11, л. 101–102]. Остальные выбыли в связи с мобилизацией в Красную Армию либо с принудительным трудоустройством.

В 1920–1922 гг. сложилась и превратилась в систему практика «особого учета» бывших белых офицеров.

В соответствии с секретным приказом РВСР № 1728/326 от 4 сентября 1920 г. на него брали тех, кто принимался на службу в РККА [17, л. 4]. После завершения основных сражений Гражданской войны, в преддверии массовой демобилизации, был издан секретный приказ РВСР № 1035/180 от 14 мая 1921 г., вводивший особый учет бывших белых офицеров, служащих в гражданском ведомстве [17, л. 8]: они были более многочисленны и подозрительны для властей, так как вне армии не находились под непрерывным контролем особых отделов и комиссаров.

«Анкета для бывших офицеров Белых армий» 1921–1922 гг. Бывших белых офицеров, не служивших в Красной Армии, было примерно втрое больше, чем служивших [1, с. 116–128]; и те, и другие далеко не все прошли через фильтрацию в концентрационных лагерях (не говоря о сотнях возвращенцев из эмиграции). Поэтому началось новое поголовное анкетирование, которое проводилось теперь на всех этапах перемещений бывших белых офицеров: демобилизация, перевод, прием на службу, постановка на воинский учет, выезд из-за границы и т.д., охватывая и анкетированных прежде.

Новая «Анкета для бывших офицеров Белых армий» [21, л. 106–108 об.] была введена к 1922 г., совпадая с массовым сокращением РККА. Этот подробнейший, введивший опросник, отпечатанный типографским способом на двойном стандартном канцелярском листе, насчитывал четыре страницы и 37 пунктов.

Пункты 1–2, 6–11, 13–16, 18, 20–21, 24 и 32–34 повторяли вопросы предыдущих анкет, как общеофицерских, так и «белогвардейской», отдельные темы немного уточнялись. Теперь запрашивались род занятий членов семьи и родственников до и после революции, а состояние здоровья вообще и полученные ранения в частности разведены на две отдельные графы. Даже эти вопросы составлены и разнесены по анкете так, чтобы сопоставить ответы про занятия и пребывание на гражданской и полицейской службе до революции и выявить противоречия. Впервые требовалось указать довоенную профессию.

Совершенно новыми были 18 вопросов, то есть почти половина анкеты. Первый блок касался биографических уточнений. Пункты 3 – 5 посвящены сословной принадлежности до революции, национальности и подданству, а пункт 12 – владению иностранными языками. Последнее могло пригодиться сразу по трем направлениям: перспектива использования на военной службе, возможности трудоустройства при демобилизации, потенциальная способность самостоятельных контактов с иностранцами (иначе говоря, степень ценности анкетируемого в качестве «находки для шпиона»). Пункт 35 развивал «закордонную» тему, выясняя наличие родственников, живущих «на территории, занимаемой белыми, кто они, чем занимаются и где находятся». При расширительном понимании этот вопрос касался и белых эмигрантов. Здесь же надо упомянуть и последний пункт 38 «К какому роду деятельности Вы более склонны» [21, л. 108 об.], который, адресуясь служащим в РККА бывшим белым офицерам, почти предрекал их увольнение в недалеком будущем. Вместе с тем, для большинства не служивших у красных такой вопрос был указанием на попытку их социально-трудовой адаптации. И делоне в благотворительности, а в

прагматизме большевиков: трудоустроенный бывший белогвардеец оказывался в коллективе советского учреждения, то есть под общественным дополнительным контролем, да и стабильное материальное положение могло снизить его исходную враждебность.

Пункты 27 и 31 содержали вопросы об участии в революционной борьбе начиная с 1905 г. (с указанием в любом случае местонахождения в то время) и о наличии преследований за революционную деятельность, с конкретными фактами, «когда и за что именно» [21, л. 108–108 об.]. На первый взгляд, это выглядит как выявление «смягчающих обстоятельств», хотя больше похоже на перепроверку ответов на другие вопросы; более того, признание в участии в первой русской революции в рядах тех же эсеров или меньшевиков (на что нередко попадались наивные анкетированные) в условиях 1922 г. могло расцениваться, напротив, отягчающим.

Не менее коварен пункт 26 о службе в Красной Армии и ее сроках. Положение командира РККА после Гражданской войны, хотя бы и состоящего на особом учете, давало известное признание верности и заслуг. Но совсем по-другому выглядело красноармейское прошлое бывшего офицера, который потом находился у белых, и доказать, что он не перешел к противнику добровольно, нарушив присягу, было практически невозможно.

Пункты 17 и 22–23 посвящены службе у белых. Помимо должности на момент пленения, надо было указать, «когда и где поступили на службу и в какую Белую армию и каким образом (добровольно или по мобилизации)», а также «когда и где, в каких боях принимали участие в Белой армии и в какой должности тогда находились» [21, л. 107 об.–108]. Единственным слабым местом этих бдительных вопросов является размер граф для ответов, исключавший сколько-нибудь подробное изложение – тогда как требовалось именно оно.

Стоящий особняком и в еще большей степени требовавший подробностей пункт 19 касался проверок и репрессий после пленения: «Когда, где и через какой Особый отдел проходили или когда, где, каким органом Сов[етской] власти были арестованы или привлечены к ответственности, за что и какие наказания понесли» [21, л. 107 об.]. Данные сведения позволяли судить о степени активности участия как в Гражданской войне, так и потенциально в политических и криминальных действиях в мирное время. Не зная теории девиантного поведения, большевики по наитию предугадывали ее, исходя из жесткой логики «социальной революции».

Следующий условно выделяемый блок вопросов касался политического облика. Пункт 28, в отличие от прежних анкет, выяснял степень непосредственного участия в Февральской и Октябрьской революциях и особенно личное отношение к революции Февральской. Развивая это, пункт 29 гласил: «Если относились несочувственно к Октябрьской революции, то почему (Ваши убеждения в этот период)» [21, л. 108]. Пункт 30 запрашивал партийную принадлежность «в течение всей Вашей жизни» и в настоящее время либо сочувствие какой-либо партии. Пункт 36, казалось бы, повторял предыдущий, уточняя «политическое настроение в данный момент» – хотя нюансы этих сведений были совсем не одинаковы: скорее всего, здесь видна попытка проследить расхождение между «официальной» позицией и

особенно партийностью человека и его реальным морально-политическим состоянием.

В конце анкеты следовало грозное «Примечание: Анкеты заполняются в трех экземплярах. Лица, давшие неверные сведения в анкете или уклонившиеся от прямых ответов, будут подвергнуты строжайшей ответственности» [21, л. 108 об.]. Это была не пустая угроза, но и преувеличивать ее не стоит. Конечно, большевики контролировали все архивы и могли проверить сведения, но довольно ограниченно – только по дореволюционному времени и по службе в РККА. Вероятность же разоблачить ложные сведения в анкетах белых офицеров, особенно сдавших в одиночку или вернувшихся из-за границы, была невысокой – подробности и частности их биографий были зачастую непроверяемыми.

С позиции сегодняшнего знания прямолинейные вопросы могут показаться на первый взгляд наивными и малорезультативными, ведь давать компрометирующую себя информацию, да еще не имеющую подтверждения нормальный человек элементарно поостережется. Однако не стоит забывать, что анкетирование в условиях большой информационной неразберихи было лишь начальным этапом сбора сведений. Надо учитывать и специфику настроений бывших белых офицеров, которые, в подавляющем большинстве оставшись в Советской России сознательно, были вынуждены адаптироваться к новому обществу и режиму, то есть выполнять их правила. Более того, имеются воспоминания, что они проявляли исключительное рвение на службе в Красной Армии [5, с. 80–82] и всячески старались загладить свое белогвардейское прошлое. Власть шла в этом им навстречу – так, бывшие белые офицеры, принятые в члены и кандидаты РКП(б) [18, л. 48; 19, л. 258; 20, л. 105; 27, л. 190] или награжденные орденом Красного Знамени [24, л. 134, 160; 25, л. 172; 26, л. 61; 28, л. 234], снимались с особого учета вне правил. Но, поощряя, большевики продолжали внимательно следить за ними. Только отдельные яркие личности позволяли себе отвечать с едкой издевкой (на современном жаргоне – троллить). Например, генерал Я.А. Славцов на вопрос о родственниках в Красной Армии написал с нескрываемым сарказмом: «Не знаю – сам ищущий» [23, л. 258].

Собственно, вся дальнейшая система советского анкетирования сводилась к сравнению анкет разных лет, сопоставлению их с другими анкетами и выявлению расхождений, которые, с учетом многочисленности вопросов, при даче ложных ответов рано или поздно выявлялись. В исследуемый период самым тяжелым проступком считалось сокрытие службы у белых и каралось привлечением к суду Революционного трибунала [22, л. 67].

Анкета бывших офицеров 1922 г. составлена весьма профессионально, особенно с психологической точки зрения. Вопросы следуют вперемешку, нарушая хронологический порядок и тематические связи, мешая выстроить последовательную ложную версию своей биографии. Так, сюжеты службы у белых следуют сразу после Февральской революции, прерываются участием в Октябрьской революции и продолжаются вновь, а события 1905 г. идут после этого. Информация о дореволюционных занятиях родственников разорвана почти всей анкетой, сосредоточиваясь в пунктах 9 и 34. Даже пункт 24 о ранениях («где, когда, как и в каких должно-

стях») не просто дублирует пункт 11 о состоянии здоровья, а помогает выявить должности, сокрытые в прямых ответах на соответствующие вопросы других пунктов. В целом анкета демонстрирует рост профессионализма учетной работы большевиков.

Выводы

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы. Анкетирование бывших офицеров российской императорской армии, впоследствии и Белых армий, в РСФСР стало базовым сбором сведений о них с целью определения степени пригодности для использования в рядах Красной Армии и общей лояльности к новой власти, а также для выработки политики по отношению к этой социально-профессиональной группе. Постепенно

развиваясь и усложняясь, анкеты охватывали наиболее значимые для большевиков характеристики бывших офицеров: сословно-имущественное положение до революции, уровень образования (прежде всего военного), боевой опыт, особенности участия в Гражданской войне, морально-политический облик, родственные и корпоративные связи, особенности социальной адаптации. Офицерские анкеты занимают специфическое место на грани официальных документов и материалов личного происхождения.

Все это открывает широкие возможности для более полного и объективного изучения бывших офицеров как особой временной социальной субгруппы в переходных условиях формирования советского общества в первые послереволюционные десятилетия.

Библиографический список

1. *Абинякин Р.М.* Бывшие белые офицеры в РККА в 1920-е гг. // *Российская история*. 2013. № 4. С. 116–128.
2. *Абинякин Р.М.* Бывшие офицеры белых и национальных армий в высшем командном составе Красной Армии в годы Великой Отечественной войны // *Ученые записки Орловского государственного университета: Научный журнал*. 2025. № 2 (107). С. 7–12.
3. *Абинякин Р.М.* Настроения бывших белых офицеров в советском плену (по материалам Орловского концентрационного лагеря 1920 г.) // *Славянский сборник: материалы XV Всероссийских (с международным участием) Славянских чтений «Духовные ценности и нравственный опыт русской цивилизации в контексте третьего тысячелетия»* (24 мая 2024 г., Орел). Вып. 15 / Науч. ред. и сост. Н.В. Акимова. Орел: Орловский гос. ин-т культуры, 2024. С. 96–105.
4. *Абинякин Р.М.* Увольнения бывших офицеров из РККА в 1921–1934 гг. // *Вопросы истории*. 2012. № 2. С. 91–103.
5. *Гаазе Г.Ю.* Белые офицеры и солдаты в наших рядах // *Сборник воспоминаний к 4-й годовщине РККА*. М., 1922. С. 80–82.
6. *Ганин А.В.* Кадры Генерального штаба в период Гражданской войны в России, 1917–1922 гг. В 2 т. М.: Кучково поле; Музеон, 2023. 999, 966 с.
7. *Ганин А.В.* «Мозг армии» в период «Русской Смуты». М.: Русский путь, 2013. 880 с.
8. *Ганин А.В.* Русский офицерский корпус в годы Гражданской войны. Противостояние командных кадров. 1917–1922 гг. М.: Центрполиграф, 2025. 318 с.
9. Государственный архив Орловской области (ГАОО). Ф. Р-392. Оп. 1. Д. 198.
10. ГАОО. Ф. Р-392. Оп. 1/с. Д. 41.
11. ГАОО. Ф. Р-1716. Оп. 1. Д. 39.
12. ГАОО. Ф. Р-1716. Оп. 1. Д. 120.
13. *Кавтарадзе А.Г.* Военные специалисты на службе Республики Советов: 1917–1920 гг. М.: Наука, 1988. 278 с.
14. *Мамонтов С.И.* Походы и кони: Воспоминания о Гражданской войне // *Подъем*. 1992. № 5/6. 256 с.
15. *Петин Д.И.* К вопросу об информационном потенциале документов органов ВЧК–ГПУ–ОГПУ по особому учёту бывших белых // *Деятельность отечественных спецслужб в эпоху социальных катаклизмов: материалы международной научно-практической конференции* (Омск, 23 ноября 2017 г.). Омск: ОмГТУ, 2017. С. 145–155.
16. *Петин Д.И., Коновалова Н.А.* Бывшие белые офицеры в зеркале массовых документов первых лет советской власти // *Гражданская война на востоке России: объективный взгляд сквозь документальное наследие: материалы Всероссийской научно-практической конференции* (Омск, 12–13 ноября 2014 года). Омск: Амфора, 2015. С. 125–131.
17. Российский государственный военный архив (РГВА). РГВА. Ф. 7. Оп. 1. Д. 186.
18. РГВА. Ф. 7. Оп. 8. Д. 311.
19. РГВА. Ф. 7. Оп. 8. Д. 314.
20. РГВА. Ф. 7. Оп. 8. Д. 316.
21. РГВА. Ф. 7. Оп. 8. Д. 319.
22. РГВА. Ф. 7. Оп. 8. Д. 324.
23. РГВА. Ф. 7. Оп. 8. Д. 327 (Ч. I).
24. РГВА. Ф. 7. Оп. 8. Д. 328.
25. РГВА. Ф. 7. Оп. 8. Д. 329.
26. РГВА. Ф. 7. Оп. 8. Д. 330.
27. РГВА. Ф. 7. Оп. 8. Д. 334.
28. РГВА. Ф. 7. Оп. 8. Д. 335.
29. РГВА. Ф. 11. Оп. 6. Д. 312.

References

1. *Abinyakin R.M.* Former white officers in the Red Army in the 1920s. // *Russian History*. 2013. No. 4. Pp. 116–128.
2. *Abinyakin R.M.* Byvshiy ofitseriy belykh i natsional'nykh armiy v sostave vysshego komandnogo sostava Krasnoy Armii let Velikoy Otechestvennoy voyuy // *Uchenyye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta: Nauchnyy zhurnal*. 2025. № 2 (107). Pp. 7–12.
3. *Abinyakin R.M.* The sentiments of former white officers in Soviet captivity (based on the materials of the Orel concentration camp in 1920) // *Slavic Collection: materials of the XV All-Russian (with international participation) Slavic readings «Spiritual values and moral experience of Russian civilization in the context of the third millennium»* (May 24 2024, Orel). Issue 15 / Scientific ed. and comp. N.V. Akimova. Orel: Orel State Institute of Culture, 2024. Pp. 96–105.
4. *Abinyakin R.M.* Dismissals of former officers from the Red Army in 1921–1934. // *Questions of history*. 2012. No. 2. Pp. 91–103.

5. *Gaase G.Y.* White officers and soldiers in our ranks // Collection of memoirs to the 4th anniversary of the Red Army. Moscow, 1922. Pp. 80–82.
 6. *Ganin A.V.* Cadres of the General Staff during the Civil War in Russia, 1917–1922. In 2 vol. Moscow: Kuchkovo pole Publ.; Muzeon Publ., 2023. 999, 966 p.
 7. *Ganin A.V.* «The brain of the army» in the period of the «Russian Troubles». Moscow: Russkiy Put Publ., 2013. 880 p.
 8. *Ganin A.* . The Russian officer corps during the Civil War. The confrontation of command personnel. 1917–1922. Moscow: Tsentrpoligraf Publ., 2025. 318 p.
 9. The State Archive of the Orel region (GAOO). F. R-392. Op. 1. D. 198.
 10. GAOO. F. R-392. Op. L/s. D. 41.
 11. GAOO. F. R-1716. Op. 1. D. 39.
 12. GAOO. F. R-1716. Op. 1. D. 120.
 13. *Kavtaradze A.G.* Military specialists in the service of the Republic of Soviets: 1917–1920. Moscow: Nauka Publ., 1988. 278 p.
 14. *Mamontov S.I.* Hiking and horses: Memories of the Civil War // *Rise*. 1992. № 5/6. 256 p.
 15. *Petin D.I.* On the issue of the information potential of documents of the organs of the Cheka–GPU–OGPU on the special accounting of former whites // Activities of the domestic special services in the era of social cataclysms: proceedings of the international scientific and practical conference (Omsk, November 23, 2017). Omsk: OmSTU Publ., 2017. Pp. 145–155.
 16. *Petin D.I., Kononova N. A.* Former white officers in the mirror of mass documents of the first years of Soviet power // The Civil War in eastern Russia: an objective look through the documentary legacy: proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Omsk, November 12–13, 2014). Omsk: Amfora Publ., 2015. Pp. 125–131.
 17. Russian State Military Archive (RGVA). RGVA. F. 7. Op. 1. D. 186.
 18. RGVA. F. 7. Op. 8. D. 311.
 19. RGVA. F. 7. Op. 8. D. 314.
 20. RGVA. F. 7. Op. 8. D. 316.
 21. RGVA. F. 7. Op. 8. D. 319.
 22. RGVA. F. 7. Op. 8. D. 324.
 23. RGVA. F. 7. Op. 8. D. 327 (Part I).
 24. RGVA. F. 7. Op. 8. D. 328.
 25. RGVA. F. 7. Op. 8. D. 329.
 26. RGVA. F. 7. Op. 8. D. 330.
 27. RGVA. F. 7. Op. 8. D. 334.
 28. RGVA. F. 7. Op. 8. D. 335.
 29. RGVA. F. 11. Op. 6. D. 312.
-
-

АЛЕНТЬЕВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры всеобщей истории, Курский государственный университет, г. Курск, Россия
E-mail: alenttv@mail.ru

ALENTIEVA TATIANA VICTOROVNA

Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor of the Department of World History, Kursk State University, Kursk, Russia
E-mail: alenttv@mail.ru

АНГЛО-РУССКИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ В «БОЛЬШОЙ ИГРЕ» ПО АФГАНСКОМУ ВОПРОСУ НА СТРАНИЦАХ БРИТАНСКОГО САТИРИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА «ДЖУДИ»

ANGLO-RUSSIAN CONTRADICTIONS IN THE “BIG GAME” ON THE AFGHAN ISSUE ON THE PAGES OF THE BRITISH SATIRICAL MAGAZINE “JUDY”

Статья посвящена визуальной пропаганде на страницах британского сатирического журнала «Джуди» в связи с англо-русской «Большой игрой» по афганскому вопросу в 1870–1880-е гг. На основе анализа творчества У.Г. Боучера и его графических работ рассматривается восприятие английской публикой внешнеполитических целей России и Великобритании по афганской проблеме, их соперничество в ходе «Большой игры». В статье делается вывод, что активная и оперативная репрезентация «Большой игры» в карикатуре, формирование негативного имиджа России способствовали усилению русофобии в английском обществе.

Ключевые слова: Россия, Великобритания, Афганистан, XIX век, «Большая игра», визуальная пропаганда, английская карикатура, имагология.

The article is devoted to visual propaganda on the pages of the British satirical magazine “Judy” in connection with the Anglo-Russian “Big Game” on the Afghan issue in the 1870s and 1880s. Based on the analysis of W.G. Boucher’s creative work and his graphic works, the perception by the British public of the foreign policy goals of Russia and Great Britain on the Afghan problem and their rivalry during the “Big Game” is analyzed. The article concludes that the active and expeditious representation of the “Big Game” in caricature, the formation of a negative image of Russia contributed to the strengthening of Russophobia in English society.

Keywords: Russia, Great Britain, Afghanistan, XIX century, “Big Game”, visual propaganda, caricature, imagology.

Введение

В условиях обострения конфронтации России и коллективного Запада обостряется информационная война и особенно активизируется визуальная пропаганда. Она более понятна и доступна широким массам, у нее имеются огромные возможности психоэмоционального воздействия на публику. В связи с этим весьма актуальным является изучение исторического опыта ведения информационных войн, изучение того, как визуальная пропаганда действует в конфликтных ситуациях, в периоды обострения отношений ведущих стран.

Актуальность статьи связана с визуальным поворотом в отечественной исторической науке, расширением сферы имагологических исследований, усилением интереса к карикатуре, как историческому источнику, позволяющему реконструировать историческую реальность с определенных позиций. Иллюстративная сатира способна особым образом влиять на общественное мнение, что делает ее грозным оружием в пропаганде.

Цель статьи состоит в том, чтобы на основе анализа визуальных источников, главным образом карикатуры, выяснить как сатирический еженедельник «Джуди» визуализировал англо-русские противоречия в «Большой игре» по афганскому вопросу и воздействовал на общественное мнение.

В 1875–1880-х гг. происходит резкое обострение русско-английских противоречий в связи с успехами

русского оружия в Русско-турецкой войне 1877–1878 гг. и продвижением России в Средней Азии, где под ее влиянием оказались Хива, Бухара, Коканд. Эти обстоятельства весьма беспокоили британское руководство. Стремление Российской империи продвинуться в сторону Турции и Средиземноморья представляло собой серьезную проблему для торговли Англии в этом регионе, для ее военно-морского господства в этой части света и, следовательно, для ее способности защищать морские пути в Южную Азию, и особенно к «жемчужине» британской короны – Индии. Еще более опасной и угрожающей Лондону представлялась русская экспансия в направлении Афганистана, который рассматривался как «северные ворота» в Индию. Русская угроза Индии, подлинная, или мнимая, была постоянной фобией английских правящих кругов, начиная с конца XVIII века. Эти события хорошо изучены, как в отечественной, так и в зарубежной историографии. Однако, практически неизученными, остаются проблемы, связанные с историей информационных войн и пропаганды, особенно визуальной.

Новизна данной работы определяется ее неизученностью в историографии, и тем, что качестве основного источника привлекается британская карикатура, позволяющая рассматривать проблемы русско-английских противоречий в имагологическом ракурсе, в дихотомии «свой/чужой». Анализ сатирической графики позволяет

более глубоко представить, как английская пропаганда визуализировала «Большую игру».

Методологической основой исследования послужили принципы системности, объективности и историзма, историко-генетический, историко-системный, компаративный методы, достижения исторической имагологии, междисциплинарность.

Изложение основного материала

«Большая игра» – довольно распространенный термин для обозначения геополитического противостояния великих держав. Происхождение термина прочно связано с творчеством Р. Киплинга, который «визуализировал» «Большую игру» в романе «Ким» (1901) через восприятие англо-русского соперничества его героями: мальчиком-полукровкой Кимом, и его наставниками, стремившимися противодействовать интригам России на севере Индостана [34, р. 123].

На самом деле термин «Большая игра» появился значительно раньше. Впервые выражение «The Great Game» появилось в 1840 г. Его использовал Артур Конолли, капитан 6-го Бенгальского полка легкой кавалерии, молодой офицер на службе Ост-Индской компании. Термин значился на полях копии письма, отправленного губернатору Бомбея в 1840 г. [13, р. 61–80].

Все же, если сводить «Большую игру» только к деятельности разведслужб, дипломатическим усилиям, военным конфликтам, как это делает большинство историков, то это будет сужать ее содержание. Несомненно, что эта борьба активно велась как информационная война, в сфере визуальной пропаганды, и наиболее остро в сатирической графике.

В Великобритании выходило множество сатирических изданий, но больше «однодневок». В то время это были наиболее понятные и доступные средства визуальной пропаганды для широких слоев населения. Самыми серьезными и основательными считались еженедельники «Панч», «Джуди» и «Фан». Наиболее известным, популярным и востребованным английским журналом юмора и сатиры был знаменитый «Панч, или Лондонский Шаривари» («Punch, or The London Charivari»), выходивший с 1841 по 2002 год, с тиражом в 60 тыс. экз. [2]. Издание было названо именем Панча, сатирического кукольного персонажа, ставшего аналогом итальянского Пульчинеллы, а затем прообразом русского Петрушки. Огромная популярность «Punch» породила стремление создать похожие издания, которые могли успешно конкурировать с ним. Так появился сатирический еженедельник «Джуди, или Лондонский серио-комический журнал» («Judy, or, The London Serio-Comic Journal», 1867–1910), тираж которого был 20 тыс. экз. Журнал получил название в честь тоже кукольного персонажа, сварливой жены мистера Панча – Джуди [3, с. 116–149].

Ведущим художником этого грозного соперника «Панча» был Уильям Генри Боучер (1837–1906). Расцвет «Джуди» был пиком творчества художника [35, р. 441–474]. Известный по всей Британии как «WB», он создавал гротескные карикатуры по проблемам внешнеполитической повестки, проработав в журнале 20 лет (1868–1888 гг.). По своим взглядам он был крайним консерваторм, шовинистом и империалистом, защитником имперской политики Великобритании, негативно отно-

сящимся к России. «Большой игре» и англо-русским противоречиям по афганской проблеме он посвятил более 30 карикатур.

Особенно активизировалась британская визуальная пропаганда, именно в 1870-е гг. в связи с новым обострением русско-английских отношений. Эта «Большая игра» не ограничивалась только Центральной и Восточной Азией, но захватывала Ближний Восток [9] Берлинский конгресс 1878 г. урезал достижения России закрепленные в Сан-Стефанском мирном договоре. Как считало английское руководство, России были поставлены серьезные препоны в ее экспансионистских планах на Ближнем Востоке.

Это как раз отражала карикатура «Пограничная стража в будущем» [30]. На ней два английских бульдога в военных мундирах и при оружии несут пограничную охрану Малой Азии. Перед загораживающей проход рогаткой в виде ружья с надписью «новый барьер» стоит в сомнении русский медведь. Образ медведя был самым расхожим стереотипом и символом России. В карикатурах «Джуди» всегда подчеркивалась агрессивность, жестокость и непредсказуемость этого хищника. Это должно было негативизировать российскую внешнюю политику.

На карикатуре, возле заграждения валяется уже растоптанный Парижский мирный договор 1856 г. и сломанные Россией прежние барьеры. Для убеждения зрителей в экспансионистском духе русской внешней политики виднеется спрятавшееся за горой русское войско, состоящее из вооруженных медведей в военной форме. То, что они прячутся, по замыслу художника, подчеркивает коварство русских.

Для давления на английскую дипломатию во время Берлинского конгресса Россия прибегла к двум важным акциям. Первой из них была подготовка «Индийского похода» [5, с. 140–154]. Другой – посылка русской дипломатической миссии Н.Г. Столетова в Афганистан [6, с. 90–91].

В планах военного командования предполагалось: «Оставив внутри Туркестанского края необходимое для охраны населения число войск, выдвинуть отряд возможно большей силы к Аму-Дарье, к Ширабаду или другому пункту, для обеспечения безопасности наших границ, и в то же время подготовить почву для дальнейших действий, если в том встретится надобность... Со стороны Кавказского военного округа выдвинуть отряд по направлению к Мерву для упрочения там влияния России» [7, с. 21–36].

«Индийский поход» туркестанских войск изначально задумывался лишь как военная демонстрация для создания постоянной угрозы английским владениям с целью сделать британское правительство более сговорчивым на Берлинском конгрессе. Военный министр Д.А. Милютин в своей телеграмме от 19 мая 1878 г. разъяснял: «Вообще цель действий отрядов – прикрытие наших пределов и демонстрация, а не захват новых территорий. Установление дружественных отношений с Афганистаном напугает англичан больше, чем движение отрядов» [1, с. 113].

Гораздо большее значение придавалось отправке в Афганистан русской дипломатической миссии во главе с Н.Г. Столетовым. Он был участником Крымской и Русско-турецкой войн, имел солидный дипломатиче-

ский опыт, прекрасно знал восточные языки, занимался разведывательной деятельностью. Задача миссии заключалась в том, чтобы «скрепить с эмиром афганским дружественные связи, выяснить все выгоды и заключить, если это возможно, с ним союз на случай вооруженного столкновения России с Англией». 9 августа 1878 г. был подготовлен проект русско-афганского договора, Он содержал 11 статей. В соответствии с ними афганский правитель должен был признать протекторат России над своей страной, а генерал-губернатор Туркестана К.П. Кауфман принимал на себя обязательства по предоставлению Афганистану необходимой военной помощи [8, с. 22–25].

Однако, русское правительство, не желая рисковать войной с Англией из-за Афганистана, отозвало миссию Н.Г. Столетова и фактически отказалось от союза с Шер Али-ханом, хотя в Кабуле, была оставлена часть русской миссии во главе с полковником Н.И. Разгоновым [4, с. 70–80]. При этом Петербург надеялся извлечь из этого пользу при возобновлении переговоров с Англией о среднеазиатских делах.

Великобритания в это время проводила «наступательную» внешнюю политику, активным проводником которой являлся премьер-министр Б. Дизраэли [10, с. 298]. Задачей английской пропаганды была идеализация действий консерваторов, негативизация и демонизация России, формирование в общественном мнении устойчивой русофобии. Важно было сконструировать такие образы русских, чтобы они в дихотомии «Свой/Чужой» воспринимались общественным мнением не просто как «Чужие», а как «Враги».

Именно такой образ России создает карикатура «Поддерживая его» [18]. На ней Шер Али-хан изображен в роскошном восточном наряде и в довольно воинственной позе. За его спиной русский мужик, с заросшей бородой и усами, в крестьянском армяке. Выражение его лица совершенно зверское. Он в ставшем уже стереотипном виде русского нецивилизованного варвара. Однако на карикатуре изображен не простой мужик, а сам царь Александр II, на что указывает шапка Мономаха на его голове. Художник подчеркивает несостоятельность действий Шер Али тем, что из-за его спины русский выставил два огромных кулака, которыми и грозит британцу. Последний изображен в парадном мундире с наградами, в сапогах со шпорами, в колониальном шлеме и саблей на боку. Он абсолютно спокоен и тянет на себя веревку, которая открывает клетку с готовящимся к прыжку, разъяренным британским львом. Здесь намек, что Англия готова дать отпор русским проiskам. В карикатуре содержится противопоставление русского и азиатского варваров с цивилизованным представителем Британии.

Карикатура высмеивала русскую дипломатию в Афганистане, пытаясь внушить английской публике уверенность в невмешательстве русских в афганские дела. Одновременно в британском общественном мнении стоило закрепить отношение к русской политике, как коварной и вероломной, основанной на лжи и различных увертках. Этой задаче была посвящена карикатура «**Обожженный ребенок боится огня**» [15]. В названии содержалась поговорка, созвучную с русской: «Обжегшись на молоке, дуешь на воду». Цель карикатуры была в том, чтобы убедить британское об-

щественное мнение в нечестности, плутовстве и закулисных интригах русской дипломатии.

На ней русский медведь в простом солдатском мундире с крестом св. Георгия, но с царской короной на голове, пытается оправдаться перед британским бульдогом. Для этого он протягивает ему бумагу с надписью: «Объяснение Кабульской интриги». Здесь намек на миссию Н.Г. Столетова. В знак своей полной искренности медведь приложил правую лапу к груди. Британский бульдог по сравнению с медведем выглядит щеголем. Он одет в рубашку с вычурным жабо и сюртук, на голове у него модный шапокляк. В левой лапе он держит в каминных щипцах обгорелую ткань, от которой явно дурно пахнет, поскольку правой лапой он зажимает свой нос и старается держаться на расстоянии от медведя. На ткани проступает надпись: «Протухшие российские обещания и прогнившие соглашения». Бульдог обвиняюще тычет ими прямо в морду медведя.

Англичане, по-видимому, были не до конца уверены в невмешательстве России в афганские дела. Это отразилось в карикатуре «Новая тактика или дружественный нейтралитет» [31]. На ней российский канцлер А.М. Горчаков втайне предлагает Шер Али-хану оружие, буквально из-под полы своего мехового пальто. Эмир бережно прижимает левой рукой мешок с царскими деньгами. Чтобы зрителю было понятно на мешке изображен двуглавый орел. По донесениям английской разведки русские обещали эмиру заем в 30 млн золотых рублей. По замыслу художника это должно было подчеркивать, что уверения русских в невмешательстве в афганские дела не соответствует действительности. Карикатура в негативном свете изображала двуличную, по мнению англичан, политику России, хотя никаких доказательств о снабжении афганцев оружием и деньгами не было.

В карикатуре «Дерзкая диверсия» [23] У.Г. Боучер старается высмеять и разоблачить русские интриги как в Афганистане, так и в Турции, доказать, что «Большая игра» велась и в Малой Азии. На карикатуре Джон Буль, в привычном стереотипном виде, прислушивается к словам министра иностранных дел Р. Солсбери, который пытается ему объяснить, что Россия не оставила свои попытки усиления влияния в Турции. На рисунке это подтверждается тем, что огромный медведь пытается напасть на индюшку в турецкой феске. Одновременно афганец строит рожи Джону Булю, явно рассчитывая на русскую поддержку.

Насколько Британию устраивал Берлинский мирный договор 1878 г. У.Г. Боучер иллюстрирует следующей карикатурой «По крайней мере, все они чванливы, будем на это надеяться» [17]. По замыслу художника, Берлинский трактат – это пока что малое дитя, лежащее в колыбели. Его бдительно охраняет британский бульдог, устроившись рядом на высоком стуле. Нарушил эту идиллию посетитель, это опять русский царь Александр II. Он одет в жандармскую форму с большим двуглавым орлом на груди, к поясу пристегнута сабля. Однако, если присмотреться, на груди у двуглавого орла изображена виселица, а на рукояти сабли прикручен в качестве украшения человеческий череп Все это должно подчеркивать деспотизм, царящий в России, неевропейскость этой страны, ее варварство. И сама поза императора же может вызвать только смех. Он стоит, подбоченясь, явно

любясь собой и подкручивает ус. Используя шаржирование, художник добивается комического эффекта. Враг должен быть смешным и жалким.

В карикатуре «Инструктаж их защитников» [24] объектом высмеивания становится лидер оппозиции У. Гладстон, он здесь представлен как адвокат в парике и мантии юриста. На страницах «Джуди» его постоянно критиковали за якобы прорусскую позицию. На рисунке Гладстон выслушивает объяснения русского жандарма звероподобного вида, у которого правая рука и шинель в пятнах крови. Левой рукой он держит за локоть Гладстона, который настроен по отношению к нему и снисходительно и миролюбиво. Здесь снова мы видим противопоставление в дихотомии «Свой/Чужой» демократической Англии и деспотической, преступной власти в России.

2-го ноября 1878 г. англичанами был послан ультиматум Афганистану с грозным предупреждением, что, в случае его неприятия будут открыты военные действия. 6 ноября последовал совет русских эмиру принять английский ультиматум. Поскольку Англия уже давно готовилась к вторжению в Афганистан, то удобным предлогом, конечно, стало бы отклонение афганцами ультиматума. Однако афганский эмир был убежден в том, что русские окажут ему помощь и поддержку.

Довольно комично эта политическую наивность эмира изображена в карикатуре «Следовало ожидать еще большего неповиновения» [25]. Афганский эмир разрывает текст ультиматума перед британским солдатом. Чтобы подчеркнуть шаткое положение эмира, художник изобразил две его опоры. Во-первых, он опирается на горы, которые, видимо, считает неприступными, а, во-вторых, его опорой служит также Россия. А вернее, спина русского монарха в шапке Мономаха, но в простом солдатском мундире. Напряженная поза русского, согнувшегося в три погибели от натуги, символизирует, что тяжесть афганца ему претит. Об этом свидетельствует и выражение его лица. Эти две «опоры» делают позицию афганца совершенно неустойчивой. И здесь представлен явный контраст между несбыточными амбициями эмира, посмеявшегося разорвать английский ультиматум и спокойной, исполненной достоинства, фигурой британского солдата. Он опирается на пушку, что подчеркивает военное превосходство англичан перед афганцами. Карикатура представляет комический образ врагов Англии и убеждает зрителя в будущей победе Великобритании.

20 ноября 1878 г. английские войска вторглись в Афганистан, и началась Вторая англо-афганская война (1878–1880) [6, с. 86–102]. Как и первая, она была спровоцирована неприемлемой для Великобритании пророссийской ориентацией кабульского правительства.

Карикатура «Смотреть в правильном направлении» [20] была намерена показать зрителям, кто главный враг Англии в афганском вопросе. Карикатура появилась, когда часть русской миссии еще оставалась в Кабуле. На ней могучий британский лев ударом своего хвоста отгоняет афганского эмира, словно надоедливую муху. Он даже не сморит в его сторону. Его взгляд устремлен на русского медведя, который прячется за скалой. Взгляд у медведя настороженный и даже какой-то вороватый. В лапах он сжимает документ с «требованиями о возмещении ущерба в связи с Сан-Стефанским

договором». Передо львом лежат другие документы, которые Британия готова отстаивать. Это – Берлинский трактат, а также Англо-турецкие политические и финансовые интересы.

12 декабря 1878 г. русская миссия Н.И. Разгонова выехала из страны. Не получив помощи от России, Шер Али покинул Афганистан и скоропостижно скончался в Мазари-Шарифе.

На первом этапе войны дела англичан в Афганистане были вполне успешными, не случайно в «Джуди» появляется карикатура, уверяющая публику в скорой победе. Сюжет ее связан с Новым годом, с обычаем зажигать рождественские свечи, и называется «Уничтожая его» [28]. В центре карикатуры огромная оплывшая свеча с головой афганца. Его глаза вылезли из орбит от страха, а волосы бороды и усов встали дыбом. Британский бульдог в нарядной шутовской одежде по поводу Нового года держит в руках огромный гасильник, чтобы потушить уже не нужную свечу, пережав фитиль – горло афганца. Слева убегает русский медведь в полушубке, сапогах и имперской каске, так и не оказав афганцу никакой помощи.

Казалось, что на время англо-русские противоречия сгладились. Следующая карикатура даже должна была убедить британцев, что они могут жить мирно рядом с Россией. Она называлась «Ближайшие соседи» [26]. На ней практически рядом сидят британский лев и русский медведь. Их разделяет тонкая перегородка – граница между Афганистаном, который британцы уже считали своим протекторатом и Туркестаном.

Но русско-английские противоречия не так легко было урегулировать. Россия, по мнению англичан, все равно пыталась вредить всюду, даже в Африке, где в это время разразилась англо-зулусская война, которая началась с одного из самых громких поражений британской армии под Изандлваной 22 января 1879 г. [6, с. 111].

И здесь англичане попытались найти происки русских, «руку» Петербурга. Этому посвящена карикатура «Урок дипломатии особого сорта» [16]. На карикатуре чернокожий зулусский «дикарь» в украшениях из перьев пишет письмо английского губернатору Наталя. В качестве «дикаря», как представителя низшей расы, изображен зулусский вождь Кетчвайо. Из вооружения у него стрелы и палица, что должно символизировать примитивность вооружений африканцев. Его послание губернатору Наталя исполнено откровенной кровожадностью. В нем он пишет: «Я убиваю. Я буду убивать еще больше. Не лезь не в свое дело». За спиной довольного своим письмом «дикаря» склонился русский медведь-дипломат, за ухом у него заткнуто перо, на всякий случай, потому что его не устраивает слишком откровенный вызов Кетчвайо. Карикатура снабжена подписью, поясняющей позицию русского дипломата. Опытный автор посланий неопытному дикарю: «Так никогда не пойдет! Скажите, что у вас нет намерений причинять кому-либо вред, а затем делайте, что вам заблагорассудится». Вербальная составляющая карикатуры всегда важна, здесь она усиливает главную идею о враждебности русских и их коварстве.

Разумеется, задача пропаганды, в том числе виртуальной, в условиях войны состояла в подъеме патриотического духа англичан. Рисунок «Секрет британского правления» [21] как раз служил этим целям, так как изо-

бражал молодых парней-спортсменов, готовых защищать мисс Британию и британский флаг Юнион Джек, который она держит в руках. Слева на рисунке показано сражение англичан в Африке. Справа британский офицер командует индийскими – солдатами, защищая английские владения в Индии. Из-за гор на них собирается напасть грозный русский медведь. Главное содержание карикатуры, что у Англии есть ее защитники, готовые проливать свою кровь всюду, куда пошлет их страна.

А воевать за британские интересы приходилось в самых разных частях земного шара. Карикатура «Если они будут раздражать его, то должны иметь соответствующие последствия» [22] красноречиво это подтверждает. На ней могучий британский лев улегся, чтобы отдохнуть, но его беспокоят зловерные насекомые – осы, угрожая изжалить до смерти. Одну осу – зулуса, лев прихлопнул своей огромной лапой, но к нему подбирается другие осы-враги – сторонник Махди в Судане, бирманский правитель с кривым krisом, вооруженный огнестрельным оружием бур из Трансвааля, афганец с двумя кинжалами сразу, и, наконец, египетский хедив, прикарманивший британские денежки. Но, как гласит название карикатуры, лев не особо обращает внимание на этих ос-врагов. Они все будут побеждены и жестоко наказаны.

На первом этапе англо-афганская война завершилась вполне благополучно для англичан. Сын и преемник Шер Али, Якуб Хан, подписал Гандамакский мирный договор 26 мая 1879 года, фактически поставивший Афганистан под английский протекторат [12, с. 71]. Лавры победителя приписывались Дизраэли. На карикатуре с красноречивым названием «Победитель» [32] премьер-министр представлен как жокей, выигравший скачки. Его спешат поздравить Джон Буль и миссис Британия. Угрюмо уводит свою лошадь проигравший жокей У. Гладстон. А справа что-то пытаются обсудить аутсайдеры – афганский эмир и русский царь в императорской короне.

Англичане считала войну в Афганистане законченной. «Джуди» откликнулась очередной шпилькой-карикатурой в адрес России. Карикатура называлась «Закрыто» [27]. Установление контроля над Афганистаном англичане рассматривали как форпост, защищающий Британскую Индию от русских происков. На карикатуре русский царь стоит в глубокой задумчивости перед массивной дверью, ведущей в Британскую Индию. Дверь наглухо закрыта на массивный замок с надписью «Договор с Афганистаном». Не осталось ни малейшей лазейки. Русский медведь внимательно обнюхивает эту дверь, но лазейки действительно не осталось. В правом углу рисунка, на острове, отделенном от материка проливом, коленопреклоненный премьер-министр Дизраэли торжественно вручает ключ от Индии мисс Британии. Она отставила в сторону свой щит и трезубец (символ владычицы морей). Она благожелательно готова принять ценное подношение. Над морем встает солнечное светило с надписью «Мир».

Однако англичане рано праздновали победу. Условия договора вызвали в Афганистане взрыв возмущения, страна восстала, началась партизанская война. 3 сентября восставшие войска взяли Кабул и вырезали британскую миссию во главе с Каваньяри. Якуб-хан отрекся от престола и уехал в Британскую Индию. Война

возобновилась.

Генерал-майор Ф. Робертс разгромил силы афганцев и занял Кабул. В столице начались расправы. В обращении к населению Кабула, произнесенном из занятого англичанами эмирского дворца, Роберте заявил, что город будет обложен тяжелой контрибуцией, что многие городские здания «в целях безопасности и удобства для английских войск» будут полностью разрушены, что в Кабуле вводится военное положение и всякий житель, у которого будет обнаружено оружие, подвергнется смертной казни. Только за несколько первых дней в Кабуле были арестованы 89 чел. и 49 из них повешены. Карательные отряды, действующие в окрестных районах, избивали афганских крестьян, сжигали их жилища, иногда уничтожая целые деревни. Взятых в плен и арестованных солдат и мирных жителей подвергали ужаснейшим пыткам [11].

«Джуди» приветствовала расправы над афганцами. Рисунок «Чтобы он больше так не поступал» [29] изображает восставших афганцев в образе тигра-людоеда. С его клыков и лап капает человеческая кровь, он накрепко привязан к пушке, которая готова разорвать его на части. Такой вид казни британцы использовали при подавлении восстания сипаев в Индии. Зрители не должны были возмущаться таким жестоким возмездием. Чтобы показать звериную жестокость афганцев, художник изобразил лежащего на земле, убитого англичанина.

Следующий рисунок «Привлеченный к суду» [19] должен был ослабить впечатление от массовых репрессий англичан и доказать, что все происходит в рамках обычного правосудия. Афганский тигр-людоед, с клыков которого капает человеческая кровь, он крепко и надежно связан цепями, его ждет суд и справедливое возмездие.

И, тем не менее, до полной победы было еще далеко. На страницах «Джуди» появляется карикатура по этому поводу «Подозрительный бродяга» [33]. Она преследовала также цель – убедить английскую общественность, что неудачи англичан в Афганистане вызваны происками русских. На ней английский ночной сторож с ружьем под мышкой и горящим фонарем обходит дозором улицу. Он – настороже и внимательно смотрит по сторонам. Для надежности у него имеется собака – английский бульдог, который заливается лаем, почуяв опасность со стороны постороннего. За углом стены спрятался подозрительный бродяга. Это русский медведь. Чтобы не вызвать подозрений, он оделся как обычный странник, в руках у него посох. Но он явно замысливает каверзы против добропорядочных англичан, так как у него саквояж, очевидно, с деньгами для подкупа афганцев, и с его пояса свисает пистолет. Так снова в общественном мнении формируется негативный образ России, коварного и опасного врага.

В ходе войны англичане потерпели ряд серьезных поражений и понесли значительные материальные и людские потери. Им пришлось под давлением афганцев очистить оккупированную территорию. Правда, англичане сумели из своего поражения извлечь выгоды более значительные, чем иной раз можно извлечь из победы. Афганистан стал фактически английским протекторатом.

Выводы

Британская сатирическая графика на страницах «Джуди» очень оперативно отражала перипетии «Большой игры» и англо-русского соперничества по афганской проблеме. В дихотомии «Свой/Чужой» конструировался образ врага, деспотического и отвратительного. На карикатурах Россия представляла коварным и подлым, лишенным понятий о чести противником,

действующим из-за угла. Афганистан представлялся русской марионеткой, вредящей английским интересам, которую следует сурово наказать. Следуя расистским идеям о превосходстве белой расы, афганцев изображали в цивилизационно-принижающем дискурсе. И Россия также трактовалась как варварская нецивилизованная страна, что способствовало укоренению и усилению русофобии в английском обществе.

Библиографический список

1. «Большая игра» в Центральной Азии: «Индийский поход» русской армии : сб. архив. док. / сост., предисл. и примеч. Т.Н. Загородникова. Москва: Новый книгоформат. 2014. 358 с.
2. Алentieva T.V. Крымская война на страницах британского журнала «Punch» // Научный вестник Крыма. №2 (42). 2023. URL: <https://www.nvk-journal.ru/index.php/NVK/issue/view/44>.
3. Алentieva T.V. Русско-турецкая война 1877–1878 гг. на страницах британского сатирического еженедельника «Judy» // Американистика: Актуальные подходы и современные исследования. Вып. 16. Курск, 2024. С. 116–149.
4. Арбеков А.Б. К дискуссии о военно-политическом значении миссии Н.Г. Столетова в Афганистане летом 1878 года // Вестник государственного и муниципального управления. 2021. Т. 10. № 2. С. 70–80.
5. Васильев Д.В. Афганистан в центре Большой игры. 1878–1879. Акт первый: «Индийский поход» К.П. Кауфмана [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2022. № 2 (42). С. 140–154. URL: http://vestospu.ru/archive/2022/articles/11_42_2022.pdf.
6. Гелла Т.Н. У. Гладстон, либералы и британская империя в последней трети XIX века. Орел: Изд-во ОГУ, 2008. 295 с.
7. Загородникова Т.Н. «Индийский поход» русской армии и миссия генерала Н.Г. Столетова в Кабул // Восток. Афро-Азиатские общества: история и современность. 2006. № 4. С. 21–36;
8. Посольство генерала Столетова в Афганистане (1878–1879 гг.) : сборник документов / ред. А. В. Станишевский. Ташкент, 1948. 155 с.
9. Сергеев Е.Ю. Большая игра, 1856–1907: мифы и реалии российско-британских отношений в Центральной и Восточной Азии. М.: Товарищество научных изданий КМК, 2012. 454 с.
10. Трухановский В.Г. Бенджамин Дизраэли или История одной невероятной карьеры. М.: Наука, 1993. 368 с.
11. Штейнберг Е.Л. История британской агрессии на Среднем Востоке. (От Французской буржуазной революции до Второй мировой войны). М., Воениздат, 1951. 212 с.
12. Barthorp M. Afghan Wars and the North-West Frontier 1839–1947. London: Cassell, 2002. 184 p.
13. Becker S. The “Great Game”: The History of an Evocative Phrase // Asian Affairs. Vol. 43. No 1. 2012. Pp. 61–80.
14. Boucher W.H. On the Way to Kabul // Judy. 8 Oct. 1879.
15. Boucher W.H. A Burnt Child Dreads the Fire // Judy. 9 Oct. 1878.
16. Boucher W.H. A Lesson in Diplomacy – of a Certain Sort // Judy. 26 Feb. 1879.
17. Boucher W.H. All swagger at least, let us hope so // Judy. 6 Nov. 1878.
18. Boucher W.H. Backing him up // Judy. 2 Oct. 1878.
19. Boucher W.H. Brought up for Judgment // Judy. 22 Oct. 1879.
20. Boucher W.H. Facing the right way // Judy. 11 Dec. 1878.
21. Boucher W.H. Half the Secret of Britannia’s Rule // Judy. 2 April. 1879.
22. Boucher W.H. If they will irritate him, they must take the consequences // Judy. 30 April 1879.
23. Boucher W.H. Impudent diversion // Judy. 30 Oct. 1878.
24. Boucher W.H. Instructing of their advocates // Judy. 4 Dec. 1878.
25. Boucher W.H. More defiance to be expected // Judy. 13 Nov. 1878.
26. Boucher W.H. Next Door Neighbors // Judy. 29 Jan. 1879.
27. Boucher W.H. Shut out // Judy. 4 June 1879
28. Boucher W.H. Snuffing him out // Judy. 1 Jan. 1879.
29. Boucher W.H. So that he may not do it again // Judy. 17 Sept. 1879.
30. Boucher W.H. The Frontier Guard of the future // Judy. 10 July 1878.
31. Boucher W.H. The New Tactics: or the Friendly Neutral // Judy. 16 Oct. 1878.
32. Boucher W.H. Winner // Judy. 28 May 1879.
33. Boucher W.H.. A Suspicious Prowler // Judy. 29 Oct. 1879.
34. Hopkirk P The Great Game. On Secret Service in High Asia. Oxford: Oxford University Press, 1990. 562 p.
35. Scully R. William Henry Boucher (1837–1906): Illustrator and Judy Cartoonist // Victorian Periodicals Review. Vol. 46. No. 4 (Winter 2013). P. 441–474.

References

1. «The Great Game in Central Asia: The ‘Indian Campaign’ of the Russian Army»: coll. of arch. doc. / comp., pref. and notes by T.N. Zagorodnikova. Moscow: Novyi khronograf, 2014. 358 p.
2. Alentieva T.V. The Crimean War on the Pages of the British Magazine «Punch» // Nauchnyi vestnik Kryma. 2023. No. 2 (42). URL: <https://www.nvk-journal.ru/index.php/NVK/issue/view/44>.
3. Alentieva T.V. The Russo-Turkish War of 1877–1878 on the Pages of the British Satirical Weekly «Judy» // Amerikanistika: Aktual’nye podkhody i sovremennye issledovaniya. Issue 16. Kursk, 2024. Pp. 116–149.
4. Arbekov A.B. On the Discussion of the Military-Political Significance of N.G. Stoletov’s Mission to Afghanistan in the Summer of 1878 // Vestnik gosudarstvennogo i munitsipal’nogo upravleniia. 2021. Vol. 10. No. 2. Pp. 70–80.
5. Vasil’ev D.V. Afghanistan at the Center of the Great Game. 1878–1879. Act One: The «Indian Campaign» of K.P. Kaufman

- [Electronic resource] // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyi nauchnyi zhurnal. 2022. No. 2 (42). Pp. 140–154. URL: http://vestospu.ru/archive/2022/articles/11_42_2022.pdf.
6. Gella T.N. W. Gladstone, the Liberals and the British Empire in the Last Third of the 19th Century. Orel: OGU Publ., 2008. 295 p.
7. Zagorodnikova T.N. The «Indian Campaign» of the Russian Army and the Mission of General N.G. Stoletov to Kabul // Vostok. Afro-Aziatskie obshchestva: istoriia i sovremennost'. 2006. No. 4. Pp. 21–36.
8. The Embassy of General Stoletov in Afghanistan (1878–1879): collection of documents / ed. by A.V. Stanishevskii. Tashkent, 1948. 155 p.
9. Sergeev E.Yu. The Great Game, 1856–1907: Myths and Realities of Russian-British Relations in Central and East Asia. Moscow: Tovariščestvo nauchnykh izdaniĭ KMK, 2012. 454 p.
10. Trukhanovskii V.G. Benjamin Disraeli or The History of an Incredible Career. Moscow: Nauka, 1993. 368 p.
11. Shteinberg E.L. History of British Aggression in the Middle East. (From the French Bourgeois Revolution to the Second World War). Moscow: Voenizdat, 1951. 212 p.
12. Barthorp M. Afghan Wars and the North-West Frontier 1839–1947. London: Cassell, 2002. 184 p.
13. Becker S. The “Great Game”: The History of an Evocative Phrase // Asian Affairs. Vol. 43. No 1. 2012. Pp. 61–80.
14. Boucher W.H. On the Way to Kabul // Judy. 8 Oct. 1879.
15. Boucher W.H. A Burnt Child Dreads the Fire // Judy. 9 Oct. 1878.
16. Boucher W.H. A Lesson in Diplomacy – of a Certain Sort // Judy. 26 Feb. 1879.
17. Boucher W.H. All swagger at least, let us hope so // Judy. 6 Nov. 1878.
18. Boucher W.H. Backing him up // Judy. 2 Oct. 1878.
19. Boucher W.H. Brought up for Judgment // Judy. 22 Oct. 1879.
20. Boucher W.H. Facing the right way // Judy. 11 Dec. 1878.
21. Boucher W.H. Half the Secret of Britannia’s Rule // Judy. 2 April. 1879.
22. Boucher W.H. If they will irritate him, they must take the consequences // Judy. 30 April 1879.
23. Boucher W.H. Impudent diversion // Judy. 30 Oct. 1878.
24. Boucher W.H. Instructing of their advocates // Judy. 4 Dec. 1878.
25. Boucher W.H. More defiance to be expected // Judy. 13 Nov. 1878.
26. Boucher W.H. Next Door Neighbors // Judy. 29 Jan. 1879.
27. Boucher W.H. Shut out // Judy. 4 June 1879.
28. Boucher W.H. Snuffing him out // Judy. 1 Jan. 1879.
29. Boucher W.H. So that he may not do it again // Judy. 17 Sept. 1879.
30. Boucher W.H. The Frontier Guard of the future // Judy. 10 July 1878.
31. Boucher W.H. The New Tactics: or the Friendly Neutral // Judy. 16 Oct. 1878.
32. Boucher W.H. Winner // Judy. 28 May 1879.
33. Boucher W.H.. A Suspicious Prowler // Judy. 29 Oct. 1879.
34. Hopkirk P The Great Game. On Secret Service in High Asia. Oxford: Oxford University Press, 1990. 562 p.
35. Scully R. William Henry Boucher (1837–1906): Illustrator and Judy Cartoonist // Victorian Periodicals Review. Vol. 46. No. 4 (Winter 2013). Pp. 441–474.
-

УДК 94 + УДК 61(091)

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-22-27

ВЕДЕРНИКОВА МАРГАРИТА АНДРЕЕВНА

доктор культурологии, кандидат искусствоведения, доцент, профессор Института высокотехнологичного права, социальных и гуманитарных наук, НИУ «Московский государственный институт электронной техники», г. Москва, Россия

E-mail: mar-brajlovskaya@yandex.ru

ВЕДЕРНИКОВ МАКСИМ ДМИТРИЕВИЧ

студент 1 курса, факультета Лечебное дело, Тверской медицинский университет, г. Тверь, Россия

E-mail: depdenis198@gmail.com

VEDERNIKOVA MARGARITA ANDREEVNA

Doctor of Cultural Studies, Candidate of Art History, Associate Professor, Professor at the Institute of High-Tech Law, Social Sciences, and Humanities, National Research University "Moscow State Institute of Electronic Technology," Moscow, Russia

Email: mar-brajlovskaya@yandex.ru

VEDERNIKOV MAKSIM DMITRIEVICH

First-year student, Faculty of General Medicine, Tver State Medical University, Tver, Russia

Email: depdenis198@gmail.com

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ ЖУРНАЛ «ВРАЧЕБНОЕ ОБОЗРЕНИЕ» (1921–1928) В КОНТЕКСТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧЕЙ-ЭМИГРАНТОВ ПЕРВОЙ ПОСЛЕОКТЯБРЬСКОЙ ВОЛНЫ

THE MONTHLY MEDICAL JOURNAL VRACHEBNOE OBOZRENIE (1921–1928) IN THE CONTEXT OF THE ACTIVITIES OF THE FIRST POST-OCTOBER WAVE OF EMIGRANT DOCTORS

На основе фонда РГБ им. В.И. Ленина, в статье обзорно отражена история создания и публикационная деятельность ежемесячного медицинского журнала «Врачебное обозрение», издаваемого силами русских эмигрантов первой послеоктябрьской волны в Берлине, 1921–1928 гг. Впервые систематизирована и описана в едином информационном контексте профессиональная деятельность таких врачей эмигрантов как С.С. Абрамов, А.П. Браунштейн, Н.И. Голубев, В.Г. Дервиен, Н.Е. Ишлондский, Л.С. Розенталь и др. В качестве примера приведена подробная характеристика одного из номеров журнала.

Ключевые слова: фонд РГБ им. В.И. Ленина, история русской эмиграции, история медицины, журнал «Врачебное обозрение».

Based on the V.I. Lenin Russian State Library collection, the article provides an overview of the history and publication activities of the monthly medical journal Vrachebnoe Obozrenie, published by Russian emigrants of the first post-October wave in Berlin, 1921–1928. For the first time, the professional activities of such emigrant doctors as S.S. Abramov, A.P. Braunstein, N.I. Golubev, V.G. Dervien, N.E. Ishlondsky, L.S. Rosenthal, and others have been systematized and described in a single information context. As an example, a detailed description of one of the journal issues is provided.

Keywords: Lenin Russian State Library Foundation, history of Russian emigration, history of medicine, Vrachebnoe Obozrenie magazine.

Введение

Первый медицинский журнал «Новые открытия по всем разделам медицины» (Париж, 1679–1684) появился в Европе, во Франции, во второй половине XVII века. Принято считать, что первый русский медицинский журнал был издан в конце XVIII века под названием «Санкт-Петербургские врачебные ведомости» (1792–1794) по инициативе профессора Санкт-Петербургского медико-хирургического института Федора Карловича Удена (1754–1823).

Чем активнее развивалась медицинская наука и практика, тем больше становилось периодических изданий и множилась их специализация по отраслям науки. К началу XX века в России издавалось уже свыше 150-ти медицинских периодических изданий: журналы, газеты, научно-популярные издания.

Эмиграция первой послеоктябрьской волны, которую принято рассматривать во временном отрезке с 1917 по 1939 годы, является уникальным явлением в отечественной и мировой истории по ряду причин: количество покинувших страну по разным оценкам составляет

от 2 до 10 млн человек; в эмиграции представлены все слои общества дореволюционной России, в том числе научная, профессиональная и творческая интеллигенция; эмигрантами была воссоздана инфраструктура жизнедеятельности различных отраслей: русские школы, русские клиники, русские парикмахерские и пр., что позволяет говорить о «Русском Берлине», «Русском Париже», «Русском Харбине» и пр. Крупнейшими центрами русской эмиграции в 1920-х годах стали Берлин и Париж.

Актуальность статьи. Журнал «Врачебное обозрение» издавался в Берлине с 1921 по 1928 годы под главной редакцией профессора С.С. Абрамова и профессора Л.С. Розенталя (с 8-го номера, 1921 г.) на русском языке и распространялся не только на территории Германии, но пересылался в другие страны, в том числе, в Советский Союз. Издание не имело аналогов в русскоязычной среде, так как в журнале печатались научные статьи не только врачей-эмигрантов, но и ведущих врачей Европы и Советского Союза, что делает его уникальным изданием своего времени. Также в журнале размещено большое число изображений, представляю-

щих научный интерес для изучения различных аспектов истории медицины, включая изучение медицинских препаратов и медицинских приборов и техники того времени. Журнал «Врачебное обозрение» прежде не становился предметом специального научного изучения.

Цель исследования – на основе материалов фонда РГБ им. В.И. Ленина, проанализировать структуру и содержание ежемесячного медицинского журнала «Врачебное обозрение» (Берлин, 1921–1928), вписав в контекст профессиональной деятельности врачей-эмигрантов первой послеоктябрьской волны; ввести в научный оборот ранее неизвестные факты.

Новизна. Проведено конкретно-историческое исследование малоизученного журнала «Врачебное обозрение» (Берлин, 1921–1928) в контексте профессиональной деятельности врачей-эмигрантов С.С. Абрамова, А.П. Браунштейна, Н.И. Голубева, В.Г. Девриена, Н.Е. Ишлондского, Л.С. Розенталя и др. В научный оборот введены материалы фонда РГБ им. В.И. Ленина.

Методы исследования. Общенаучные и специальные методы – анализ литературы, связанной с данной тематикой и материалов архивного фонда, обобщение, систематизация, историко-медицинский метод изучения информации, биографический метод.

Изложение основного материала

Как отмечает профессор К.К. Васильев в статье «Эмиграция отечественных врачей в Германию после 1917 года»: «Общее число беженцев в Германии в 1922 г. было 230000 (это максимум, после 1924 г. наблюдался массовый переезд беженцев в другие страны). Если расчеты вести из предложенного нами коэффициента 1 врач на 400 беженцев, то получаем 575 врачей» [4, с. 54].

По другим оценкам «... в самом Берлине число русских беженцев временами достигало 600 тысяч человек. Численность русской диаспоры стала снижаться, начиная с конца 1923 г.<...> в 1930 г. в Германии осталось 100 тысяч русских беженцев, большинство из которых жило в столице» [2, с. 36]. Если исходить из численности русских беженцев в 600 тысяч человек, то число врачей среди них превысит 575.

В любом случае, Берлин 1920-х годов следует рассматривать как крупнейший медицинский центр русской эмиграции, что отмечали и члены редакции журнала «Врачебное обозрение».

В Германии выпускалось большое число эмигрантских периодических изданий, что позволило исследователям вопроса назвать данное явление «издательским бумом», причин которому было несколько: наличие русских издательств на территории Германии и до 1917 года, относительная дешевизна и высокий художественно-технический уровень издательского дела, большое число писателей и редакторов, имеющих возможности и потребности для ведения издательского дела, и еще один, немаловажный факт, большое число потенциальных читателей.

Как отмечает Цфасман А.Б.: «Органической частью «Русского Берлина» было издательское дело, представлявшее собой отдельный и весьма важный аспект культуры русской эмиграции в начале 20-х гг. Мемуаристы (Эренбург, Берберова, Гессен, Гуль и др.) отмечали из-

дательский бум. В 1922 г. было издано книг на русском языке больше, чем на немецком. В 1923 г. в Берлине насчитывалось 38 русских издательств, в конце 1923 г. их стало 86» [4, с. 103].

В Берлине продуктивно работало специализированное медицинское издательство «Врач»: издававшее медицинскую литературу и рассматриваемый нами ежемесячный медицинский журнал «Врачебное обозрение», а также было организовано Берлинское Общество Российских врачей.

Берлинское Общество Российских врачей – «первая по времени научно-профессиональная организация, возникшая в Берлине» [6, с. 74]. Во втором номере за 1921 год размещена статья секретаря Общества доктора Зеликмана Р. «Берлинское Общество Российских Врачей. (Краткий очерк возникновения и деятельности)» из которой узнаем, что в мае 1920-х годов в периодических изданиях Берлина, принадлежащих русской эмиграции, была опубликована заметка с просьбой откликнуться врачам для создания научно-профессионального объединения. Был разработан и принят Устав Общества, а 29 июня 1920 года избрано Первое правление общества в составе 5-ти лиц. В начале деятельности Общества в собраниях принимали участие 15-16 врачей, но в течение года их число возросло до 64-х. Среди членов Общества представители почти всех медицинских специальностей того времени. «В течение прошлого и этого года Общество собиралось 15 раз. На этих заседаниях были заслушаны следующие доклады и сообщения (научного и профессионального значения)...» [6, с. 74]. Далее перечислены наименования 18-ти докладов. Обществом были образованы три постоянные комиссии: Ревизионная комиссия, Трудовая комиссия и Санитарно-техническая комиссия. Организованы бесплатная медицинская помощь беженцам, трудовая помощь врачам, касса взаимопомощи. Общество разработало проект создания русской лечебницы для беженцев, сделало запрос на получение ссуды в берлинском банке, но им было отказано.

По соглашению между Берлинским Обществом Российских врачей и издательством «Врач» была образована редакционная коллегия журнала «Врачебное обозрение»: профессор С.С. Абрамов (общая патология и патологическая анатомия), профессор А.П. Браунштейн (внутренние болезни), доктор Н.И. Голубев (нервные болезни), доктор В.Г. Девриен (физиология, фармакология), доктор Н.Е. Ишлондский (биологическая химия), доктор Н.А. Клейбер (хирургия), доктор А.С. Розенталь (психиатрия), профессор Л.С. Розенталь (бактериология и гигиена) и доктор С.И. Розенфельд (акушерство и гинекология) [5].

Журнал «Врачебное обозрение» издавался в Берлине с 1921 по 1928 годы под главной редакцией профессора С.С. Абрамова и профессора Л.С. Розенталя (с 8-го номера, 1921 г.). Объем журнала разнится и составляет от 25 до 47 страниц без учета рекламы, нумерация сквозная в течение года с первого по двенадцатый номер. Объем журнала сокращается к последнему году издания, связано не только с материальными проблемами, но и с изменением политической ситуации в Германии, приходом к власти нацистов, за которым последовал отток русских врачей в другие страны. В основном во Францию, а затем, после оккупации Франции, в США.

Журнал издавался на русском языке и распространялся не только на территории Германии, но пересылался в другие страны, в том числе, в Советский Союз. Издание не имело аналогов в русскоязычной среде, что делает его уникальным изданием в истории русского Зарубежья.

Полный комплект журнала в РФ отсутствует. В фонде РГБ им. Ленина представлены следующие номера издания: 1921 год №№1-2, 5; 1922 год №№1-12; 1923 год №1-2,4-9,11; 1924 год №№ 1-12; 1925 год №№ 1-12; 1926 год №№ 1-12; 1927 год №№ 1-12; 1928 год №№ 1-12. Журналы не оцифрованы, что затрудняет их доступность и изучение. Сохранность не всегда хорошая, у ряда номеров отсутствуют обложки, есть разрывы страниц, отсутствующие страницы. Размер журнала 18,5 см x 25,5 см. Обложка журнала чуть плотнее, чем остальные страницы издания. Цветных изображений нет.

Первый номер открывается статьей от редакции, где излагается основная задача, стоящая перед данным периодическим изданием, с акцентом на те исторические события, которые произошли в России и в мире в начале XX века: «... большинство русских врачей как оставшихся в России, так и рассеявшихся по белому свету от Босфора до берегов Тихого и Великого океанов, продолжает пребывать в неведении относительно успехов своей науки за последние 6 лет.

Приступая к выпуску «Врачебного обозрения», мы руководимся желанием прийти всем им на помощь в ознакомлении с этими успехами. Это главная задача журнала» [10, с. 1]. Акцентируется внимание читателей, что издавать будут сводные критические обзоры литературы по определенным вопросам, поскольку, данную форму подачи информации считают наиболее продуктивной, а также публиковать отчеты о заседаниях научных медицинских обществ и съездов.

Далее, размещена статья от Правления Общества Российских Врачей в Берлине, где также указываются причины создания журнала: «Среди русских врачей, которых война и революция разметала по всему миру, весьма крупная группа, нашедшая приют в Берлине, оказалась в особенно выгодных условиях в смысле удовлетворения своих научных запросов, как в силу того, что в Берлин является одним из крупнейших научных центров, так и в силу того, что немцы оказали весьма сердечный прием. Потребность единения выразилась в этой группе образованием первой русской научно-профессиональной организации в Берлине «Берлинского общества Российских врачей». <...>

Русские врачи Берлина, имея возможность не только знакомиться с мировой медицинской литературой, но и работать в образцовых лечебных учреждениях и институтах Берлина, не могли не понять, что на них лежит обязанность прийти в той или иной форме на помощь своим коллегам, находящимся в более тяжелых условиях, и вопрос о собственном журнале встал для общества с первых же дней его существования. Вопрос этот общество разрешило совместно с издательством «Врач», избрав из своей среды редакционную коллегию «Врачебного обозрения», первый номер которого и предлагается вниманию читателей» [12, с. 2].

Основные разделы/рубрики журнала:

Оригинальные статьи и систематические обзоры

литературы

Рефераты: хирургия, зубные болезни, туберкулез, венерические и кожные болезни. Рефераты представляют собой краткое изложение актуальных медицинских исследований, изданных в различных периодических медицинских изданиях. Например, в № 2 за 1922 год их 35-ть.

Отчеты о съездах и заседаниях медицинских обществ

ОТЗЫВЫ О НОВЫХ КНИГАХ.

Журнал содержал большое число рекламы, которая нумеровалась отдельно. Например, в № 4 за 1922 год размещено двадцать две страницы рекламы. Реклама представляет также научный интерес, т.к. в ней много сведений и изображений медицинских препаратов техники, используемых и применяемых в то время.

Журнал не ограничивался печатью материалов, принадлежащих только русским врачам или освещению только одного направления в медицине.

Приведем примеры статей и материалов, размещенных в № 2 и № 4 за 1922 год.

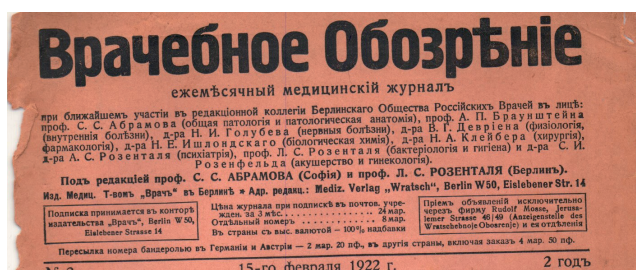


Фото 1. Фрагмент обложки журнала «Врачебное обозрение», № 2 от 15.02.1922 г.

Далее после обложки, размещена реклама до 4-ой страницы включительно. На 5-ой странице частичный повтор информации, затем оглавление и реклама. Основной текст журнал имеет собственную нумерацию, сквозную с первого номера – с. 49-96 (47 страниц).

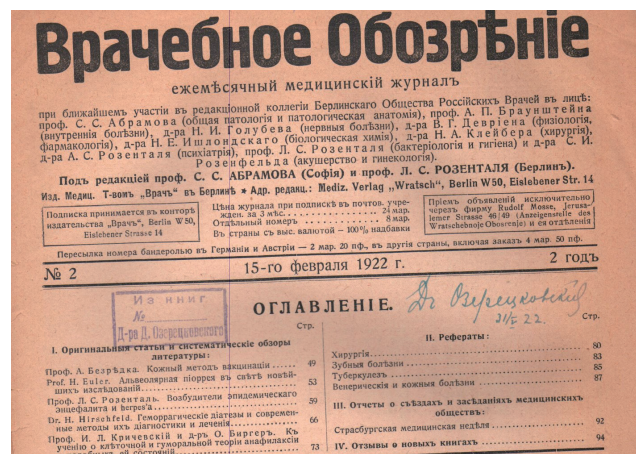


Фото 2. Фрагмент 5-ой страницы журнала
«Врачебное обозрение», № 2 от 15.02.1922 г.

Оглавление разделено на 4 части.

В первой части представлены оригинальные статьи и систематические обзоры литературы. Всего пять статей:

1. «Кожный метод вакцинации. Сибирская язва: кожная инфекция, кожная вакцинация, кожный иммунитет», профессор А. Безредка из Пастеровского Института в Париже. С. 49–53.

Александр Михайлович Безредка (1870–1940) – микробиолог, иммунолог, ученик Ильи Мечникова. В 1890-х годах уехал из Российской империи для обучения в Сорбонне, далее работал в Пастеровском институте (Париж). В Большой медицинской энциклопедии о А.М. Безредке и его вкладе в развитии медицины: «Существенный вклад внес А.М. Безредка в изучение анафилаксии. Им введен термин «анафилактический шок» и изучена роль нервной системы в его развитии. Для предотвращения шока он разработал повсеместно применяемый метод десенсибилизации, названный его именем. Важнейшие труды А. М. Безредки посвящены проблемам местного иммунитета и антивируса» [8].

В статье анализируется опыт, проведенный над морской свинкой, по различным методам вакцинации от сибирской язвы. А.М. Безредка приходит к выводу: «свинка приводится всегда в качестве животного, крайне чувствительного к сибирской язве. Свинка приобрела славу животного, которое не поддается иммунизации против сибирской язвы. Стала почти классической фраза, что вакцинация свинки невозможна потому, что это животное отличается крайней восприимчивостью к вирусу.

А между тем мы видели, что свинка проявляет крайнюю невосприимчивость к сибирской язве, если удастся уберечь кожу от заражения. Мало того, мы теперь знаем, что и иммунизация удастся крайне легко, если только вакцинировать кожу» [1, с. 52–53].

2. «Альвеолярная пиоррея в свете новейших исследований», Prof. Dr. med. Dr. med. Dent. h.c. Н. Euler, Директор Университетского Зубоврачебного Института в Геттингене. С. 53–58

Немецкий профессор Н. Euler посвятил свои исследования вопросам болезни зубов. Ему и его коллеге Prof. Dr. Port принадлежит книга «Руководство по зубоврачеванию», опубликованная в издательстве «Врач» в 1923-м году. Объем книги внушительный и составляет 740 страниц с рисунками. Книга была издана в переводе на русский язык врачом Л. Гордоном.

3. «Возбудители эпидемического энцефалита и herpes'a», Профессор Л.С. Розенталь, с. 59–65. Статья заканчивается выводом, что «за последние 2-3 года благодаря целому ряду блестящих открытий выросло учение о новой группе вирусов, проливающее свет на этиологию и патогенез эпидемического энцефалита и herpes'ai устанавливающее весьма интересные параллели с уже ранее известными группами родственных вирусов» [13, с. 65].

4. «Геморрагические диатезы и современные методы их диагностики и лечения», Dr. Hans Hirschfeld, Приват-Доцент Берлинского университета, С. 66–73. В статье приводятся примеры из эффективной практики лечения геморрагических диатезов.

5. «К учению о клеточной и гуморальной теории анафилаксии и подобных ей состояний», Профессор И.Л. Кричевский и доктор О.Г. Биргер, из Бактериологического Института Государственной Высшей Медицинской школы в Москве, с. 73–80.

Илья Львович Кричевский (1883–1943) – советский микробиолог и иммунолог, считается основателем школы советской школы по данным направлениям. Разработал оригинальную клеточную теорию анафилактического шока. Многие исследования до сих пор актуальны.

Во второй части с 80 по 92 страницы размещены рефераты, которые в свою очередь, разделены на 4 подраздела: хирургия, зубные болезни, туберкулез, венерические и кожные болезни. Всего 35 рефератов, представляющих собой краткую информацию об отдельных исследованиях/достижениях конкретных ученых, опубликованных в различных медицинских изданиях. Рефераты подписаны, некоторые инициалами – И.В., И.Э., Л.Р., L-w, М-вь, другие – Н. Клейбер, А. Каплан. Есть и вовсе не подписанные.

Например,

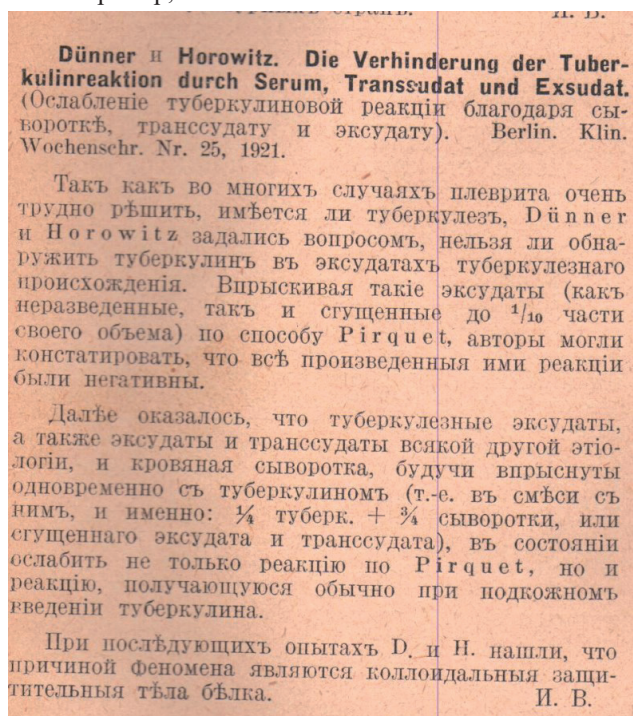


Фото 3. Журнал «Врачебное обозрение» фрагмент 87-ой страницы. 1922. № 2.

Третья часть «Отчеты о съездах и заседаниях медицинских обществ», посвящена информации о прошедшей Страсбургской медицинской неделе (с. 92–94). Посвящена неделя была анти анафилаксии. Подготовлена статья доктором И.Р. Каганом из Женевы. Подробно описаны темы выступлений, последние достижения науки в области лечения анафилаксии.

Раздел четвертый «Отзывы о новых книгах», подготовленный И. Эйгером, В. Лызловым и В.Г. Дериевом, освещает в кратком аннотированном виде четыре изданные книги. Следует отметить, что изданиями, вышедшими в Берлине, данный раздел не ограничивается.

Далее, размещена реклама, продолжающая нумерацию начала журнала.

Как мы отмечали выше, в редакционную коллегию журнала входили: профессор С.С. Абрамов, профессор А.П. Браунштейн, доктор Н.И. Голубев, доктор В.Г. Девриен, доктор Н.Е. Ишлондский, доктор Н.А. Клейбер, доктор А.С. Розенталь, профессор Л.С. Розенталь и доктор С.И. Розенфельд. Нами предпринята попытка систематизировать имеющиеся материалы о деятельности вышеуказанных врачей, а также информации о врачах, публиковавших свои статьи в журнале.

Наиболее изучена биография и профессиональная деятельность патологоанатома и бактериолога Сергея

Семеновича (Симеоновича) Абрамова (1875–1951) [7, 15]. Но, в основном, информации о русских врачах-эмигрантах мало. Единственная обзорная статья, освещающая деятельность русских врачей в Германии, опубликована профессором К.К. Васильевым [4].

Как отмечает биограф С.С. Абрамова – Чурилов Л.П.: «Среди обширной плеяды русских врачей и ученых-медиков, скитавшихся по миру после революций 1917 г., Первой Мировой и Гражданской войн, выделяется фигура Сергея Семеновича Абрамова (14 сентября 1875 – 21 августа 1951), вошедшего в историю мировой медицины с эпонимом «миокардит Абрамова – Фидлера». Это особая, часто тяжелая и даже смертельная разновидность воспаления сердечной мышцы, до сих пор не до конца изученным патогенезом, участием иммунопатологических механизмов, гигантскими клетками, мононуклеарной инфильтрацией, возможной провоцирующей ролью инфекций, присутствием эозинофилов и, в оригинальном описании С.С. Абрамова, – с дилатацией полостей сердца» [15, с. 945–946].

Эмигрировал из страны в 1920-м году в Берлин, где в течение года работал в Патологическом институте, затем в 1921–1924 годах работал Софийском университете Болгарии, с 1925 года проживал во Франции, где преподавал патологию и бактериологию в Сорбонне не «Русском факультете», затем с 1941–1945 годы работал патологом в Германии, после 1945 года и до своей смерти проживал в США.

Как отмечает Зубрицкий А.Н.: «В Германии он редактировал русскоязычный ежемесячный медицинский журнал «Врачебное обозрение», журнал «Врачебный вестник» и сотрудничал в издательстве «Врач» (1921–23). Именно это русско-немецкое издательство несколько раз переиздавало его руководство и атлас патогенных микроорганизмов, выпустило в его переводе с немецкого учебник патологической анатомии Г.Шмауса; переводные издания направлялись в Россию для русских врачей и студентов, которые долгие годы пользовались большим спросом у патологоанатомов нашей страны; в этот период выходят его брошюры, посвященные современным проблемам иммунологии и органотерапии, как средству омоложения в геронтологии» [7].

Многое сделал для развития медицины в Болгарии: организовал первую кафедру общей патологии и патологической анатомии в Софийском университете, где читал лекции, активно публиковался и издал первый в истории Болгарии учебник по патологии «Патологични процеси», преподавал и подготовил первых болгарских патологоанатомов.

Профессор Альберт Петрович Браунштейн (1872–?), врач-онколог, открывший первую в мире специализированную лабораторию по изучению штаммов опухолей. Проживал в Германии до прихода к власти Гитлера, затем эмигрировал в США.

Доктор Николай Иванович Голубев (1879–1927), эмигрировал в Германию в 1919-м году проживал в Берлине. Являлся основателем и первым председателем Общества русских врачей в Берлине (1920–1927). Специализация – нервные болезни.

Доктор Вильгельм Генрихович Девриен, работая в Берлине, опубликовал руководство к приготовлению химических и фармацевтических препаратов «Препаративная химия». Специализация – физиология,

фармакология.

Доктор Наум Ефимович Ишлондский (1896–1949) с 1923 года проживал в Берлине, затем во Франции и США. Занимался вопросами рефлексологии. В Берлине издал книгу «Произвольные изменения пола и искусственное омоложение по профессору Штейнаху» (Берлин: Медицинское издательство «Врач», 1923. – 149 с.). Отталкиваясь от опытов Штейнаха, пришел к выводам о возможностях омоложения организма. Например, через пересадку половых желез более молодым животным. Во Франции, в Париже, опубликовал книгу, над которой трудился более 10-лет – «Нейропсихология и кора головного мозга». Книга вышла в 1930-м году на немецком языке. Изучая рефлексы, сделал акцент на электрической активности кожи. Как отмечает в своей статье Бирк Энгманн: «Наум Ишлондский – практически забытый сторонник рефлексологического направления в психологии. Его представления о рефлексах частично пересекаются с работами Бехтерева. Они по-разному понимали, что именно нужно изучать для понимания нервно-психических процессов: Бехтерев считал, что основой для рефлексов является «нервная энергия» и «химические рефлексы», Ишлондский ставил на первое место электромагнитную индукцию. Оба предлагали свой вариант редукционистской теории, отказывающейся от обращения к субъективному опыту. Сформулировать всеохватывающее учение о психических функциях на основе анатомии не получилось и тогда ученые в начале XX в. обратились к условным рефлексам, увидев в них новое поле исследований. Ишлондский, в отличие от многих других рефлексологов, защищал рефлексологический редукционизм всю свою жизнь и активно продвигал рожденное в России учение о рефлексах в Германии, Франции и США» [3, с. 359].

Профессор, доктор медицины Лазарь Соломонович Розенталь (1879-?) с 1920-х годов работал в Берлине. Специализация – бактериология и гигиена. До эмиграции преподавал в Московском университете. Автор таких научных трудов как «Микробиология заразных болезней» (Москва, 1912), Иммунитет и его значение для диагностики и терапии» (Москва, 1925). С седьмого номера 1921 года осуществлял общую редакцию журнала совместно с С.С. Абрамовым. Нами не была найдена информация о биографиях Н.А. Клейбера (хирургия), доктор А.С. Розенталя (психиатрия) и С.И. Розенфельда (акушерство и гинекология).

Выводы

Обобщая, следует отметить уникальность данного явления, заключающаяся в том, что, находясь в экстремальных условиях эмиграции, врачи продолжили заниматься не только непосредственно профессиональной, но научной деятельностью, публикуя книги и журналы по медицине. На основе материалов фонда РГБ им. В.И. Ленина, проведен аналитический обзор публикационной активности ежемесячного медицинского журнала «Врачебное обозрение» (1921–1928), описана структура издания, состоящая из четырех основных рубрик. Отмечено, что в журнале публиковались статьи по таким медицинским направлениям как общая патология и патологическая анатомия, внутренние болезни, нервные болезни, физиология, фармакология, биологическая

химия, хирургия, психиатрия, профессор бактериология и гигиена, акушерство и гинекология. В качестве примера, подробно описан и проанализирован один из номеров ежемесячного медицинского журнала «Врачебное обозрение» (1921–1928), имеющийся в фонде РГБ им. В.И. Ленина. Впервые систематизирована и описана в

едином информационном контексте профессиональная деятельность врачей эмигрантов первой послеоктябрьской волны: С.С. Абрамова, А.П. Браунштейна, Н.И. Голубева, В.Г. Дервиена, Н.Е. Ишлондского, Л.С. Розенталя и др.

Библиографический список

1. *Безредка А.М.* Кожный метод вакцинации. Сибирская язва: кожная инфекция, кожная вакцинация, кожный иммунитет // *Врачебное обозрение*. 1922. № 2. С. 52–53.
2. *Бельняк Н.* «Русский Берлин» в воспоминаниях Кирилла Арнштама // *Филологический класс*. 2020. № 4. С. 34–42.
3. Бирк Энгманн. Наум Ефимович Ишлондский: забытый главный герой концепции рефлексологии // *Гистопсихиатрия*. 2020. № 31 (3). С. 359–363.
4. *Васильев К.К.* Эмиграция отечественных врачей в Германию после 1917 года // *Проблемы социальной гигиены и история медицины*, 2005, № 6. С. 54–57.
5. Журнал «Врачебное обозрение» за 1921–1928 гг.
6. *Зеликман Р.* Берлинское Общество Российских Врачей. (Краткий очерк возникновения и деятельности) // *Врачебное обозрение*. 1922. № 2. С. 74
7. *Зубрицкий А.Н.* Памятные даты патологоанатомов России 2021 года. Смоленск, 2021.
8. *Лисицын Ю.П.* Безредка Александр Михайлович // *Большая медицинская энциклопедия* : в 30 т. / гл. ред. Б.В. Петровский. 3-е изд. М. : Советская энциклопедия, 1975. Т. 2: Антибиотики. Беккерель. 608 с. : ил.
9. *Мирский М.Б.* Медицина России X–XX веков: Очерки истории. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2005. 632 с; ил
10. От редакции. 15 мая 1921 г. // *Врачебное обозрение*. 1921. № 1. С. 1.
11. Памятные даты патологоанатомов России 2021 года. Смоленск, 2021. 269 с.
12. Правление. От Общества Российских Врачей в Берлине // *Врачебное обозрение*. 1921. № 1. С. 2
13. *Розенталь Л.С.* Возбудители эпидемического энцефалита и herpes'a // *Врачебное обозрение*. 1922. № 2. С. 65.
14. *Цфасман А.Б.* «Русский Берлин» начала 1920-х годов: издательский бум // *Вестник Челябинского государственного университета*. 2008. С. 102–107.
15. *Чурилов Л.П.* «Времена не выбирают...»: труды и скитания доктора Абрамова // *Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения*. СПб., 2014. № 2. Т. 9. С. 945–952.

References

1. *Bezredka A.M.* Skin method of vaccination. Anthrax: skin infection, skin vaccination, skin immunity" // *Medical Review*. 1922. No. 2. Pp. 52–53.
2. *Belnyak N.* «Russian Berlin» in the memoirs of Kirill Arnsham // *Philological Class*. 2020. No. 4. Pp. 34–42.
3. Birk Engmann. Naum Efimovich Ishlonsky: The Forgotten Main Character of the Reflexology Concept // *Histopsychiatry*. 2020. No. 31 (3). Pp. 359–363.
4. *Vasilyev K.K.* Emigration of Russian Physicians to Germany after 1917 // *Problems of Social Hygiene and History of Medicine*, 2005, No. 6. Pp. 54–57.
5. The journal «Vrachebnoe Obozrenie» for 1921–1928.
6. *Zelikman R.* The Berlin Society of Russian Physicians. (A Brief Outline of Its Origins and Activities) // *Medical Review*. 1922. No. 2. Pp. 74
7. *Zubritsky A.N.* Commemorative Dates of Russian Pathologists in 2021. Smolensk, 2021.
8. *Lisitsyn Yu.P.* Bezredka Alexander Mikhailovich // *Great Medical Encyclopedia* : in 30 volumes / head. ed. B. V. Petrovsky. 3rd ed. M. : Soviet Encyclopedia, 1975. Vol.
9. *Mirsky M.B.* Medicine in Russia from the 10th to the 20th Centuries: Essays on History. Moscow: Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN), 2005. 632 p.
10. Editorial. May 15, 1921. *Medical Review*. 1921. No. 1. Pp. 1.
11. Commemorative Dates of Russian Pathologists in 2021. Smolensk, 2021. 269 p.
12. Board. From the Society of Russian Physicians in Berlin // *Medical Review*. 1921. No. 1. Pp. 2.
13. *Rosenthal L.S.* The causative agents of epidemic encephalitis and herpes'a // *Medical Review*. 1922. No. 2. Pp. 65.
14. *Tsfasman A.B.* «Russian Berlin» of the early 1920s: Publishing Boom // *Bulletin of the Chelyabinsk State University*. 2008. Pp. 102–107.
15. *Churilov L.P.* «Times Do Not Choose...»: The Works and Wanderings of Dr. Abramov // *Health is the Basis of Human Potential: Problems and Solutions*. St. Petersburg, 2014. No. 2. Vol. 9. Pp. 945–952.

УДК 94(47)

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-28-31

ВОРОНКОВА ИРИНА ЕВГЕНЬЕВНА

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

E-mail: irivoronkova@yandex.ru

ХАБАЛЕВА ЕКАТЕРИНА НИКОЛАЕВНА

Кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Орловский государственный университет им. 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

**ТРЕБОВАНИЯ К МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОМУ ОБРАЗУ УЧИТЕЛЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ
ВО II ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА**

**REQUIREMENTS FOR THE MORAL IMAGE OF A TEACHER IN THE RUSSIAN EMPIRE IN
THE SECOND HALF OF THE 19th CENTURY**

В статье анализируется значение морально-нравственного облика преподавателей в системе образования Российской империи во II половине XIX века. Рассматриваются основные требования, предъявляемые к учителям в дореволюционной России. В статье приводятся примеры высокой нравственной деятельности наставников, заслуживающей одобрение со стороны власти и общества. Делаются выводы о взаимосвязи запросов государства на воспитание молодого поколения в верноподданнической традиции и высокими требованиями, предъявляемыми к преподавателям не только со стороны их профессиональной компетенции, но и с точки зрения высокого нравственного облика.

Ключевые слова: система образования, морально-нравственный облик учителей, Министерство народного просвещения, Российская империя.

The article analyzes the importance of the moral character of teachers in the education system of the Russian Empire in the second half of the 19th century. The main requirements for teachers in pre-revolutionary Russia are considered. The article provides examples of high moral activity of mentors, which deserves approval from the authorities and society. Conclusions are drawn about the relationship between the demands of the state for educating the young regeneration in a loyal tradition and the high demands placed on teachers not only from the their professional competence, but also from the point of view of high moral character.

Keywords: education system, moral character of teachers, Ministry of Public Education, Russian Empire.

Введение

Актуальность. В системе образования роль педагога-наставника традиционно являлась ключевой. Именно личностные качества учителя, его подход к преподаванию являются гарантией успешного освоения материала учениками, увлечение их предметом. Во все времена статусу и нравственному образу преподавателя уделялось большое внимание, ведь на него общество и государство возлагало колоссальную задачу – не только передавать знания, но воспитывать подрастающие поколения, чаще всего своим личным примером. Благодаря вниманию со стороны власти в современной России вопрос повышения престижа и статуса преподавателей и учителей был поставлен на самый высокий правительственный уровень. Так, 2025 год был объявлен годом педагога-наставника, что в совокупности с проводимой государством политикой должно повысить престиж преподавательской деятельности, обозначить ключевую роль учителей в образовательном процессе, а также оказать всестороннюю поддержку специалистам в их практической деятельности.

Для реализации такой важной на сегодняшний день задачи необходимо, в том числе, обратиться к историческому опыту дореволюционной России, проанализировать какие требования предъявляло государство и общество к учителям в прошлом, насколько они были взвешенными, перенять положительный опыт прошлого, избегая тех ошибок, которые допускались раньше.

Цель исследования – всесторонний комплексный анализ требований к морально-нравственному образу учителей в Российской империи во II половине XIX века.

Новизна исследования заключается в том, что благодаря выявлению, систематизации и детальному анализу исторических источников, удалось всесторонне проанализировать требования, предъявляемые государством к преподавателям, их морально-нравственному облику, выявить основные критерии, которым должен был отвечать наставник с точки зрения его профессиональных качеств, а также личностных взглядов и убеждений.

Методы исследования. Методологической основой работы выступили принцип историзма, научного анализа, объективности, системности, комплексного

использования широкого круга источников. Именно благодаря этим принципам удалось проанализировать содержание основных требований, предъявляемых к морально-нравственному облику преподавателей и сделать выводы о высоких стандартах, предъявляемых к учителям, что объяснялось их ключевой ролью в образовательном процессе.

Изложение основного материала

В 60-е гг. XIX века в Российской империи были реализованы реформы, вошедшие в историю как «великие реформы» Александра II. Они затронули все ключевые сферы жизни общества, в том числе и систему образования. Либеральные по своему содержанию изменения распространились на все ступени обучения – университетам возвращалась автономия, гимназический курс был пересмотрен – утвердился дуализм средней ступени образования, народные училища объявлялись всеобщими, а значит открытыми абсолютно для всех сословий, в том числе и для бывших крепостных крестьян. Система дореволюционного образования в начале 60-х гг. XIX века была значительно обновлена. Однако не все изменения укоренились и продолжили реализовываться в образовательной среде в последующие десятилетия. Так, к примеру, спор о дуализме гимназического образования вновь был разрешен в сторону сохранения за этой ступенью обучения исключительно классического образования, основанного на изучении языков, как новых, так и древних, в большом объеме [3]. Фактором, спровоцировавшим очередной пересмотр подходов к развитию системы образования, в скором времени после реализации образовательной реформы 60-х гг., стала смена внутрисполитического курса в целом. В 1866 году произошло первое покушение на Александра II, которое стало поворотным событием в реформаторской деятельности императора, и, безусловно, сказалось, в том числе, и на системе образования.

Популяризация системы образования, провозглашение принципа всеобщности наряду с развитием народно-просветительских организаций и новых покушений на императора поставили перед руководством Министерства народного просвещения проблему морально-нравственного облика учителя, как главного наставника, влияющего на умы молодого поколения. Облик революционного народничества показывал, что его последователи – это в основной своей массе были представители разночинной интеллигенции, то есть люди образованные, прошедшие через определенные уровни системы образования. При этом для власти было очевидно, что на каком-то из этапов обучения эти молодые люди «заразились» опасными идеями, что, в том числе, связывалось с несовершенством самой системы образования и морально-нравственным обликом учителей.

Пересмотр положений образовательной реформы 60-е гг. XIX века предусматривал усиление роли самого Министерства народного просвещения, его контрольно-надзорных функций. Но при этом вырабатывались подходы и к кадровой политике – со стороны отраслевого ведомства поступали рекомендации по поводу морально-нравственного облика учителей и преподавателей. Эти рекомендации включали как весьма условные характеристики учителей с точки зрения их личных

качеств, так и вполне конкретные – к примеру, какая сопутствующая деятельность не совместима со статусом наставника для молодого поколения.

Первое на что следовало обращать внимание при оценке облика преподавателя, это его физическое и интеллектуальное развитие. Казалось бы, с интеллектуальным развитием все понятно – учитель должен был быть научно-образованным человеком, способным воспринимать новые знания и передавать их молодому поколению. Эта оценка не претерпела существенных изменений и продолжает сохраняться на сегодняшний день. Однако и физическому здоровью уделялось внимание. Считалось, что учитель должен иметь довольно крепкое здоровье, которое не станет помехой на пути его профессионального поприща. Ведь слабый и болезненный вид наставника может воспрепятствовать утверждению его авторитета среди учеников. При этом не исключалась возможность реализации себя в данной профессии лицами, имеющими физические недостатки, не влияющие на их интеллектуальные способности. На наш взгляд, такое внимание к тандему физического и интеллектуального развития было продиктовано особым образом и статусом учителя, который сложился в дореволюционной России – он должен внушать уважение, возможно страх, но никак не жалость [6].

При этом в контексте оценки интеллектуального развития преподавателя в пореформенное время весьма четко стала звучать идея о том, что двигать науку вперед, открывать новые истины – это не призвание учителя. «Существенный вред учащимся могут принести смелые, решительные приговоры о научных предметах или положениях, – а к подобным приговорам так склонны бывают преподаватели, мечтающие о себе, что они призваны двигать науку вперед, делать открытия в науке» [6]. Подчеркивалось, что блестящие интеллектуальные способности не являются необходимым условием для преподавания. С одной стороны, такая оценка требований к учителям кажется весьма противоречивой, ведь очевидно, что для наставника, передающего знания молодому поколению, просто необходимо самому этими знаниями обладать и быть интеллектуально образованным. Но, с другой стороны, мы должны учитывать контекст времени, когда чрезмерная либерализация общества, в том числе и системы образования, как считали чиновники и окружение Александра II привело к росту революционного народничества. Отсюда и поиск компромисса между стремлением оставить за статусом преподавателя оценку как о человеке, обладающем широкими знаниями, но при этом не допустить чрезмерного увлечения научной стезей, и как следствие отвлечения от его главного предназначения – воспитывать подрастающее поколение в верно-подданнической традиции.

Реализации поиска этого баланса должна была служить религиозная составляющая обучения. В курсе начальной и средней школы в дореволюционной России религиозное обучение играло ключевую роль. Закон Божий – это был тот предмет, на котором изучали основы православной веры, он был одним из главных в курсе народных училищ и гимназий, а преподавать его должен был сам священнослужитель. Дети воспитывались с опорой на христианские догмы, чтобы перенять такие качества как терпение, уважение, послушание, так не-

обходимые для молодого поколения с точки зрения сложившейся системы образования того периода времени. При этом и сами преподаватели должны были являть из себя образ воцерковленного человека, обладающего основными христианскими добродетелями. Главная обязанность учителя представлялась в служении на пользу юношеству и во благо отечеству. Духовным основанием преподавательской деятельности могла служить только любовь к ближнему и Богу. Такая любовь могла проявляться, прежде всего, в истинно-христианском терпении, с которым учителя относились к своим ученикам. Очевидно, что морально-нравственный образ наставника предполагал высокую степень религиозности, разделение основных христианских ценностей, для того чтобы передавать любовь к церкви и Богу молодому поколению.

Характер взаимоотношений учителей и учеников также подвергался регламентации. Преподавателей предостерегали от двух наиболее распространенных моделей выстраивания общения с учениками, каждую из которых рассматривали как крайне опасную и вредную для молодого поколения. Первая предполагала сильное дистанцирование преподавателя от учеников, как будто он находится на некоем недостижимом «пьедестале», то есть учитель дает почувствовать незримую пропасть, отделяющую его от молодого поколения. Это именно чувство превосходства преподавателя над учениками. Вторая модель, которая была более распространенной в дореволюционной России, предполагала самоутверждение учителя за счет выпячивания на первый план личных заслуг. В оценке того времени эта линия поведения объяснялась отсутствием истинного авторитета и «любовью рисоваться перед учениками». Истинная модель взаимоотношений наставника и учеников должна была выстраиваться только на любви первого к юношеству, а также постоянном развитии у преподавателей силы воли. Считалось, что будет ошибочно полагать, что наставники имеют дело только с интеллектуальными способностями учеников, напротив, развитие воли должно было особенно заботить учителей – «ибо внимать значит учиться, но при этом необходимо хотеть внимать». На волю учеников могла влиять только сильная нравственная воля преподавателя, в основе которой лежат основы православной веры [7].

Из сказанного, очевидно, что высший интерес учителя, вся его энергия должны были заключаться в самой школе, для нее он должен был трудиться всю свою жизнь, отказавшись от всяких иных занятий, будь то благородные, или как чаще встречалось недостойные высокого звания преподавателя. В качестве примеров посторонних видов деятельности приводилось изучение таких предметов как – астрономия, санскрит, специальное изучение литературы, участие в различных обществах, даже если последние несли в себе благородные цели, ведь такая деятельность отвлекает учителя от преподавания, забирает у него немало времени, тем самым негативно сказывается на самом процессе преподавания. Для учителя считать, что он сможет совмещать преподавание с любыми другими увлечениями – это не

что иное, как самообольщение. «Коль скоро учитель заинтересован каким-нибудь посторонним предметом, он уже не сможет вложить душу свою в предмет им преподаваемый, и заинтересовать им своих учеников, что особенно необходимо при элементарном обучении» [6].

В анализе морально-нравственного образа учителя отдельного внимания заслуживало его материальное благосостояние. Подчеркивалось, что преподавание это служение обществу и государству, если человек идет в эту профессию ради благополучия и достатка, то ему не место в системе образования. Нравственная обязанность учителя заключалась в том, чтобы жить скромной, уединенной семейной жизнью. Благотворительный образ учителя складывался из следующих составляющих – это обязательно семейный человек, который ведет уединенную скромную в своем достатке жизнь, но при этом он сопричастен проблемам местного общества, деятельно вовлечен в их решение, и воспринимает свою деятельность не как работу, которая его обеспечивает, а как миссию, служение обществу, а свободное время посвящает совершенствованию методики преподавания своего предмета.

В подобных рекомендациях складывался идеалистический образ преподавателя, который должен был служить главным ориентиром для подрастающего поколения. Исходя из таких высоких требований, предъявляемых к учителям того периода времени, можно сделать вывод, что на преподавателей государство возлагало одну из важнейших задач – передать подрастающему поколению правильный багаж нравственных ориентиров, взрастить в них любовь к отечеству, воспитать в них верноподданнические чувства и прежде всего через «идеальный» образ самого наставника.

Выводы

Анализ основных требований предъявляемых к учителям в дореволюционной России показал, что они должны были отвечать высоким стандартам их профессиональной компетенции, а также фактически идеалистического морально-нравственного облика. Такие очевидно завышенные стандарты к преподавательскому поприщу объяснялись запросом времени – на учителей возлагалась значимая для государства роль – не только обучать, но прежде всего, воспитывать подрастающее поколение в верноподданнических чувствах. Либерализация системы образования привела к всплеску революционного народничества, поэтому в пореформенное время со стороны Министерства народного просвещения был усилен контроль, в том числе четко обозначены требования, которым должен был соответствовать учитель-наставник. Главное содержание этих требований состояло в том, что учительское поприще – это служение, миссия, которую человек добровольно выбирает для себя, не для того чтобы получить общественный или материальный статус, а для реализации намного более значимой задачи, связанной с вкладом в дело формирования мировоззрения и ценностных ориентиров молодого поколения.

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. Высочайше утвержденный устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения от 19 ноября 1864 года // ПСЗРИ. Собрание II. Том 39. № 41472. С. 167–179.
3. Высочайше утвержденные изменения и дополнения в устав гимназий и прогимназий Высочайше утвержденный от 19 ноября 1864 года от 19 июня 1971 года // Полное собрание законов Российской империи. Собрание II. Том 46. № 49744. С. 905.
4. Высочайше утвержденное Положение о начальных народных училищах от 25 мая 1874 года // ПСЗРИ. Собрание II. Том 49. № 53574. С. 834–840.
5. Казакова О.Ю. Место Орловской губернской мужской гимназии в провинциальной системе среднего образования Российской империи // Ученые записки Орловского государственного университета. № 3 (100), 2023. С. 24–29.
6. Педагогическое обозрение при Циркуляре Московского учебного округа 1869 г. Унив. тип. (Катков и К), № 1. Январь, 1869. 60 с.
7. Педагогическое обозрение при Циркуляре Московского учебного округа 1869 г. Унив. тип. (Катков и К), № 6. Июнь, 1869. 57 с.
8. Педагогическое обозрение при Циркуляре Московского учебного округа 1869 г. Унив. тип. (Катков и К), № 9. Сентябрь, 1869. 62 с.
9. *Рождественский С.В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802–1902. СПб.: Издание Министерства народного просвещения, 1902. 785 с.

References

1. The Imperially approved Regulation on primary public schools of July 14, 1864 // PSZRI. Collection II. Volume 39. No. 41068. Pp. 613–618.
 2. The Imperially approved charter of gymnasiums and progymnasiums of the department of the Ministry of Public Education of November 19, 1864 // PSZRI. Collection II. Volume 39. No. 41472. Pp. 167–179.
 3. The Imperially approved amendments and additions to the charter of gymnasiums and progymnasiums Imperially approved of November 19, 1864 of June 19, 1971 // Complete collection of laws of the Russian Empire. Collection II. Volume 46. No. 49744. Pp. 905.
 4. The Imperially Approved Regulation on Primary Public Schools of May 25, 1874 // PSZRI. Collection II. Volume 49. No. 53574. Pp. 834–840.
 5. *Kazakova O.Yu.* The Place of the Oryol Provincial Boys' Gymnasium in the Provincial System of Secondary Education of the Russian Empire // Scientific Notes of the Oryol State University. No. 3 (100), 2023. Pp. 24–29.
 6. Pedagogical Review of the Circular of the Moscow Educational District of 1869. University Press (Katkov i K), No. 1. January, 1869. 60 p.
 7. Pedagogical Review of the Circular of the Moscow Educational District of 1869. University Press (Katkov and Co.), No. 6. June, 1869. 57 p.
 8. Pedagogical Review of the Circular of the Moscow Educational District of 1869. University Press (Katkov and Co.), No. 9. September, 1869. 62 p.
 9. *Rozhdestvensky S.V.* Historical Review of the Activities of the Ministry of Public Education: 1802–1902. St. Petersburg: Publication of the Ministry of Public Education, 1902. 785 p.
-

УДК 94(47)

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-32-38

ГЕЛЛА ТАМАРА НИКОЛАЕВНА

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

GELLA TAMARA NIKOLAEVNA

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of Universal History and Regional Studies, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: gellat@mail.ru

РОССИЯ И БЕЛАРУСЬ : ГУМАНИТАРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В РЕГИОНАЛЬНОМ ИЗМЕРЕНИИ

RUSSIA AND BELARUS : HUMANITARIAN COOPERATION IN THE REGIONAL DIMENSION

Статья посвящена вопросам сотрудничества между Российской Федерацией и Республикой Беларусь в рамках Союзного государства в гуманитарной сфере. Это направление является одним из важных в контексте международных двухсторонних отношений. Правительства двух стран предпринимают значительные шаги в развитии данного тренда. При этом активную роль в установлении, поддержании и реализации гуманитарных связей на современном этапе играют регионы. На международную арену выходят новые акторы – неправительственные организации, которые становятся инициативными проводниками установления тесных контактов на региональном уровне в таких гуманитарных сферах, как культура, образование, наука, искусство, туризм и т.д. В статье на примере российско-белорусских отношений рассматривается сотрудничество регионов двух стран в гуманитарной области, с учетом их экономической и социальной специфики, уточняются проблемные области.

Ключевые слова: Союзное государство, Россия, Беларусь, гуманитарная сфера, регионы, публичная дипломатия.

The article is devoted to the issues of cooperation between the Russian Federation and the Republic of Belarus within the framework of the Union State in the humanitarian sphere. This area is one of the most important in the context of international bilateral relations. The governments of the two countries are taking significant steps to develop this trend. At the same time, regions currently play an active role in establishing, maintaining and implementing humanitarian ties. New actors are entering the international arena – non-governmental organizations, which are becoming proactive agents for establishing close contacts at the regional level in such humanitarian fields as culture, education, science, art, tourism, etc. Using the example of Russian-Belarusian relations, the article examines cooperation between the regions of the two countries in the humanitarian field, taking into account their economic and social specifics, and clarifies problematic areas.

Keywords: Union State, Russia, Belarus, humanitarian sphere, regions, public diplomacy.

Введение

Актуальность заявленной темы определяется тем, что на современном этапе развития международных отношений большое значение приобретает формирование положительного имиджа страны. Этому во многом способствует проведение политики «мягкой силы» и использование инструментов публичной дипломатии, которые охватывают такие сферы, как культура, спорт, искусство, образование, науку, туризм и т.д. Таким образом, речь идет о гуманитарной сфере в контексте сотрудничества разных стран. В настоящее время активными акторами международных отношений выступают регионы. Наряду с деятельностью официальной региональной администрации в гуманитарное сотрудничество включаются и неправительственные организации, что расширяет поле деятельности по вовлечению разных слоев населения в развитие двух- и многосторонних международных отношений, в поиск новых форм и направлений гуманитарного партнерства. Цель статьи состоит в рассмотрении различных аспектов гуманитарного сотрудничества на уровне деятельности российских и белорусских регионов. В силу этого за-

дачи исследования сводятся к следующему: уточнить теоретический аспект участия регионов в качестве акторов публичной дипломатии; выявить основные сферы сотрудничества российских и белорусских регионов в гуманитарной области и формы их реализации; определить сильные и слабые стороны двухстороннего гуманитарного сотрудничества на региональном уровне. Научная новизна представленного исследования заключается в привлечении нового фактического материала, раскрывающего различные формы гуманитарного партнерства двух стран на протяжении текущего года. Методологической основой статьи стали принципы объективности и историзма, имагологический метод, а также исторические методы исследования: историко-системный и историко-сравнительный.

Изложение основного материала

На современном этапе развития международных отношений и глобализационных процессов значение Союзного государства Россия-Беларусь приобретает крайне важное значение. В декабре 2024 г. Союзное государство отметило свое 25-летие. За эти годы многое

было сделано в самых различных областях, в том числе и в гуманитарной сфере. В условиях западных санкций эта сфера становится одним из инструментов, позволяющим минимизировать их последствия. Так, по мнению некоторых исследователей, «инструменты Союзного государства помогли в 2022–2023 гг. снизить негативный эффект от западных санкций в сфере спорта, культуры, науки и образования» [14, с. 183].

Гуманитарное сотрудничество включает в себя два неотделимых и взаимосвязанных компонента: социальный и культурный аспекты. В социальном направлении можно выделить такие направления как защита прав граждан за рубежом, соблюдение прав и свобод человека, социальная защита населения. Второй компонент характеризуется межкультурным обменом, это также и расширение межкультурного взаимодействия, а также сохранение культурной идентичности восточнославянских народов, сохранение исторической памяти.

Российские регионы активно участвуют в развитии гуманитарных связей с зарубежными странами, в первую очередь со странами СНГ. Как отмечается в докладе о российской публичной дипломатии, подготовленном РСМД, «международные связи регионов являются составной частью понятия международные и внешнеэкономические связи (МВЭСР) субъектов Российской Федерации, под которыми понимаются «осуществляемые в торгово-экономической, научно-технической, экологической, гуманитарной, культурной и в иных областях связи с иностранными партнерами» [21, с. 9].

Направления международного сотрудничества, а подчас используется термин «публичной дипломатии», российских регионов довольно разнообразны. К их числу можно отнести: «взаимодействие с российскими соотечественниками; сохранение исторической памяти и противодействие фальсификации истории; продвижение русского языка и культуры; международное молодежное сотрудничество; дипломатия регионов (парадипломатия) и дипломатия породненных городов (городов-побратимов); дипломатия диалоговых структур и площадок; развитие дипломатических треков по линии межгосударственных структур (СНГ, БРИКС, ШОС и др.); научная дипломатия; сотрудничество в области креативных индустрий» [21, с. 10–11].

В своем поздравлении с праздником Днем единства двух народов в апреле этого года, адресованном президенту Беларуси Александру Лукашенко, председатель Совета Федерации России Валентина Матвиенко отметила, что «союз России и Беларуси, помимо геополитических, военных и иных аспектов, имеет явно выраженную социальную направленность. Жители двух стран пользуются равными правами, теми преимуществами, которые предоставляет Союзное государство» [23].

Что же касается культурной составляющей гуманитарного сотрудничества, то можно отметить, что Белорусско-российские культурные связи имеют давние корни, которые уходят глубоко в историю. Два государства объединяет общее историческое прошлое. Двусторонние отношения отличаются глубокой интеграцией и взаимным воздействием. Государства тесно переплетены политическими и экономическими интересами [18]. Все это довольно сильно повлияло на становление желаемой картины мира двух государств.

В ст. 18 и 46 Договора о создании Союзного государства Беларусь и Россия [13] сфера культуры обозначается как сфера, нуждающаяся в совместном ведении. Одной из приоритетных задач для двух стран является объединение ресурсов с целью защиты культурного наследия и сохранения общей исторической памяти. В рамках претворения в жизнь положений данного Договора представители двух стран разрабатывают и реализуют программы сотрудничества по направлениям культуры, образования, науки и спорта. Из этого следует, что гуманитарное сотрудничество имеет не менее важное значение чем экономическое и политическое, и может быть одним из наиболее эффективных механизмов межгосударственного взаимодействия.

Гуманитарное сотрудничество двух государств – многовекторное в своей реализации. Это сфера науки, образования, спорта, культуры, искусства, туризма. Сотрудничество осуществляется как на общегосударственном уровне, так и на региональном. Относительно первого, можно отметить то, что наиболее известными в широких кругах стали такие проекты как: международный фестиваль искусств «Славянский базар в Витебске», «День единения народов Беларуси и России» и «Премия Союзного государства в области литературы и искусства» [17, с. 54].

Что же касается второго уровня, то российско-белорусское межрегиональное сотрудничество остаётся одним из ключевых направлений двустороннего взаимодействия и эффективным механизмом решения широкого спектра задач в торгово-экономической и гуманитарной областях. Встречи представителей российских регионов с белорусскими партнерами проходят на регулярной основе и нацелены на достижение конкретных практических результатов по укреплению двусторонних связей в сфере торговли и экономики, способствуют развитию промышленной и сельскохозяйственной кооперации, сотрудничества в сферах науки, образования, культуры, спорта и туризма.

На официальном сайте Постоянного комитета Союзного государства в вкладке «Белорусско-российское сотрудничество» есть рубрика «Гуманитарное измерение». Раздел носит новостной характер и посвящен освещению в краткой форме основных событий гуманитарной направленности. Анализ размещенного в нем материала свидетельствует о разносторонней и довольно насыщенной деятельности российских и белорусских партнеров по реализации гуманитарных проектов в различных сферах. Остановимся на некоторых мероприятиях только 2025 г. с учетом взаимодействия белорусских и российских регионов.

Этот год знаменательный – 80-лет Великой Победы. Народы как России, так и Беларуси, будучи в годы войны единым государством, в равной мере пережили как трагические потери, так и триумфальные победы, поэтому много совместных мероприятий посвящено именно юбилейным событиям.

Во-первых, конечно большое количество было организовано мероприятий в рамках СНГ. Например, создание общего реестра мемориального наследия Великой Отечественной войны [1, с. 32]. Как сообщалось в новостном канале Исполнительного комитета СНГ: «2 февраля 2025 года начала свой путь международная военно-патриотическая акция – Эстафета

Победы. Она традиционно стартовала в Брестской крепости и Мурманске [26] по двум маршрутам, а завершилась 28 мая в Москве; 23 февраля началась Всемирная школьная олимпиада, международное интеллектуальное соревнование, которое вовлекло молодежь из разных стран в изучение событий Великой Отечественной и Второй мировой войн. Еще одним интересным мероприятием было проведение с 28 апреля по 10 мая 2025 года VIII Международного автопробега «По дорогам Победы». Маршрут протяженностью более 3,5 тысячи километров прошел через 12 городов Беларуси и России: Брест – Минск – Полоцк – Псков – Санкт-Петербург – Тверь – Москва – Тула – Рязань – Тамбов – Саратов – Волгоград» [22].

Не менее важным мероприятием стала реализация историками Беларуси и России проекта по увековечению памяти павших героев. В преддверии 9 Мая вдоль трассы М-1 Брест – Минск – граница РФ, связывающей братские страны, были размещены билборды, информирующие об уроженцах Беларуси, удостоенных звания Героя Советского Союза, а также о жертвах периода военной оккупации [16].

На региональном уровне, в частности, можно привести такой пример: в феврале в галерее “Университет культуры” в Минске открылся выставочный проект, инициированный Тамбовским госуниверситетом им. Г.Р. Державина совместно с Белорусским государственным университетом культуры и искусств, посвященный истории защиты Брестской крепости. Акция была подготовлена совместно с белорусскими и тамбовскими архивами.

Примером межрегионального сотрудничества стал институт представителей российских регионов в Беларуси. Ранее действовавшее «Конгресс-бюро Республики Башкортостан» было преобразовано в Представительство Республики Башкортостан при Торгпредстве России. Дальнейшему уплотнению контактов на региональном уровне способствовало открытие в Минске постоянной выставки Челябинской области. Продолжили свою активную работу представительство Нижегородской области, а также культурно-деловой центр «Дом Москвы» [19].

Интересной формой регионального сотрудничества стали дни России и российских городов в Беларуси. Так, 6 июня в Русском доме г. Гомеля прошли дни России, во время которых гости праздника познакомились с фотовыставкой «Народы России» и музыкальной программой с участием педагогов и студентов колледжа искусств имени Н.Ф. Соколовского [12].

В 29–30 сентября в Минске также прошли дни Перми. В рамках программы состоялись деловые встречи, круглые столы, гастрономические открытия, музыкальные концерты и спортивные мероприятия. Юные футболисты из Перми и Минска сыграли товарищеский матч на стадионе «Трактор», а деловые круги двух городов провели бизнес-миссию. Жители и гости столицы познакомились с пермской литературой в Центральной библиотеке имени Янки Купалы.

Другим, на наш взгляд, перспективным направлением регионального сотрудничества российских и белорусских партнеров можно назвать сотрудничество в области туризма. В этой сфере наметились значительные успехи, о чем свидетельствуют следующие факты.

Как свидетельствуют материалы пресс-конференции, состоявшейся 2 февраля 2025 г. в Деловом и культурном комплексе посольства Беларуси в РФ, «В 2024 году туризм между Беларусью и Россией достиг нового уровня, демонстрируя рекордные показатели и устойчивый взаимный рост». Речь идет приблизительно о 5-6 миллионов человек, посетивших две страны. Как было отмечено, происходит рост делового туризма, российские компании выбирают Минск и областные белорусские центры для проведения корпоративных мероприятий. Идет рост и экскурсионного туризма [25].

Например, в мае 2025 г. для белорусских туроператоров был организован ознакомительный тур в Тулу, приуроченный к 80-летию Победы в Великой Отечественной войне. Целью поездки стало расширение сотрудничества между Беларусью и Тульской областью в сфере туризма. В рамках тура белорусским гостям был представлен новый военно-патриотический маршрут «Одна судьба – одна Победа», включающий посещение знаковых мест, связанных с Великой Отечественной войной: мемориала «Защитникам неба Отечества», площади Победы, музея обороны Тулы, «Бронепоезда №16», Тульского государственного музея оружия и Тульского кремля. Также участники тура смогли посетить парад на площади Ленина. Завершился тур круглым столом с представителями тульской туристической индустрии, в ходе которого были определены приоритетные направления для организации совместных туристических поездок и обобщен опыт в сфере военно-патриотического туризма [24].

Другим примером сотрудничества российских и белорусских структур в области туризма стал факт подписания «Республиканским союзом туристической индустрии Беларуси и Центром развития туризма Пермского края в мае 2025 г. соглашения о сотрудничестве. Документ предусматривает обмен опытом и информацией, совместные проекты, мероприятия и программы, направленные на развитие туризма и привлечение туристов» [2].

Говоря о гуманитарном сотрудничестве, нельзя не затронуть, безусловно, культурную сферу – сотрудничество музейных работников и театральных деятелей.

«Сотрудничество стран в сфере культуры является одним из важнейших направлений внешней политики современного государства. Культура является той областью, которая позволяет с максимальными возможностями раскрывать позитивный потенциал страны, знакомить с историей ее народа, национальными достижениями в искусстве, живописи, музыке, театральном искусстве, кино и т.д. Международное сотрудничество в культурной области нацелено на духовное и эстетическое обогащение народов-партнеров и, народов-соседей как ближнего, так и дальнего зарубежья» [10, с. 43].

За период 2023–2024 гг. по направлению культурного сотрудничества велась плодотворная работа, в том числе и на региональном уровне. По данным Российского посольства в Минске: «<...> В течение 2023 и в первом полугодии 2024 года в Минске и других городах республики прошла серия масштабных мероприятий Дни Санкт-Петербурга, Республик Крым, Дагестан и Татарстан, Псковской, Ростовской, Архангельской и Новосибирской областей. Состоялись гастрольные туры театров и музыкальных творческих коллективов

из многих других регионов России» [11].

В этой области предоставляются огромные возможности и перспективы для взаимных и тесных контактов, выявления новых направлений для совместных изысканий и достижения интересных результатов. Примерами регионального сотрудничества в этом направлении только в 2025 г. могут служить следующие мероприятия:

✓ 20 февраля в Белорусском государственном музее истории Великой Отечественной войны прошла выставка юных художников из Беларуси и России под названием «Наследники Великой Победы». Она была приурочена к 80-летию победы в Великой Отечественной войне. Ее организаторами выступили музей и общественное объединение «Бобруйская городская детско-юношеская образцовая студия изобразительного искусства «Радуга». Мероприятие являлось частью международного проекта «Мир без границ», который на протяжении многих лет объединяет Бобруйскую студию и Карсунскую детскую школу искусств имени Аркадия Пластова, ведущую в сфере начального профессионального образования в Ульяновской области (Россия). На выставке будет представлено около 30 живописных и графических работ, созданных детьми на основе семейных историй и военной тематики. При создании некоторых картин использовались военная амуниция и семейные реликвии. Многие работы были вдохновлены встречами с узниками лагерей и свидетелями военных событий [8];

✓ с 20 по 21 апреля в государственном музее «Смоленская крепость» в России прошли Дни Лидского историко-художественного музея. Сотрудничество двух музеев характеризуется тем, что Лидский историко-художественный музей совместно с Государственным музеем «Смоленская крепость» реализует программу сотрудничества и культурного обмена, направленную на укрепление межрегиональных культурных связей и повышение туристической привлекательности регионов. В рамках этого партнерства в январе текущего года работники российского музея представили в Лидском замке выставку «Союзная крепость», посвященную белорусско-российскому наследию оборонительной архитектуры, которая действовала до 23 февраля. А в рамках дней Лидского историко-художественного музея в Смоленске лидчане представили специальные программы, раскрывающие богатство белорусской истории и традиций. Мероприятия состоялись как на открытой площадке у стен Громовой башни, так и непосредственно в залах музея «Смоленская крепость». Историко-культурная экспозиция «По страницам каменной книги» предложила историческое путешествие по древней Лиде и знаменитому Лидскому замку, в дополнении к ней - практические занятия по изучению средневекового быта, оружия и одежды. Порадовали жителей и гостей Смоленска мастер-классы по средневековым танцам [7];

✓ 24 апреля было подписано Соглашение о сотрудничестве в области международного культурного обмена и развития театрального искусства между Брянским театром драмы имени А. К. Толстого и Заслуженным коллективом Республики Беларусь Могилёвским областным драматическим театром. В рамках этого сотрудничества был осуществлен взаимный обмен гастролями – в апреле белорусские актеры выступили на

сцене брянского театра, а в октябре в Могилёве прошли гастрольные выступления брянского театра [15];

✓ 21 августа Костромской музей-заповедник и музей-заповедник «Несвиж» заключили соглашение о сотрудничестве, открывая новую страницу в культурных связях региона. «Несвиж» стал первым белорусским музеем, с которым костромская сторона начинает партнерство. Торжественная церемония подписания прошла в Белом зале Музея костромского дворянства. Соглашение предусматривает обмен опытом и профессиональными знаниями, научное взаимодействие, развитие издательской деятельности, а также реализацию совместных выставочных, исследовательских и образовательных проектов. В частности, планируется организация презентационных и тематических выставок, основанных на коллекциях музеев, и использование современных мультимедийных технологий. Важным аспектом станет обмен специалистами для обмена опытом и повышения квалификации [20].

Сотрудничество в гуманитарной области не может не затрагивать такие направления, как наука и образование. Международное сотрудничество в этих областях имеет ключевое значение для обмена знаниями, доступа к передовым технологиям, подготовки высококвалифицированных кадров и решения глобальных проблем. Оно позволяет вузам разных стран сотрудничать, предлагая более привлекательные образовательные программы, и способствует выравниванию национальных систем образования до мировых стандартов. Партнерство России и Беларуси в этих направлениях имеет большой опыт и заслуживающее внимание результаты.

Как было отмечено в информационном сообщении Российского посольства в Минске: «Сотрудничество между Российской Федерацией и Республикой Беларусь в сфере образования, науки и молодежной политики, а также реализация согласованных мер по формированию общего образовательного и единого технологического пространства Союзного государства осуществляются на основе двусторонних и многосторонних межгосударственных договоров и межправительственных соглашений» [11].

В 2024 г. «на территории Беларуси успешно работали филиалы российских вузов – РГСУ и РЭУ им. Г.В. Плеханова, а также Белорусско-российский университет в Могилёве. Ведётся работа по расширению студенческих и школьных обменов. На регулярной основе осуществляются поездки белорусских школьников в Москву, Санкт-Петербург, Ижевск, Ярославскую область и т.д. Дети из Минска и других городов Беларуси смогли побывать на «Кремлёвской ёлке», празднике «Алые паруса», и других мероприятиях. В 2024 году Правительство Московской области приняло решение о приглашении до 500 учащихся местных школ в рамках ознакомительных просветительских поездок в столичный регион» [11].

Примером сотрудничества в области науки можно назвать проведение в Дагестанском государственном университете IV заседания российско-белорусского экспертно-консультативного совета по истории и II Международной научно-практической конференции «Методология и терминология исторического знания в контексте укрепления российско-белорусского социогуманитарного взаимодействия». Участниками

мероприятия стали ведущие историки, преподаватели, архивисты и музейные специалисты России и Беларуси. Наряду с подписанием большого числа соглашений о сотрудничестве ДГУ и Дагестанских научных центров в различными белорусскими структура, участники также обсудили широкий круг вопросов: от мемориализации исторической памяти до перспектив создания единых учебников и изучения исторического сознания молодежи [5].

Сотрудничество российских и белорусских регионов в гуманитарной сфере неизменно расширяет свои горизонты, совершенствуются и модернизируются формы его реализации, привлекаются все новые и новые его участники. Российские исследователи и аналитики считают, что гуманитарное сотрудничество двух стран достигло определенных успехов. Особенно это ярко проявляется в таких трендах, как «культурной интеграции» и «сохранения культурного наследия». В рамках этих направлений проводится много мероприятий, которые благотворно влияют на российское и белорусское население [14, с. 187]. Сильными сторонами двухстороннего гуманитарного сотрудничества исследователи считают развитие партнерства в области культуры, искусства и кинематографии. Особое значение уделяется именно совместной работе двух сторон по организации мероприятий, направленных на сохранение культурного наследия. В основе их лежит стремление устроителей способствовать сохранению, особенно у молодого поколения, «исторической памяти и формированию исторической идентичности граждан России и Беларуси», что в свою очередь создает «прочную базу для дальнейшего наращивания гуманитарного сотрудничества в рамках Союзного государства» [14, с. 188].

При всех положительных показателях сотрудничества двух стран в гуманитарной сфере, все же есть серьезные проблемы, которые ограничивают сферу применения практических мероприятий в этом направлении. В частности, это относится к работе средств массовой информации. Можно привести данные, «представленные Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ). Согласно опросу, проведенному этим Центром в 2019–2020 гг., о создании Союзного государства знает лишь 49 % населения России, а 43 % населения услышали о нем впервые». И это при том, что данное государство существует уже 20 лет [3]. Среди средств массовой информации ведущие позиции в информировании российских и белорусских граждан о жизни Союзного государства занимают «канал «БелРос» с общим ежемесячным охватом в 5–7 млн человек в России и Беларуси и целевой аудиторией в возрасте 35–55 лет, и печатные издания: газета «Союзное вече», газета «Союз. Беларусь–Россия» и журнал «Союзное государство», целевую аудиторию которых составляют граждане в возрасте 40–65 лет. Таким образом, молодое поколение от 18 до 35 лет исключается из информационной сферы» [14, с. 188].

Как отмечают исследователи, основная проблема всех союзных электронных ресурсов заключается в «недостаточной корреляции с практическими интересами читателей за счет преобладающего политического контента» [14, с. 189]. Имеется в виду «отсутствие совместного плана мероприятий и единого концептуального документа по регламентации информационного

пространства стран Союзного государства, направленных на сближение национального законодательства в этой сфере» [14, с. 190]. Проблема достаточно серьезная, требующая не менее серьезного подхода и решения. В частности, в сентябре 2025 г. в Смоленске состоялась диалоговая площадка для представителей российских и белорусских СМИ. Встреча специалистов в сфере массовых коммуникаций прошла в рамках первой диалоговой площадки «Приграничье без границ», которая состоялась на базе Смоленского государственного университета. Журналисты, управленцы и политики провели обмен опытом по ключевым вопросам информационного взаимодействия в рамках Союзного государства. Журналисты договорились наладить взаимное цитирование с целью формирования правдивой и объективной информации о жизни Союзного государства в сети интернет [6].

Перспективное направление в российско-белорусском «гуманитарном сотрудничестве, в том числе и на региональном уровне, имеет научно-образовательное направление. Российское правительство уделяет большое внимание роли образования как одного из важнейших направлений гуманитарного сотрудничества со странами СНГ, в том числе и Белоруссией» [9, с. 64–65].

«Для активизации образовательной политики в рамках проведения российской стратегии «мягкой силы» государству <...> необходимо акцентировать внимание на проведении широких мероприятий в тех странах, которые заинтересованы в сотрудничестве с Россией. И это в первую очередь страны СНГ. Исходя из таких приоритетных направлений внешней политики России, как поддержка соотечественников, создание благоприятных условий для строительства Союзного государства и укрепления ЕврАзЭС как центра экономической региональной интеграции, одной из приоритетных целей политики России является усиление роли России как главного образовательного центра в СНГ. Именно на пространстве СНГ Россия обладает существенным преимуществом для привлечения иностранных учащихся (соотношение цены и качества образования, язык обучения, репутация университета, географическая близость)» [9, с. 65].

Двухсторонние отношения России и Беларуси в области науки и образования имеют давнюю историю, и по праву считаются в настоящее время одними из важнейших направлений международного сотрудничества в рамках Союзного государства. Это находит свое выражение в разработке совместных образовательных программы, разработке механизмов по студенческому и академическому обмену, совместных научно-исследовательских проектов и т.д. Устанавливаются тесные связи между научно-исследовательскими академическими институтами и вузами.

Примером реализации широкой международной научной и образовательной деятельности являются многие белорусские вузы, в том числе и Гродненский государственный университет имени Янки Купалы. Например, проведение 15–16 апреля 2025 г. II Международной научной конференции «Смена парадигм в исторической науке: новые вызовы, теоретические поиски, исследовательские практики», участниками которой были преподаватели и академические работники ряда белорусских и российских академических институтов и вузов [4].

Можно отметить, что сотрудничество в научно-образовательной сфере имеет большие перспективы как на общегосударственном, так и на региональном уровнях. Тем самым создаются условия для дальнейшего развития двухсторонних отношений в гуманитарной сфере, равно как и в других областях развития российско-белорусского партнерства.

Выводы

Краткий обзор состояния российско-белорусского сотрудничества в гуманитарной области фактически только за 2025 г. свидетельствует о довольно успешном развитии публичной дипломатии в рамках Союзного государства Беларуси и России. Активно в развитии этой сферы сотрудничества включились российские и белорусские регионы. В большинстве своем в этом году главное внимание было уделено торжествам, посвя-

щенные празднованию 80-летия со Дня Победы. В двух государствах прошли совместные торжественные мероприятия, в которых приняли участие тысячи участников разного возраста. Но эти события не затмили и другие сферы приложения двухстороннего сотрудничества, что нашло отражение в проведении Дней городов-побратимов, организации совместных международных научных конференций в российских и белорусских вузах и научно-исследовательских институтов и центров. Не менее успешно развивалось и сотрудничество в области культуры и туризма. При этом, с учетом достигнутых успехов, необходимо обращать внимание и на те факторы, которые ограничивают сферы приложения публичной дипломатии, в частности, недостаточную активность СМИ в деле популяризации совместных российско-белорусских инициатив в области гуманитарного сотрудничества.

Библиографический список

1. Андреев О. В. Широкова М. А. Формирование и развитие нормативно-правовых основ сохранения памяти о Великой Отечественной войне в 1941–2019 годах // Вестник Чувацкого университета. 2019. № 4. С. 23–33.
2. Беларусь и Пермский край развивают туризм вместе: подписано соглашение о сотрудничестве // <https://rsti.by/o-nas/novosti/belarus-i-permskiy-kray-razvivayut-turizm-vmeste-podpisano-soglasenie-o-sotrudnichestve/>
3. Беларусь, Россия, Союзное государство // ВЦИОМ. 2020. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor-belorussiya-rossiya-soyuznoe-gosudarstvo>
4. В ГрГУ имени Янки Купалы проходит II Международная научная конференция «Смена парадигм в исторической науке: новые вызовы, теоретические поиски, исследовательские практики» // <https://www.grsu.by/icpc/item/54994-v-grgu-imeni-yanki-kupaly-prokhorit-ii-mezhdunarodnaya-nauchnaya-konferentsiya-smena-paradigm-v-istoricheskoy-nauke>
5. В ДГУ обсудили российско-белорусское сотрудничество в сфере истории // https://riadagestan.ru/news/society/v_dgu_obsudili_rossiysko_beloruskoe_sotrudnichestvo_v_sfere_istorii/
6. В Смоленске обсудили объединение медиа-пространства приграничных регионов Союзного государства // <https://smolnarod.ru/news/smolensk/v-smolenske-sostoyalas-dialogovaya-ploshhadka-dlya-predstavitelej-rossijskix-i-belorusskix-smi/>
7. В Смоленске прошли Дни Лидского историко-художественного музея // <https://belrus.ru/info/v-smolenske-proshli-dni-lidskogo-istoriko-hudozhestvennogo-muzeja/>
8. Выставку юных художников Беларуси и России «Наследники Великой Победы» представят в музее ВОВ в Минске // <https://soyuz.by/molodezhnaya-territoriya/vystavku-yunyh-hudozhnikov-belarusi-i-rossii-nasledniki-velikoy-pobedy-predstavlyat-v-muzee-vov-v-minske>
9. Гелла Т.Н. Гуманитарное сотрудничество на постсоветском пространстве: проблемы и перспективы // Известия Тульского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Вып. 2. С. 63–71.
10. Гелла Т.Н. Культурно-гуманитарная политика Российской Федерации на постсоветском пространстве // Новейшие исследования в области истории и педагогики: материалы IV Всероссийской научной конференции (г. Орёл, 14 ноября 2024 г.). Орёл: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2024. 256 с. С. 42–54.
11. Гуманитарное сотрудничество // Посольство Российской Федерации в Республике Беларусь URL: <https://belarus.mid.ru/ru/countries/bilateral-relations/cooperation-in-the-field-of-culture-and-art/>
12. День России отметили в Русском доме в Гомеле // https://посткомср.рф/humanitarian_dimension/?PAGEN_1=8 https://посткомср.рф/humanitarian_dimension/?PAGEN_1=5 https://посткомср.рф/humanitarian_dimension/?PAGEN_1=5 mail.ru/society/68155976/
13. Договор о создании Союзного государства 1999 // МИД РФ. URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/international_contracts/international_contracts/2_contract/46990/
14. Давыденко Р. Е., Давыденко В.Н. Гуманитарное сотрудничество Беларуси и России в рамках Союзного Государства: проблемы и перспективы // Постсоветские исследования. 2025. Т. 8. № 2. С. 183...
15. Драмтеатры Брянска и Могилева будут сотрудничать // <https://soyuz.by/obshchestvo/dramteatry-bryanska-i-mogileva-budut-sotrudnichat>
16. Историки Беларуси и России реализуют проект по увековечению памяти павших героев // https://посткомср.рф/humanitarian_dimension/?PAGEN_1=14
17. Лазоркина О.И. Гуманитарное измерение Союзного государства России и Беларуси // Постсоветские исследования. 2018. № 2. С. 59–68. С. 54.
18. Мануилова П.В. Сотрудничество Российской Федерации и Республики Беларусь в сфере культуры в рамках Союзного государства // Постсоветские исследования. № 6. 2019.
19. Межрегиональное сотрудничество Российской Федерации и Республики Беларусь // <https://belarus.mid.ru/ru/countries/bilateral-relations/interregional-cooperation-of-russia-and-belarus>
20. “Несвиж” и Костромской музей-заповедник подписали соглашение о сотрудничестве // <https://soyuz.by/novosti-soyuznogo-gosudarstva/nesvizh-i-kostromskoy-muzej-zapovednik-podpisali-soglasenie-o-sotrudnichestve>
21. Российская публичная дипломатия: региональный срез некоммерческих структур: доклад № 107 / 2025 / [Н.В. Бурлинова, В.Н. Табак, Д.Е. Божко; под ред. С.М. Гавриловой, Д.О. Растегаева]; Российский совет по международным делам (РСМД). М.: НП РСМД, 2025. 52 с. С. 9.
22. Содружество Победителей: страны СНГ празднуют 80-летие Великой Победы // Исполнительный комитет СНГ. 12 мая.

2025 г. URL: https://eccis.org/news/29670/sodruzestvo_pobeditelej_strany_sng_prazdnuut_80_letie_velikoj_pobedy

23. Спикер СФ: у союза России и Беларуси явно выраженная социальная направленность// https://senatinform.ru/news/spiker_sf_u_soyuza_rossii_i_belarusi_yavno_vyrazhennaya_sotsialnaya_napravlennost/

24. Тульская область презентовала белорусским туроператорам новый военно-патриотический маршрут // https://посткомсг.рф/humanitarian_dimension/?PAGEN_1=10

25. Туризм между Беларусью и Россией демонстрирует рекордные показатели// <https://rg.ru/2025/02/11/turizm-mezhdu-belarusiu-i-rossiej-demonstriruet-rekordnye-pokazateli.html>

26. Эстафета Победы», стартовавшая в Бресте и Мурманске, проходит вдоль границ СНГ// https://посткомсг.рф/humanitarian_dimension/241692/

Reference

1. Andreev O.V. Shirokova M.A. Formation and development of the regulatory and legal foundations for preserving the memory of the Great Patriotic War in 1941–2019 // Bulletin of the Chuvash University. 2019. No. 4. Pp. 23–33.

2. Belarus and Perm Krai are developing tourism together: a cooperation agreement has been signed// <https://rsti.by/o-nas/novosti/belarus-i-permskiy-kray-razvivayut-turizm-vmeste-podpisano-soglasenie-o-sotrudnichestve/>

3. Belarus, Russia, the Union State // VTsIOM. 2020. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor-belorussiya-rossiya-coyuznoe-gosudarstvo>

4. Yanka Kupala State University hosts the II International Scientific Conference “Paradigm Shift in Historical Science: New Challenges, theoretical Searches, research Practices” // <https://www.grsu.by/icpc/item/54994-v-grgu-imeni-yanki-kupaly-prokhodit-ii-mezhdunarodnaya-nauchnaya-konferentsiya-smena-paradigm-v-istoricheskoy-nauke>

5. Russian-Belarusian cooperation in the field of history was discussed at DSU // https://riadagestan.ru/news/society/v_dgu_obsudili_rossijsko_belorusskoe_sotrudnichestvo_v_sfere_istorii/

6. The unification of the media space of the border regions of the Union State was discussed in Smolensk// <https://smolnarod.ru/news/smolensk/v-smolenske-sostoyalas-dialogovaya-ploshhadka-dlya-predstavitelej-rossijskix-i-belorusskix-smi/>

7. The Days of the Lida Museum of History and Art were held in Smolensk// <https://belarus.ru/info/v-smolenske-proshli-dni-lidskogo-istoriko-hudozhestvennogo-muzea/>

8. The exhibition of young artists of Belarus and Russia “Heirs of the Great Victory” will be presented at the Museum of the Great Patriotic War in Minsk // <https://soyuz.by/molodezhnaya-territoriya/vystavku-yunyh-hudozhnikov-belarusi-i-rossii-nasledniki-velikoy-pobedy-predstavlyat-v-muzee-vov-v-minske>

9. Gella T.N. Humanitarian cooperation in the post-Soviet space: problems and prospects // Proceedings of Tula State University. Series: Humanities. 2019. Issue 2. Pp. 63–71.

10. Gella T.N. Cultural and humanitarian policy of the Russian Federation in the post-Soviet space// The latest research in the field of history and pedagogy: proceedings of the IV All-Russian Scientific Conference (Orel, November 14, 2024). Orel: I.S. Turgenev OSU, 2024. 256 p. Pp. 42–54.

11. Humanitarian cooperation// Embassy of the Russian Federation in the Republic of Belarus URL: <https://belarus.mid.ru/ru/countries/bilateral-relations/cooperation-in-the-field-of-culture-and-art/>

12. Russia Day was celebrated at the Russian House in Gomel // https://посткомсг.рф/humanitarian_dimension/?PAGEN_1=8
https://посткомсг.рф/humanitarian_dimension/?PAGEN_1=5/
https://посткомсг.рф/humanitarian_dimension/?PAGEN_1=5 mail.ru/society/68155976/

13. The Treaty on the establishment of the Union State 1999//The Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/international_contracts/international_contracts/2_contract/46990/.

14. Davydenko R.E., Davydenko V.N. Humanitarian cooperation between Belarus and Russia within the framework of the Union State: problems and prospects// Post-Soviet studies. 2025. T. 8. No. 2. Pp. 183.

15. Drama theaters of Bryansk and Mogilev will cooperate // <https://soyuz.by/obshchestvo/dramteatry-bryanska-i-mogileva-budut-sotrudnichat;>

16. Historians of Belarus and Russia are implementing a project to perpetuate the memory of fallen heroes// https://postcom.rf/humanitarian_dimension/?PAGEN_1=14

17. Lazorkina O.I. The humanitarian dimension of the Union State of Russia and Belarus // Post-Soviet studies. 2018. No. 2. Pp. 59–68. Pp. 54.

18. Manuilova P.V. Cooperation between the Russian Federation and the Republic of Belarus in the field of culture within the framework of the Union State // Post-Soviet studies. No. 6. 2019.

19. Interregional cooperation of the Russian Federation and the Republic of Belarus// <https://belarus.mid.ru/ru/countries/bilateral-relations/interregional-cooperation-of-russia-and-belarus>

20. Nesvizh and Kostroma Museum-Reserve signed a cooperation agreement// <https://soyuz.by/novosti-soyuznogo-gosudarstva/nesvizh-i-kostromskoy-muzej-zapovednik-podpisali-soglasenie-o-sotrudnichestve>

21. Russian public diplomacy: a regional cross-section of non-profit structures: Report No. 107 / 2025 / [N.V. Burlinova, V.N. Tabak, D.E. Bozhko; edited by S.M. Gavrilova, D.O. Rastegaev]; Russian International Affairs Council (RIAC). Moscow: NP RIAC, 2025. 52 p. Pp. 9.

22. Commonwealth of Winners: the CIS countries celebrate the 80th anniversary of the Great Victory// CIS Executive Committee. May 12. 2025 URL: https://eccis.org/news/29670/sodruzestvo_pobeditelej_strany_sng_prazdnuut_80_letie_velikoj_pobedy

23. Speaker of the Federation Council: the Union of Russia and Belarus has a pronounced social orientation// https://senatinform.ru/news/spiker_sf_u_soyuza_rossii_i_belarusi_yavno_vyrazhennaya_sotsialnaya_napravlennost/

24. Tula region presented a new military-patriotic route to Belarusian tour operators // https://посткомсг.рф/humanitarian_dimension/?PAGEN_1=10

25. Tourism between Belarus and Russia demonstrates record figures// <https://rg.ru/2025/02/11/turizm-mezhdu-belarusiu-i-rossiej-demonstriruet-rekordnye-pokazateli.html>

26. The Victory Relay, which started in Brest and Murmansk, runs along the borders of the CIS// https://postcom.rf/humanitarian_dimension/241692/

УДК 94(47)

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-39-43

ГОНЧАРОВА ЕКАТЕРИНА ВИКТОРОВНА

кандидат исторических наук, доцент, врио ректора ГБОУ ДПО «Псковский областной институт повышения квалификации работников образования», г. Псков, Россия
E-mail: goncharovaEKV@yandex.ru

GONCHAROVA EKATERINA VIKTOROVNA

Candidate of Sciences in History, Docent, Acting Rector of the Pskov Regional Teachers-in-Service Institute, Pskov, Russia
E-mail: goncharovaEKV@yandex.ru

**ПОВСЕДНЕВНОСТЬ РУССКОЙ ПРОВИНЦИИ В ЭПОХУ ГОРОДСКОЙ РЕФОРМЫ ЕКАТЕРИНЫ ВЕЛИКОЙ
(ПО МАТЕРИАЛАМ ФОНДОВ ОСТРОВСКОГО ГОРОДОВОГО МАГИСТРАТА ПСКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ)**

**THE EVERYDAY LIFE OF THE RUSSIAN PROVINCE IN THE ERA OF THE CITY REFORM OF CATHERINE THE GREAT
(BASED ON THE MATERIALS OF THE FUNDS OF THE OSTROVSKY CITY MAGISTRATE OF PSKOV PROVINCE)**

Для изучения эпохи городской реформы Екатерины Великой в рамках анализа повседневности провинциального общества Псковской губернии были привлечены материалы фондов Островского городского магистрата последней четверти XVIII в., что позволило на основе метода микроистории описать факты жизни и деятельности представителей уездного города, освещая не только материальную сторону исследуемого вопроса, но и поведение, эмоциональные переживания и реакции людей на происходящие события. В ходе изучения провинции и материалов источников, где сохранилось описание фактов из жизни представителей социума региона в аспекте истории повседневности, удалось обобщить и расширить накопленные ранее знания об изучаемом периоде. Повседневность русской провинции в эпоху городской реформы Екатерины Великой на территории Псковской губернии представляла собой сложные системы взаимопроницающих сюжетов, где обращение к нормам права смешивалось с личностными взаимоотношениями.

Ключевые слова: провинциальное общество, уездный город, повседневность, магистрат, суд.

To study the era of the city reform of Catherine the Great, as part of the analysis of the everyday life of the provincial society of Pskov province, materials from the funds of the Ostrovsky city magistrate of the last quarter of the XVIII century were involved, which made it possible to describe the facts of life and activity of representatives of the county town on the basis of the microhistory method, highlighting not only the material side of the issue under study, but also the behavior, emotional experiences and reactions of people to current events. During the study of the province and the materials of the sources, where the description of facts from the life of representatives of the society of the region in the aspect of the history of everyday life was preserved, it was possible to generalize and expand the previously accumulated knowledge about the studied period. The everyday life of the Russian province in the era of the city reform of Catherine the Great in the Pskov province was a complex system of interpenetrating plots, where the appeal to the norms of law was mixed with personal relationships.

Keywords: provincial society, county town, everyday life, magistrate, court.

Введение

Актуальность. Изучение провинции и её жителей в контексте истории повседневности позволяет глубже понять процессы, происходившие в обществе, особенно в периоды масштабных реформ. Городская реформа Екатерины II, существенно повлиявшая на развитие русских городов, остаётся актуальной темой для исследователей, стремящихся осмыслить изменения в жизни провинциального общества.

Целью данной работы является анализ влияния городской реформы Екатерины Великой на провинциальное общество Псковской губернии в последней четверти XVIII века. Исследование основано на изучении уникальных архивных материалов, которые вводят новые факты в научный оборот.

Работа обладает *научной новизной*, поскольку в её основе лежат ранее не использованные архивные документы, позволяющие рассмотреть особенности жизни и восприятия реформ представителями провинциального

общества. Микроанализ помогает выявить влияние реформ на конкретные социальные группы и отдельные регионы.

Методы исследования. Для достижения целей исследования применяются историко-сравнительный и микроисторический подходы, а также источниковедческий анализ. Использование этих методов позволяет комплексно изучить изменения в административной и социальной структурах городов Псковской губернии, произошедшие в результате реформ.

Изложение основного материала

Обращение к изучению провинции и материалам источников, где сохранилось описание фактов из жизни представителей социума региона в аспекте истории повседневности, позволяет обобщить и расширить накопленные ранее знания, преобразовав их, как отмечает Кучеева А.В., в «историю подробностей жизни» населения, учитывающую как материальную сторону, так и поведение, эмоциональные переживания и реакции людей

на происходящие события. Поэтому в контексте рассматриваемой парадигмы исторического знания каждый конкретный факт реальной жизни приобретает научное значение [7]. Исследователи повседневности отмечают, что важной чертой локальной истории является изменение масштаба изучения, когда, используя микроанализ становится возможным разглядеть существенные особенности изучаемого явления «как бы под увеличительным стеклом», что позволяет увидеть преломление общих процессов «в определенной точке реальной жизни» [6]. Соответственно для изучения вопросов влияния городской реформы Екатерины Великой на провинциальное общество Псковской губернии были привлечены материалы архивов, которые вводятся в научный оборот впервые и позволяют привлечь их анализу процессов в эпоху реформ последней четверти XVIII в., затрагивающих самым непосредственным образом жизнь русской провинции.

В современной историографии достаточно активно поднимаются вопросы замысла, процесса реализации и результатов крупномасштабного преобразования города, осуществленного в правление Екатерины Великой. Как отмечают исследователи, благодаря деятельности императрицы и ее сановников на смену городу-крепости пришел ныне существующий тип городского поселения полифункциональный центр. В ходе преобразований определились основные функции города. При формировании нового города императрица и коронная администрация стремились создать такой город, который бы соответствовал реалиям Нового времени, и позволил отказать от пережитков прошлого не только в сословной структуре, но и добиться перестройки в сфере исполнения городом приписанных ему функций. В первую очередь как административного центра [1]. Таким образом, исследователи обращают внимание на черты и характер русского города последней четверти XVIII в. как порождения конкретной исторической эпохи, что требует внимания, в том числе и к сюжетам повседневной жизни, что запечатлелось в документах региональных архивов. Так, в материалах фондов Островского городского магистрата Псковской губернии, отложившихся в Государственном архиве Псковской области, сохранилось несколько дел, в содержании которых повседневность русского провинциального города отражена с перечислением мельчайших подробностей как процессуального толка, так и вещественных деталей окружающей действительности.

Особое внимание привлекают провинциальные города Северо-Запада Российской империи, находящиеся с одной стороны в непосредственной близости и влиянии столичного города Санкт-Петербурга, а с другой стороны, имевшие длительный период времени приграничное положение относительно западных рубежей государства. Это территории Псковской губернии, и, в частности, один из ближайших уездных центров – пригородов Пскова – Остров, который удостоился посещения самой императрицей, когда она в 1780 г. проезжала через эти земли [8, с. 218].

Необходимо отметить, что в рамках системы управления городом под ведомством магистрата существовал словесный суд, который рассматривал прошения со слов и фиксировал устные сделки купцов по торговым, ярмарочным и вексельным делам. Словесный суд ре-

шал дела о переходе в мещанство, поземельные споры, о вводе во владение, продаже, семейно-имущественных разделах, кражах. Согласно именному указу от 2 апреля 1781 года словесные суды осуществляли устное разбирательство по гражданским делам ниже 25 рублей. При этом словесные суды должны были примирять спорящих, их решения вступали в силу, если спорящие были согласны с ними [2]. Именно материалы делопроизводства, в содержании которых присутствуют спорные сюжеты позволяют вскрыть сложные аспекты социальных взаимоотношений в системе провинциальных общественных институтов.

Так, в Государственном архиве Псковской области сохранилось дело 1783 г. о «исследовании Словесного Судьи Вараксина показаний в нанесении обиды Городничему Близенгаузену», в материалах которого городничий отмечает, что 17 июля «с полудня во втором часу островского городского лекаря Мины Корастылева к посещению его зашел я общего с островским уездным стряпчим господином капитаном Саввой Канищевым». Примечательно, что в ходе этого посещения обнаружилось присутствие у лекаря еще и словесного судьи Василия Вараксина, который по замечанию составителя документа «того 17 числа после обеда находился при должности своей то есть в городском словесном суде» [3]. Детали обвинения городничего относительно действий в его сторону со стороны словесного судьи не отражены в материалах дела, что не мешает проанализировать имеющиеся сведения для формирования понимания наличия личностного фактора в деятельности лиц, в чьих полномочиях было тот самый порядок в городе обеспечивать.

Для понимания того, что собою представлял провинциальный город Остров, следует обратиться к данным IV ревизии, которая была проведена в 1781 г. и результаты которой зафиксированы в дореволюционном издании «Летопись г. Острова и его уезда Псковской губернии» Н.А. Панова. Так, купеческих и мещанских дворов насчитывалось 58. На момент ревизии в городе зафиксировано 184 души мужского пола и 122 – женского [8, с. 220].

Достаточно пространно и с обилием подробностей, описывающих повседневность русской провинции в период городской реформы Екатерины Великой отражают обстоятельства дела 1788 г. «Об отрезании косы дочери Выборгского Дьякона Павлова Марфы купцом Вараксиным» [4]. Согласно объяснению диакона Тимофея Павлова с 28 на 29 июля 1788 г., т.е. с пятницу на субботу «казенной сиделец Василий Меншой Вараксин с товарищи своим ... донесен и понамарь братья родные Иван и Илья Сафроновы незнаемо и с каких злодейских их умыслов в вечере» прислали мещанскую дочь Федосью Егорову которая обманом вызвала Марфу Тимофееву «якобы свещеннические девки выгчит просили». Далее дьякон Тимофей Павлов отмечает, «но дочь моя некая никаких умыслов вышла на улицу и спрашивала у Федосьи где девки, то она сказала, что сидит за вашим садом изграбивши за руку побегла в часний том что к девкам и во разбегу онае Федосья пихнула дочь мою на означенного Вараксина и Сафроновых и сказала вот тебе девки». Поджидавшие дочь дьякона Вараксин «ударил ниснек и пока в глаз ... что она упала а другой и притиснув коленом голову ее к

земли и рот затиснул почем и неможно было кричать и били разбойнически смертельно и едва оставили живу и косу оной отрезали ножом и надетой на ней в то время синей кавтан изрезали».

Следует обратить внимание, что в тексте доношения по этому делу идет обращение не только к местным властям, но и законодательству: «того ради вашего благородия еко общества в веренной вам островской округи покровителя прибегнув к защите вашей толь несносного дочери моей обругания и коли ти паче безвинного поношения сим беру смелость всепокорнейше просить: соблаговолите по освидетельствовании толь варварского бою, о учиненной дочери моей как и повысочайше изданному спокойствию и тишине манифесту значит тяжкой обиды воитить в ваше законное обследование и доставте той стороны благорасмотрительное удовлетворение которое столь плачевное и несносное поношение и дерзостной поступок претерпевает и с теми злодеями поступит по законам и о сем учинит милостивейшую резолюцию» [4].

В тексте документа подробно описываются последствия увечья пострадавшей: «дочь Марфа Тимофеева осматривана на которой из волос коса по самой завесь в висине обрезана, левой глаз подбит, на оное рука сянебыгрятые ...от петна и надетой на ней в то время кофта...». Обращает на себя внимание характеристика обвиняемых по этому делу, среди которых «Василий Меньшой Григорьев ...от роду ему осмнадцать лет, города Острова третьей гильдии купец, ...сообщил своим в город острове находятся он Василий ...а сего году прошедшаго июля 28 на число то есть с пятницы на субботу в ночи в какое ..время дочери Марфы Тимофеевой ни с кем нигде ни по какого условию и умыслу не бил, и нигде в тое ночь тое Марфу не выдал, а находился в питейном доме безотлучно в котором и нacheвал» [4].

В другом деле из фондов Островского городского магистрата главными участниками процесса снова являются представители провинциального купечества. События 1790 г. происходят на фоне раздела имущества между братьями Мельниковыми, один из которых «отдал без всякого прикословия что принадлежащим кроме столов стува канапеш зеркалов комодов шкапов с посудами и образов, лошади ...что на дворе» [5]. Подробные объяснения каждой из сторон спорного дела позволяют изучить этот случай во всех деталях. Так, Федор Мельников отмечает, что «имел я донныне жительство в доставшемся по разделу со мною утвержденному по данное в островской городской магистрат за рукою челобитную брату моему Льву Мельникову а от него в проданном жене его Анне Львовой дочери деревянном доме состоящем в городе Острове в кое как того брата моего так и его жене никакова имения кроме одного образа и перии не состоялось и не было а что в оном и находилось все было собственное мое». Таким образом становится известно, что 11 февраля 1790 г. Лев Мельников выгнал из того «жене своей дому» своего брата и семейство его «вон и житьествовать больше не позволил». Как отмечает пострадавшая сторона в лице Федора Мельникова «в доставшемся мне доме то по мену той Лев не довае мне имение моего довал только то что было ему угодно а протчее как в амбарах так и покаях движимое имение и товар скот и хлев на нема-

лую сумму за моими в амбарах замками перевоз..мне не дал а насильно дня которое мое имение и ныне у него Льва отнятым находится». Он просит «к сему вашему высокоблагородие покорнейше и ... по силе высочайшего о управление губернией всероссийской империи учреждения 266 статьи вышеписанно учиненном братом моим Львом от нестием моего имения и това насилый показать мне вашего высокоблагородия покровительство и насильно отнятое как оно налицо приказать возвратить мне и поступи как закон повелевает» [5].

На обвинения брата следует объяснение от 21 февраля 1790 г. от островского купца Льва Мельникова «объявлено мне от вашего высокоблагородия объяснения на поданное сего февраля ... от брата моего родного островского купца Федора Мельникова доношение, которым он показывает якобы я сего февраля 11 дня выгнал его из дому жены моей Анны Львовы дочери, в коем он жительство имел не давая ему имения его, а насильно оное отнял, каково еде насиле и учинено». Из объяснения следовало, что брат купца Федор «в том поданном доношении все оное написал не правильно». Лев Мельников настаивал на том, что не выгонял брата из дома, а только «пред тем дня за четыре сказывал ему добropорядочно что мне для жительства в том доме с женою детьми и протчим семейством самому стоит надобность, чтобы он выбрался из него в имеющийся у него свой дом; однако ж он Федор по то число не выбрался, да и от меня ему понуждения не было, а того числа после полудня отлучился он с женой и детьми из дому незнаемо куда; и потом чрез несколько времени пришли в тот дом не знаемых мне мужиков человек до шести по приказание его, якобы для убирания из того дому». Поскольку самого Федора Мельникова при том не было, его брат Лев был «принужден ... их выслатъ». Более того, со слов брата «Федор при присутствии вашего высокоблагородия все свое имение что тогда обобрать мог и вывез, а протчее в амбарах и как и сам он объявляет за своими замками осталось, и которого по сим того чрез домашних своих не которое уже и брал». Что касается запасов ржи в амбаре, то Лев Мельников утверждает, что она была «покупана для меня и на данные мои деньги, и так он брат мой Федор яко свегнания мною его из дому и в насильном отнятии имения и товаров его, обносичь меня совсем напрасно: ибо когда то его имение как и сам он объявляет находится в амбаре и за ево замками и никакому и насиле в отношении одного ..неможно, а ежели какое от меня насиле происходило то до того и ваше высокоблагородие как притом находился по должности своей допустить не изволили, но как всего того не было то и взвел он Федор все показуемое им в том доношении затейно не только кообнесение меня но и как обид вашего высокоблагородия относящееся якобы насиле учинено при лице вашего высокоблагородия чего совсем не было».

Возражая на доводы брата Федор Мельников отмечает, что по разделу имущества между братьями ему досталось два жилых дома из которых в одном он «со всем своим семейством и жительство имел а потом уступил оной продажею реченного брата жене Анны Львовны однако ж по неимению им в нем надобности оставался попрежнему жительствовав в оном имении мое разные товары хлеб и протчие съестные припасы тоже лошади и другой скот и прочие». Когда же в феврале

1790 г. его брат Лев с женою приехали в Остров и «расположась в означенном доме не дав мне прежде знать осопороженного выгонял меня и с семейством в он почему я и принужден был того одиннадцатого февраля дня собрать людей и лошадей для выбирания и перевоски из того всего своего имущества но как присланные мною люди в оной дом пришли то брат мой Лев всех из того дома выгнал, о чем я и утруждал просьбою господина здешнего городничего Белингаузуна который и приехав был в том доме при моем оной брат Лев некоторое находящееся в покоях имение допустил мне обобрать а сталов стулья канопе и зеркалов, камонов, шкапов с посудами и образов, усиленною своею неотдал а при выбирании из камонов: отнял насилно ж из рук у меня штучку ситцу а прочее что было на дворе тако в амбарах за таковым насилем осталось все в том доме и я принужден был три анбара с имением товарами и хлебом и другими съестными припасами запереть своими замками после того».

Когда же Федор Мельников уехал в Новоржев «по отправлению островским городовым магистратом депутатом чрез сына моего Семёна поданным господину городничему доношением прошено было мною о принуждении того брата моего к отдаче мне оставшагося в оном доме за усиленною его в сего принадлежащего мне напротив чего хотя он брат мой поданным же ему господину городничему объяснением отозвался что о взятые оного мне запрещения от него нет но как того ... городничей приехал к нему Льву для отдачи мне того оставшагося моего имения то уже он Лев объявил якобы и никакого имения моего в доме и в амбарах нет». После того как в присутствии городничего «запертые мною амбары были отперты и посмотру их имеющееся в них платье хлеб и прочее признано мое собственное то он Лев объявил же якобы за оное имение заплачены мне деньги при свидетелях но все оное несправедливо в чем избобличают его немочию означенные разнообразные его отзывы но и безпорное допущение им для запертия и печатания амбаров ибо если бы то находящееся в амбарах имение и прочее было подлинно: жены ево или

бы куплено им у меня с заплаатою денег то ему яко собственному своему и запертиго и запечатанию допущат меня неследовало сверх же того означенное поданное им господину городничему объяснение доказывает что он все кроме ржи показывал мне принадлежащим и ко взятию безпорным а потом вздумал затеино удерживать и присвоивать себе к явной мне обиде и разорению».

Исход дела решился следующим образом: «поданной в островский городской магистрат письменной жалобой..я Федор о принуждении реченного брата моего к даче удерживаемого им в доме жены его в котором я жительство имел собственного моего имения и прочего токмо по той моей прозде за отлучкою оного брата моего Льва из Острова никакого производства не имелось».

А как ныне я Федор с оным братом Львом о прописанной по поданному от меня прошение претензии добровольно согласие меж собою разобрались и о том с делами окончательную разделу с те чтоб за таковым окончанием нам Федору и Льву друг на друга впредь о сем ..нигде не просить....сие наше прошение в островский городской магистрат претензий между оставить» [5].

Выводы

Таким образом, привлеченные материалы фондов Островского городского магистрата Псковской губернии последней четверти XVIII в. позволяют описать факты жизни и деятельности представителей уездного города, освещая не только материальную сторону исследуемого вопроса, но и поведение, эмоциональные переживания и реакции людей на происходящие события. Повседневность русской провинции в эпоху городской реформы Екатерины Великой на территории Псковской губернии представляла собой сложные системы взаимопроницающих сюжетов, где обращение к нормам права смешивалось с личностными взаимоотношениям, которые могли в свою очередь привести к разрешению спора в рамках соглашения, где снимались все претензии вне зависимости их правомочности.

Библиографический список

1. Белов А.В. Реформа города Екатерины II: замысел, процесс реализации и результаты (по материалам губерний Центральной России) // Известия Самарского научного центра РАН. 2018. №3-1. С. 29–45.
2. Государственный архив Псковской области. Ф.178.[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://document.archive.pskov.ru/archiveid/69322726/search/archive?sPs%5B0%5D.tV=Островского+городового+магистрата+&GAPO=on&lc=ru> (дата обращения: 09.07.2023).
3. Государственный архив Псковской области. Ф.178. Оп. 4. Д.2. О исследовании Словесного Судьи Вараксина показаний в нанесении обиды Городничему Близенгаузену. Л.1–16.
4. Государственный архив Псковской области. Ф.178. Оп. 4. Д.5. Об отрезании косы дочери Выборгского Дьякона Павлова Марфы купцом Вараксиным. Л.1–16.
5. Государственный архив Псковской области. Ф.178. Оп.4 Д.7. О удержании купцом Иваном Мельниковым имения брата его Федора Мельникова. Л.1–18.
6. Кузнецова О.В. История повседневности на локальном уровне подходы и трудности // Вестник ЧелГУ. 2007. №21. С. 128–133.
7. Кучева А.В. Теоретико-методологические подходы к изучению городской повседневности в отечественной историографии // Технологос. 2013. №8. С. 45–53.
8. Летопись г. Острова и его уезда Псковской губернии: Материалы к истории г. Острова и его уезда. Панов Николай Александрович. Прот. Николай А. Панов. Остров. Тип.: А. И. Фуфаевой, 1913 г. 416 с.

References

1. Belov A.V. The reform of the city of Catherine II: the plan, the process of implementation and the results (based on the materials of the provinces of Central Russia) // Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. 2018. №3-1. Pp. 29–45.
2. The State Archive of the Pskov region. F.178. [Electronic resource]. – Access mode: <http://document.archive.pskov.ru/>

archiveid/69322726/search/archive?sPs%5B0%5D.tV=Ostrovsky+policeman+magistrate+&GAPO=on&lc=ru (accessed: 07.09.2023).

3. The State Archive of the Pskov region. F.178. Op. 4. D.2. On the investigation of the verbal testimony of Judge Varaksin in offending the Mayor Blizenhausen. L.1–16.

4. The State Archive of the Pskov region. F.178. Op. 4. D.5. On cutting off the braid of the daughter of Vyborg Deacon Pavlov Marfa merchant Varaksin. L.1–16.

5. The State Archive of the Pskov region. F.178. Op.4.7. On the retention by merchant Ivan Melnikov of the estate of his brother Fedor Melnikov. L.1–18.

6. *Kuznetsova O.V.* The history of everyday life at the local level approaches and difficulties // Bulletin of ChelSU. 2007. No. 21. Pp. 128–133.

7. *Kucheva A.V.* Theoretical and methodological approaches to the study of urban everyday life in Russian historiography // Technologos. 2013. No. 8. Pp. 45–53.

8. Chronicle of the Island and its county of Pskov province: Materials for the history of the Island and its county. Panov Nikolai Alexandrovich. Prot. Nikolai A. Panov. The island. Type: A. I. Fufaeva, 1913. 416 p.

УДК 94

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-44-48

ЖЕЛЕЗНЯКОВ АЛЕКСАНДР СЕРГЕЕВИЧ

доктор политических наук, главный научный сотрудник, руководитель Центра цивилизационных и сравнительных политических исследований ИС ФНИСЦ РАН, руководитель Сектора монгольских исследований ИКСА РАН, г. Москва, Россия
E-mail: zhelezniakovas@yahoo.com

НИКИФОРОВ СВЯТОСЛАВ ВАДИМОВИЧ

кандидат педагогических наук, кандидат юридических наук, старший научный сотрудник, Ученый секретарь Центра цивилизационных и сравнительных политических исследований ИС ФНИСЦ РАН и старший научный сотрудник Сектора монгольских исследований ИКСА РАН, и.о. зав. кафедрой истории, теории государства и права и международного права МОСКОВСКОГО МЕЖДУНАРОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА, г. Москва, Россия
E-mail: ursus-arktos@yandex.ru

ZHELEZNYAKOV ALEXANDER SERGEEVICH

Doctor of Political Sciences, Chief Research Fellow, Head of the Center for Civilizational and Comparative Political Research at the Institute of Philosophy and Social Sciences of the Russian Academy of Sciences, Head of the Mongolian Studies Sector at the Institute of Mongolian Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
E-mail: zhelezniakovas@yahoo.com

NIKIFOROV SVYATOSLAV VADIMOVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Candidate of Law, Senior Researcher, Scientific Secretary of the Center for Civilizational and Comparative Political Studies at the Institute of Social Sciences of the Russian Academy of Sciences and Senior Research Fellow at the Mongolian Studies Sector of the Institute of Social Sciences of the Russian Academy of Sciences, Acting Head of the Department of History, Theory of State and Law and International Law of MOSCOW INTERNATIONAL UNIVERSITY, Moscow, Russia
E-mail: ursus-arktos@yandex.ru

**ФЕНОМЕН Н. ЭРДЭНИПЭЛА: РАЗВИТИЕ МОНГОЛЬСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ НАУКИ
БУДДИЙСКИМ ЛАМОЙ**

**THE PHENOMENON OF N. ERDENIPEL: THE DEVELOPMENT OF MONGOLIAN CIVILIZATION SCIENCE
BY A BUDDHIST LAMA**

Статья посвящена исследованию исторического феномена Н. Эрдэнипэла – буддийского ламы, внесшего значительный вклад в изучение монгольской цивилизации. В центре внимания находится его уникальный метод, который заключался в осмыслении исторического пути Монголии через призму её цивилизационного развития, уходящего корнями в глубокую древность. В работе рассматривается особая роль буддизма, который на протяжении столетий неразрывно связан с культурой и идентичностью монгольского народа. С этой точки зрения Монголия предстает не просто как государство, а как исторический очаг и ядро самобытной цивилизации. Анализируется, как буддийский лама, опираясь на это наследие, разрабатывал и развивал монгольскую цивилизационную науку. В исследовании обосновывается периодизация исторического развития Монголии, включая её современный этап, с позиций цивилизационного подхода. Этот подход позволяет рассматривать Монголию как устойчивый культурно-исторический центр. На этом фоне показан интеллектуальный феномен Эрдэнипэла, который, будучи наследником буддийской традиции, предложил новое, масштабное видение истории монгольской цивилизации.

Ключевые слова: монгольская цивилизация, этап исторического развития Монголии, буддизм, цивилизационная политология, цивилизационный подход к пониманию истории, буддийский лама Н. Эрдэнипэл.

The article focuses on the historical phenomenon of N. Erdenipel, a Buddhist lama who made a significant contribution to the study of Mongolian civilization. The article explores his unique method, which involved understanding Mongolia's historical journey through the lens of its civilizational development, which dates back to ancient times. The article highlights the special role of Buddhism, which has been inextricably linked to the culture and identity of the Mongolian people for centuries. From this perspective, Mongolia is seen not just as a state, but as a historical center and core of a unique civilization. The article analyzes how the Buddhist lama, relying on this legacy, developed and expanded Mongolian civilizational science. The study substantiates the periodization of Mongolia's historical development, including its modern stage, from the perspective of a civilizational approach. This approach allows us to view Mongolia as a stable cultural and historical center. Against this backdrop, we see the intellectual phenomenon of Erdeni-Pela, who, as a successor to the Buddhist tradition, offered a new and comprehensive vision of the history of Mongolian civilization.

Keywords: Mongolian civilization, the stage of Mongolia's historical development, Buddhism, civilizational political science, civilizational approach to history, Buddhist lama N. Erdenipel.

Введение

Важность исследования современного

исторического этапа развития Монголии как очага и ядра монгольской цивилизации характеризуется особенной значимостью Монголии в мировой истории

и в современности, как места зарождения и центра уникальной цивилизации.

Историко-культурный регион восточной части Центральной Азии, расположенный в сердце Евразийского континента¹, исторически простирается далеко за пределы современных границ Монголии, охватывая обширные территории ее соседей – России и Китая. Ареал расселения монголоязычных народов и родственных им по культурно-религиозной традиции этносов отличается огромным разнообразием природно-климатических и историко-культурных зон: от Трансгималаев, Каракорума и Гоби до Хангая, Хэнтэя и Забайкалья, и от Хингана до Саян и Алтая. Эти народы, проживающие как в Монголии, так и по обе стороны ее границ, объединены общей исторической памятью, наследием кочевых империй и духовными традициями, что подчеркивает их глубинное цивилизационное единство.

Контекст трансформаций системы международных отношений в конце XX и начале XXI вв., активизировал интерес ученых к долгосрочным историческим процессам: изменению границ, эволюции сфер влияния и трансформации обществ и государств в контексте цивилизационного исторического развития.

Среди стран с малой численностью населения Монголия занимает уникальное место в силу своего историко-цивилизационного статуса: аналогичных ей по масштабу культурного наследия независимых государств в мире не существует. При этом в соседних России и Китае проживают родственные монголам народы – буряты, тувинцы и внутренние монголы, чья история на протяжении столетий тесно переплетена с соседними этносами. Через эти народы, а также через глобальную монгольскую диаспору и исторический след в евразийской истории, мир восточной части Центральной Азии – колыбель северного буддизма и тэнгрианства – на конфессиональном срезе осуществляет многовековые связи с южным индо-буддийским ареалом, а также с цивилизационными пространствами христианства, конфуцианства и ислама.

Для Монголии поиск своей идентичности в современном мире – это насущная историческая задача, поскольку ее место не было predetermined извне в рамках традиционного для великих держав деления на «своих» и «чужих». Ее статус не укладывается в привычные модели мироустройства – будь то многополярная, биполярная или однополярная. Однако сама историческая активность Монголии, чья судьба неразрывно связана с соседством России и Китая, – служит веским доказательством многополюсной природы современного мира.

Позиционирование новой, внеблоковой Монголии, сформировавшейся после распада советской системы, невозможно без преодоления устаревших геополитических шаблонов. Без этого ее историческая роль рискует быть сведенной к знакомой по первой половине XX века функции буфера между двумя империями. Однако в XXI веке архаично воспринимать Монголию, полноправного члена ООН, как нейтральную полосу или государство-изгой. Современная эпоха, с ее растущей взаимозависимостью, требует заменить примитивный образ буфера между молотом и наковальней на более сложную и точную метафору

– образ единого механизма мирового сообщества цивилизаций, где все ведущие узлы, большие и малые, жизненно важны для его работы. Такой подход исторически более оправдан для Монголии: при своем трехмиллионном населении она является не периферией, а центральным звеном, ведущим узлом локальной цивилизации, чье наследие простирается далеко за пределы ее современных границ [4].

Целью статьи является рассмотрение феномена буддийского фактора в современных политических процессах Монголии и исторического основания цивилизационной парадигмы монгольского государства, заложенной на теоретическом уровне в научной работе, описывающей историю Монголии, буддийского ламы Н. Эрдэнипэла.

Объектом исследования является особый статус буддизма на примере цивилизационного подхода к пониманию (постижению) исторического процесса, последовательно закрепляемый в политике монгольского государства в цивилизационном аспекте понимания Монголии как очага и ядра с древнейших времен одной из великих цивилизаций, личность и научные труды буддийского ламы Н. Эрдэнипэла, рассматриваемые как основа монгольской цивилизационной науки.

Научная новизна исследования заключается в обосновании рассмотрения этапов исторического развития Монголии, с позиций междисциплинарного теоретико-методологического аппарата: как цивилизационного подхода к анализу исторического прошлого, так и цивилизационной политологии в контексте изучения цивилизационных и политических процессов в современной Монголии. Согласно им, Монголия с древнейших времен является очагом и ядром самобытной цивилизации. Также научная новизна заключается в исследовании роли буддизма в цивилизационном, историческом и политическом развитии Монголии, изучении феномена формирования монгольской цивилизационной науки в аспекте цивилизационного подхода и цивилизационной политологии.

Изложение основного материала

Об актуализации на национальном уровне характерной для периода XVII–XX вв. ключевой особенности цивилизационного развития Монголии пишет В.А. Родионов: «Несмотря на объявляемые и закрепленные в Конституции страны религиозные свободы и равенство всех религий, государство неоднократно подчеркивало свое особое отношение к буддизму как «национальной традиционной религии» («үндэсний уламжлалт шашин»)» [5].

Последовательно закрепляемый в политике монгольского государства в постсоциалистический период особый статус буддизма реализуется в трех следующих ключевых направлениях.

Во-первых, власти легитимизировали буддийские институты, вступив с ними в официальный диалог и вернув религиозным организациям движимое и недвижимое имущество, национализированное в социалистическую эпоху.

Во-вторых, привилегированное положение буддизма было закреплено на законодательном уровне. В статье 4 Закона «Об отношениях государства и религии» прямо указано: «Монголия уважает доминирующее по-

ложение буддизма, обеспечивающего народное единство и являющегося частью культурной истории».

В-третьих, символическая поддержка буддизма демонстрируется на высшем государственном уровне через регулярное участие политических лидеров в религиозных церемониях. Яркими примерами являются участие первого президента П. Очирбата в открытии статуи Авалокитешвары в монастыре Гандан (1996), публичное признание особого статуса буддизма президентом Н. Багабанди (1998) и восхождения президента Ц. Элбэгдоржа на священные горы Бурхан-Халдун и Богдо-Хан.

Получается, что формально либеральное законодательство в религиозной сфере, не препятствует тому, чтобы буддизм продолжал традиционно «цементировать» монгольскую идентичность. Более того, его ведущая роль как основы национальной идентичности закреплена в нормативно-правовых актах и программных документах политических партий, что обеспечивает тесную связь между воспроизводством гражданской идентичности и этнорелигиозным компонентом [5].

На в внешнеполитическом фоне, с одной стороны, отчетливо наблюдается проявление конфессионального фактора как составной части цивилизационных процессов, а с другой, имеет место попытка позиционировать этот фактор в качестве сферы деяний отдельных политических акторов. В.А. Юрковский и И.А. Арзуманов рассматривают современную политическую картину буддистского мира через призму своеобразного нового прочтения феномена панмонголизма [6]. Так, в этом оригинальном прочтении тибето-буддийский вектор идеологии панмонголизма в регионах России отражает поддержку стремления тибетских лам к консолидации буддийских сообществ в контексте борьбы за автономию Тибета. Наиболее ярко данная тенденция проявилась в 1990-е гг., когда на территории Забайкалья предпринимались попытки создания альтернативных ламаистских структур, действовавших независимо от Буддийской Традиционной Сангхи России [6].

В этом же прочтении феномена панмонголизма китайский вектор связывается с внешнеполитической стратегией КНР, направленной на усиление идеологического влияния в Монголии, которая в рамках этой парадигмы рассматривается как исторически временно обособившаяся территория, некогда находившаяся под китайским протекторатом [6].

Отдельного внимания удостоен японский фактор. Конфессионально-культурная политика Японии в монголоязычных регионах, реализующаяся в рамках общей паназиатской доктрины, преследует конкретную геополитическую цель – ослабление доминирования Китая в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Инструментом этой политики, в частности, выступают взаимные визиты религиозных делегаций, как, например, неоднократные совместные поездки представителей Российской и Монгольской буддийских сангх в Японию [6].

Исходя из изученных источников и научных трудов, можно констатировать, что буддийский фактор играет значимую роль в монгольской политике, а также является инструментом конструирования гражданской и цивилизационной идентичности монгольскими политическими акторами.

В свете цивилизационного подхода к истории и ци-

визационной политологии, занимающейся изучением общества путем наблюдения над происходящими в нем процессами сквозь стереоскопическую призму цивилизационной парадигмы, особо интересным представляется то, как буддийский мыслитель, крупный монгольский ученый-лама Н. Эрдэнипэл, являвшийся в 1944–1960 гг. хамба-ламой, т.е. главой монгольских буддистов, в конце 1930-х гг., в период жесточайших гонений на церковь со стороны государства, сумел стать одним из представителей цивилизационного подхода в исторической науке, отразив, с учетом монгольской цивилизационной специфики, его положения в своем ключевом труде «Конечная причина религий в Монголии» [3].

Сведений о личности автора мало, но те данные, которые были обнаружены монгольскими исследователями в самое последнее время и которые приводят ниже, достаточно выпукло высвечивают личность Эрдэнипэла как с цивилизационной, так и с политической стороны. С одной стороны, Эрдэнипэл – это продолжатель традиций монгольской буддийской историографии, богатой научной школы, т.е. представитель интеллектуальной элиты, принадлежащей, если использовать весьма ёмкую терминологию С.А. Арутюнова, к классу создателей цивилизации, которые «используют в своей деятельности не только создаваемые массовыми производителями материальные блага, но и духовные продукты их культуры, т.е. верования, мифы, обычаи, обряды, орнаменты, усложняя их и придавая им более рафинированную, цивилизованную форму» [1, с. 9].

Но, с другой стороны, лама Эрдэнипэл не только яркий представитель класса созидателей цивилизации, но и имеет отношение к политике – он непосредственный вдохновитель и исполнитель важного поворота в политическом развитии Монголии: ему выпало выступить перед высшей государственной властью за восстановление в стране религиозной службы. Этот шаг был им сделан практически на «пустом месте» – после того, как народно-революционная власть закрыла все монастыри (почти все они были практически разрушены), а лам, подвергая репрессиям, вынуждала официально отречься от своего духовного сана. Стать на такой «защищенной» площадке главой монгольских буддистов Эрдэнипэлу помогло не столько его лояльное отношение к власти, сколько конкретные заслуги созидателя цивилизации [3].

Найдангийн Эрдэнипэл (годы его жизни – 1887–1965) родился в хошуне ДалайЧойнхорвана (ныне это Завханский аймак, сомон Их уул) в семье своего деда А. Гонжива. Его мать Цэрэн-Аюуш умерла, когда он был в раннем возрасте, и он оказался на воспитании своего дяди Г. Батмунха и под присмотром ближайших родственников, среди которых были весьма образованные ламы, в том числе лама Ванчин, удостоенный степени гавж. В возрасте около десяти лет он стал монастырским послушником, а в 19 лет оказался в столичном монастыре Гандан, где в течение многих лет продвигался по ступеням монастырской научной иерархии [3].

Народная революция, свершившаяся в Монголии в 1921 г. сперва не внесла сколько-нибудь существенных коррективов в традиционный распорядок жизни лам, в том числе Эрдэнипэла. До 1924 г., в Монголии на время жизни теократического мо-

нарха Джебдзундамбахутугтыбогдо-гэгэна сохранялась, хотя и в резко ограниченном виде, его власть. Эрдэнипэл оставался служителем в одном из подразделений Гандана. После смерти богдо-гэгэна он с 1925 по 1929 гг. исполнял обязанности руководителя администрации монастыря Гандан, а с 1929 по 1932 г. – помощника руководителя, продолжая постигать вершины в изучении школ буддийской философии. В 1933 он получил в дацане Дашчойнбэл степень гавж [3].

Одновременно он вел работу вне монастырских стен, занимая должность хранителя книг на языках Азии в располагавшейся во дворце богдо-гэгэна библиотеке Ученого комитета Монголии. По имеющимся документам, он получал в Ученом комитете в 1928–1929 гг. зарплату размером 100 тугриков. Имеются сведения о том, что в 1927 г. он был командирован Ученым комитетом в Москву, где провел два месяца. К работе в Ученом комитете он привлекался вместе с еще одним ученым ламой Самаагийн Гомбожавом, с которым в 1936–1937 гг. выпускал Ламский журнал. Во время развернувшихся против лам репрессий он в связи с закрытием монастырей перешел в затянувшееся на 1938–1941 гг. светское состояние. Отойдя ото всех официальных дел, он сосредоточился на написании своего труда «Конечная причина религий в Монголии». Рукопись мгновенно попала в сферу внимания властей. Русский перевод рукописи вскоре появился в Москве. А в 1941 г. Эрдэнипэл получает возможность возвратиться к духовному сану и привычной работе, правда, уже в качестве экскурсовода в Музее истории Ученого комитета. 8 апреля 1944 г. он с небольшой группой лам (всего 11 человек) пишет письмо в Президиум государственного Малого хурала с просьбой разрешить им приступить к восстановлению религиозной службы в одном из храмов монастыря Гандан и уже 22 мая получают положительный ответ – им поручено приступить к молитвенной службе на монгольском языке в одном из старых монастырских помещений. 1 июня молитвенный храм открывается, а Эрдэнипил назначается настоятелем, хамба-ламой. На этом посту он пробыл до 1960 г. – момента, когда на это место был назначен его давний сподвижник гавж-лама С. Гомбожав[3].

Интересный с точки зрения цивилизационной политологии пункт об обстоятельствах, в которых создавался труд Эрдэнипэла «Конечная причина религий в Монголии». Это было время разгара проводимой властью в конце 1930-х гг. политики гонений против церкви. Учиняя жесточайшие репрессии против священнослужителей, уничтожая не только материальные, но и духовные продукты буддийской культуры, власть не могла не видеть опасности лишиться себя и все общество письменного наследия монгольской цивилизации и знания истории собственной страны. Даже в чисто пропагандистских целях власти нужна была официальная трактовка этой истории. Поскольку главную опасность власть видела в религии, то трактовка истории должна была быть не религиозной, а абсолютно новой – светской. Роль автора нового труда по истории Монголии была уготована крупнейшему ученому в этой области Эрдэнипэлу, как раз «вовремя» потерявшему с закрытием в стране монастырей сан священнослужителя [3].

Труд Эрдэнипэла «Конечная причина религий в Монголии» формально удовлетворял главному

запросу власти – быть инструментом антирелигиозной пропаганды. Эта задача автором была выполнена за счет включения в текст нескольких ярких фраз соответствующего содержания. Это такие дежурные фразы, как: «...Очевидно, что все религии произошли от одной общей причины. Эта первопричина не создана Богом, который для вразумления людей направляет к ним своего посланца. Она создана человеком, выдумавшим ее». Или такая фраза: «А что касается того, что Бог создал все и, смиростивившись над людьми, дал им веру, то это – ничто иное, как ложь». Для человека буддийского вероисповедания эти фразы звучат совершенно нейтрально. Но есть в рукописи следы работы «переводчиков» в прямом и переносном смысле, где в негативном ключе затрагивается буддизм. Таких следов совсем немного. Эти искусственные вкрапления (например, тезис о том, что принятие монголами буддизма было «инспирировано исключительно Китаем» [3], и что далай-лама и панчен-богдо обманывали монголов), совершенно не связаны логически с основным текстом: совершенно очевидно, что эти вкрапления легко прослеживаются [3].

На деле же, Эрдэнипэл написал уникальный современный труд по истории Монголии, опираясь на широкий круг источников и богатую историографию работ своих предшественников. Это, пожалуй, первая (для 30-х годов XX века) капитальная работа, которая выражает современный взгляд на историю Монголии в контексте ее места в мироустройстве и которая написана в Монголии и монгольским автором в русле традиционной буддийской историографии[3].

Работа в этом плане оказывается более близкой не марксистскому подходу, приверженцы которого находились в Монголии у власти, в партийно-политическом руководстве, а, например, схеме истории, начертанной современником и даже почти ровесником автора – английским историком А. Тойнби. У Тойнби и у Эрдэнипила обрисованы поля, в которых у первого – Великобритания, а у второго – Монголия находятся как части целого. Великобритания рассматривается «частью, действующим лицом, испытавшим на себе те же опыты, что пережили другие участники событий – Франция, Испания, Португалия, Нидерланды, Скандинавские страны и т.д.». Это «уموпостигаемое поле исторического исследования», в котором Тойнби обнаруживает цивилизацию Запада. Эрдэнипил использует этот же образ «умопостигаемого поля исторического исследования», но оперирует другими понятиями. Вместо перечисления цивилизационно родственных стран он дает отсылку на разнообразные племена и группы, составляющие предков монголов – народ (т.е. цивилизацию, общество или общность, разделенную на группы): «Предки монголов были народом, жившим племенами и группами на обширной территории в центре Азиатского континента, к югу от Байкала, к северу от Индии, Тибета и Китая. На западе их земли начинались от северных границ Индии и на востоке доходили до хребта Хинган. Жили они попеременно с уйгурами, тюрками и чжурчженями. Исповедовали – сначала шаманизм, затем религию огнепоклонников – буддизм. Кроме того, было некоторое количество монголов-христиан и магометан» [3]. Получается, что автор по логике Тойнби – классика цивилизационного подхода

впервые обнаруживает в мироустройстве цивилизацию Внутренней Азии (монгольскую цивилизацию). Здесь не только общая логика, но и даже схожее использование понятий. По меткому наблюдению Ф. Броделя, «Арнольд Тойнби постоянно употребляет слово «общество» (society) вместо того, чтобы говорить «цивилизация» (civilization) [2, с. 45].

Выводы

Таким образом, анализ истории создания труда монгольского ученого-ламы Н. Эрдэнипэла «Конечная причина религий в Монголии», важнейшего источника в развитии научных направлений цивилизационного подхода к истории и цивилизационной политологии, позволяет прийти к выводу о том, что эта работа может считаться проявлением буддийского фактора как субстрата монгольской цивилизации, как в монгольской науке, так и в контексте мировосприятия цивилизационных процессов их отдельными акторами.

На основе анализа исторического наследия, отраженного в трудах монгольского ученого-ламы Н. Эрдэнипэла, становится очевидным: Монголия пред-

ставляет собой не просто государство, а историко-культурный центр целой цивилизации, сформировавшейся и развивающейся на протяжении веков в сердцевине евразийского континента.

Восточная часть Центральной Азии, цивилизационный регион Центральной Евразии, расположенная на стыке границ Китая, России и Монголии, исторически выполняла роль связующего звена между великими культурами и империями. Сегодня, когда геополитические условия вновь сделали этот регион ключевым, будущее трех соседей зависит не только от согласования их текущих интересов. Такие инициативы, как Экономический коридор Китай – Монголия – Россия, российский проект строительства газопровода «Сила Сибири – 2», монгольский «Степной путь» и китайский «Пояс и путь», наследуя традициям исторического взаимодействия, преследуют общую цель: найти ответ на вызовы современности через синтез инновационного развития с сохранением уникального цивилизационного наследия, сформированного за тысячелетия нашей общей истории.

Примечания

1. Именуемый потому также цивилизационным регионом Центральная Евразия

Библиографический список

1. Арутюнов С.А. Силуэты этничности на цивилизационном фоне: Монография / С.А. Арутюнов; Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. Москва: НИЦ Инфра-М., 2012. 416 с. (Научная мысль). ISBN 978-5-16-005590-9.
2. Бродель Ф. Грамматика цивилизаций / Пер. с фр. Б.А. Ситников. М.: Издательство «Весь Мир», 2008. 552 с.
3. Железняков А.С., Цендина А.Д. История в трудах ученых лам. М.: Товарищество научных изданий КМК, 2005. 275 с.
4. Родионов В.А. Буддизм в политическом процессе постсоциалистической Монголии // Вестник БГУ. 2015. №6А. С. 78–83.
5. Юрковский В.А., Арзуманов И.А. Модернизационные аспекты вероисповедной политики стран Северо-Восточной Азии XX – нач. XXI в. Методологические основы анализа. Часть 2 // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. 2013. № 1. С. 63–71. – EDN SFTARP.

References

1. Arutyunov S.A. Silhouettes of Ethnicity Against the Civilizational Background: A Monograph / S.A. Arutyunov; N.N. Miklouho-Maclay Institute of Ethnology and Anthropology. Moscow: NITs Infra-M., 2012. 416 p. (Scientific Thought). ISBN 978-5-16-005590-9.
2. Braudel F. The Grammar of civilisations / Translated from French by B.A. Sitnikov. M.: Publishing House “Ves’ Mir”, 2008. 552 p.
3. Zheleznyakov A.S., Tsendina A.D. History in the works of the learned lamas. M.: Partnership of scientific publications KMK, 2005. 275 p.
4. Rodionov V.A. Buddhism in the political process of post-socialist Mongolia // Bulletin of the Belarusian State University, 2015, No. 6A, Pp. 78–83.
5. Yurkovsky V.A., Arzumanov I.A. Modernization aspects of religious policy in the countries of Northeast Asia XX - early 20th century. XXI century. Methodological foundations of the analysis. Part 2 // Izvestiya Irkutsk State University. Series: Political Science. Religious Studies. 2013. No. 1. Pp. 63–71. – EDN SFTARP.

ЗАХАРОВ АЛЕКСЕЙ АЛЕКСЕЕВИЧ

кандидат исторических наук, доцент, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: azalex@yandex.ru

ZAKHAROV ALEXEY ALEKSEEVICH

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of General History and Regional Studies, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: azalex@yandex.ru

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВСЕРОССИЙСКОГО СОЮЗА ГОРОДОВ ПО ОКАЗАНИЮ ПОМОЩИ РАНЕНЫМ ВОИНАМ
В ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ**

**ACTIVITIES OF THE ALL-RUSSIAN UNION OF CITIES TO PROVIDE ASSISTANCE TO WOUNDED SOLDIERS
IN THE ORYOL PROVINCE DURING THE FIRST WORLD WAR**

Статья посвящена изучению деятельности «Всероссийского Союза Городов помощи больным и раненым воинам» по созданию госпиталей, организации борьбы с инфекционными заболеваниями и санаторным лечением на территории Орловской губернии и Орловского распределительного эвакуационного пункта в состав которого входило несколько губерний России. Исследуется практическая деятельность организации по созданию собственных медицинских учреждений, определяется количество раненых, которым была оказана врачебная помощь. Определяется персональный состав сотрудников областного и городского Союза городов.

Ключевые слова: Орловская губерния, Первая мировая война, «Всероссийский Союз Городов помощи больным и раненым воинам», Орловский областной комитет Всероссийского Союза Городов, госпитали Союза Городов, Орловский распределительный эвакуационный пункт, орловские общественные деятели.

The article is devoted to the study of the activities of the «All-Russian Union of Cities for Helping Sick and Wounded Soldiers» to create hospitals, organize the fight against infectious diseases and sanatorium treatment in the Oryol province and the Oryol distribution evacuation center, which included several provinces of Russia. The practical activities of the organization to create its own medical institutions are investigated, the number of wounded who received medical assistance is determined. The staff of the regional and city Union of Cities is determined.

Keywords: Orel province, World War I, «All-Russian Union of Cities of Assistance to Sick and Wounded Soldiers», Orel Regional Committee of the All-Russian Union of Cities, hospitals of the Union of Cities, Orel distribution evacuation point, Orel public figures.

Введение

Изучение помощи армии общественными общероссийскими организациями Российской империи в годы Первой мировой войны в последние десятилетия приобретает новый акцент. На смену исследования политического противостояния «власти и общества» приходит понимание реального, практического вклада общественных объединений в строительство госпиталей, создании вооружения и снаряжения для армии, поставки продуктов питания в войска, благотворительной помощи, поддержки людям, вынужденно, в условиях боевых действий, покинувших свой дом.

Цель исследования – определить практический вклад орловской организации Союза городов по оказанию помощи больным и раненым воинам в годы Первой мировой войны.

Задачи исследования – определить персональный состав членов комитетов Союза Городов на Орловщине; выяснить количество медицинских учреждений и коек для раненых воинов, организованных Союзом городов в губернии и районе действия Областного комитета; определить количество раненых воинов, получивших врачебную помощь как в г. Орле и Орловской губернии, так и в районе действия Орловского распределительно-

го эвакуационного пункта.

Вклад орловской организации Союза городов в создании дополнительных коек для раненых воинов, госпиталей и составляет ту реальную, практическую деятельность общественных организаций, которые совместно с органами местного самоуправления, губернской властью и Военным ведомством помогали своей стране в условиях войны.

До настоящего времени деятельность Союза городов на территории Орловской губернии в годы Первой мировой войны систематически и в полном объеме не исследовалась.

Методы исследования. В основу исследования положены принципы объективности и историзма. Историко-генетический метод позволил проанализировать конкретно-исторические условия возникновения и развития Союза городов на территории Орловской губернии в годы Первой мировой войны и его взаимодействия с органами государственной власти. Метод исторического описания позволил систематизировать и последовательно изложить исторические факты и события на основе анализа источников. Статистический метод – проанализировать и интерпретировать количественные показатели деятельности орловской организации Союза городов.

Изложение основного материала

В самом начале Первой мировой войны, в условиях «патриотического подъема» на территории империи формируются новые общественные организации, призванные мобилизовать усилия общества на нужды войны – Земский и Городской Союзы. Городской Союз был образован на съезде представителей городов при московской городской думе 8–9 августа 1914 г. и съезд городских голов поручил М.В. Челнокову возглавить новую всероссийскую организацию. «Союзы создались как общественные органы, восполняющие органы власти там, где правительственный аппарат был несостоятелен в деле оказания содействия и помощи армии» [2, с. 1], – напишет позднее соучредитель Н.И. Астров. Правительство оказало им финансовую и организационную помощь, император дал согласие на их работу на время войны. Всероссийский Союз Городов помощи больным и раненым воинам (ВСГ) был включен в организацию Красного Креста [7, с. 8] на правах значительной автономии.

В военное время задачи Союзов во многом совпадали. Они стали выполнять поручения органов государственного управления и, в первую очередь, военного ведомства, которые не справлялись с потоком раненых. «Не ограничиваясь помощью больным и раненым воинам, для чего они были созданы, союзы самоуправлений включили в свою компетенцию санитарное дело, эвакуацию населения, медицинскую, благотворительную и юридическую помощь пострадавшим от войны и их семьям» [15, с. 223–230]. С течением времени Союзы самостоятельно расширили свои полномочия в тылу и развернули активную работу в прифронтовой полосе.

Высшими органами управления общественными организациями стали съезды Союзов, на которых и определялись основные направления деятельности этих объединений. Земское положение 1864 г. и Городовое положение 1892 г. предопределили цензовый состав участников съездов. Он определялся губернскими земскими собраниями и составом городских дум. Но общественность со временем перестала считаться с установленным для самоуправлений цензом и стала приглашать тех сотрудников, которые реальной практической работой могли быть полезны для помощи армии [17].

Врачи, статистики, бухгалтеры, инженеры, юристы, учителя нередко заправляли делами в уездных комитетах ВЗС и местных отделах Союза городов. В Союзе городов по профессиональному составу состояло: врачей – 24%, купцов и представителей торгово-промышленного класса – 19,1 %, духовенства – 12,9 %, юристов – 9,3 %, инженеров, архитекторов и техников – 5,4 %, педагогов – 4,9 %,... [8, с. 14].

Всероссийский Союз городов прирастал участниками постепенно. К сентябрю 1914 г. в его состав вошло 140 городов, к декабрю 1915 – 464 [7, с. 30], к сентябрю 1917 г. в состав Союза входило 630 городов, что составляло около 75 % всего числа городов России того времени [1].

Орловская организация Союза городов возникла лишь в октябре 1914 г. Причиной этому стала неопределенность критериев вхождения в состав Союза и размер паевого взноса для городов. Представители г. Орла участвовали в Учредительном съезде Союза городов

8–9 августа 1914 г. и в начале сентября по предложению Орловского городского головы состоялся съезд городских голов и городских старост для обсуждения возможных мер помощи раненым. Считая, что вступить в Союз городов могут только губернские центры, уездными городами было решено присоединиться к Орлу в рамках образованного Губернского комитета, состоящего из городских голов и гласных городских дум. Первоначально представления о деятельности Союза в уездных городах губернии были весьма приблизительными, поэтому часть уездных городов поддержали призыв Московского градоначальника о вступлении в Союз Городов, а часть – заявила о вхождении в Общеземскую организацию (г. Елец), которая уже выработала условия участия [4, с. 95–96].

Эта организационная неопределенность была преодолена лишь к октябрю 1914 г., когда по инициативе уполномоченного Центрального Комитета Союза городов С.Н. Павлова в Орле 18 октября был созван областной съезд Городского Союза, в котором приняли участие представители Тулы, Тамбова, Петровска, Ефремова, Липецка, Камышина, Ливен, Черни, Малоархангельска, Саратова, уполномоченный от Орловского Губернского Комитета Земского Союза П.И. Барманский, Орловский Городской Голова и гласные Городской Думы: В.Я. Авдеев, С.Д. Богословский, И.Н. Севастьянов [6, с. 1].

Были определены основные направления деятельности организации в губернии и обозначены основные практические проблемы: 1) содействие со стороны Союза городам в оборудовании и содержании недостающего числа коек, в виду того, что силы отдельных городов оказались недостаточными в обслуживании раненых в этом отношении; 2) организация размещения раненых по эвакуационным округам и создание для этой цели областных организаций и осведомительных бюро; 3) оборудование санитарных поездов; 4) устройство разборочных платформ в распределительных пунктах; 5) устройство питательных пунктов по путям следования раненых; 6) устройство и центральных складов перевязочных средств, медикаментов, медицинских инструментов, белья теплых вещей; устройство отделений таких складов в распределительных пунктах и центральной фабрики медикаментов; 7) снабжение городов медицинским персоналом; 8) устройство сборов пожертвований в пользу Союза и устройство спектаклей, концертов и лекций в пользу Союза, организация при Союзе артистического и лекционного бюро [7, с. 11].

Тогда же был избран и руководящий орган областной организации Всероссийского Союза Городов помощи больным и раненым воинам (далее – Согор, ВСГ, СГ) в состав которого вошли: председателькомитета И.Н. Севастьянов, товарищ председателя С.Д. Богословский; члены Комитета по выбору Орловской Городской Думы: В.Я. Авдеев, Е.Н. Соколов, Г.А. Сорокин, Ф.Ф. Юргенс, Н.М. Фурсов и городские головы городов Тулы, Тамбова, Саратова, Астрахани.

Учитывая тот факт, что территориально зона деятельности орловского областного комитета не совпадала с губернским делением и была определена центральным аппаратом Союза Городов и эвакуационным отделением Главного управления Генерального Штаба искусственно, в привязке к железнодорожным путям сообщения,

в состав Орловского областного комитета как распределительного пункта по эвакуации раненых в августе 1914 г. вошли Орловская, Тамбовская, Саратовская, Астраханская, Самарская, Симбирская, Пензенская, Оренбургская, Уфимская губернии [13, с. 182–183]. В течение войны менялся и состав областного комитета, и количество губерний, входивших в район деятельности Орловского распределительного пункта. Позднее к орловскому распределительному пункту были отнесены только пять губерний: Орловская, Тульская, Тамбовская, Самарская, Астраханская и два города Самарской губернии – Николаевск и Новокузнецк. Так в Тульской губернии в августе 1914 г. был сформирован Тульский окружной эвакуационный пункт Московского военного округа, для которого распределительным пунктом являлся г. Орел [11]. Орловский распределительный пункт возглавил генерал-майор Николай Павлович Касаткин (с 28.09.1914 по 01.05.1915), позднее – подполковник Владимир Васильевич Кури [3, с. 155; 17].

К началу 1916 г. в состав Областного Комитета входили: Председатель Комитета Севастьянов Иван Николаевич, врач, гласный Городской Думы, член Главного Комитета Союза Городов; Авдеев Виктор Яковлевич, гласный Городской Думы, присяжный поверенный; Вознесенский Андрей Сергеевич, преподаватель Реального училища; Гумбин Иван Алексеевич, городской голова; Коссобудский Сергей Михайлович, присяжный поверенный; Миловзоров Дмитрий Васильевич, присяжный поверенный; Первоуланский Василий Васильевич, присяжный поверенный; Покровский Митрофан Михайлович, кандидат права, служащий в губернском акционерном правлении; Преображенский Илья Алексеевич, присяжный поверенный; Сорокин Григорий Алексеевич, гласный Городской Думы, казначей комитета; Юргенс Федор Федорович, гласный Городской Думы, управляющий Соединенным Банком; Яськов Григорий Сергеевич, присяжный поверенный [5, с. 3]. Таким образом, в состав областного комитета помимо представителей городского самоуправления входили, в большинстве своем, люди с юридическим образованием.

Городской комитет Согора был представлен: председателем Комитета – Богословский Сергей Дмитриевич, гласный Городской Думы, присяжный поверенный; товарищ председателя Соколов Евгений Николаевич, гласный Городской Думы, нотариус; Авдеев Виктор Яковлевич, гласный Городской Думы, присяжный поверенный; Живописцев Семен Константинович, ветеринар, производитель оспенной вакцины; Зубковский Константин Васильевич, присяжный поверенный, член Орловского Лекционного Кружка; Ильинский Адриан Николаевич, член Орловского Лекционного Кружка; Казанский Валериан Андреевич, гласный Городской Думы; Лаврентьев Александр Лаврентьевич, статский советник, преподаватель Орловского Бахтина кадетского корпуса; Миллер Пётр Эдуардович, почетный блюститель Риго-Орловского двухклассного железнодорожного училища, начальник XI участка пути Московской железной дороги, инженер-строитель, коллежский секретарь; Острогорский Пётр Николаевич, член Орловского Лекционного Кружка; Петров Матвей Матвеевич, член Орловского Лекционного Кружка; Рожанский М.Ф.; Севастьянов Иван Николаевич, глас-

ный Городской Думы, врач, член Главного Комитета Союза; Ситников Тихон Афанасьевич, член Городской Управы; Фурсов Николай Михайлович, гласный Городской Думы, врач; Хрущов Григорий Михайлович, инженер.

По партийной принадлежности в состав комитетов входили члены орловской группы партии народной свободы (конституционно-демократическая партия – кадеты) Севастьянов Иван Николаевич, Живописцев Семен Константинович, Преображенский Илья Алексеевич [14, 1917. № 60. 8 марта], Хрущов Григорий Михайлович [10. Ф.523. Оп.2. Д.25. Л.2] и В.И. Успенский.

Но совместная деловая работа Областной и Городской организации ВСГ не сложилась. Между ними сформировалась «несогласованность, доходящая временами до полного противоречия во вред делу..., нельзя строго разграничить сферы деятельности двух организаций, находящихся в одном городе и ведающих одно и то же дело» [6, с. 12]. Поэтому в 26 августа 1916 г. Областная и Городской комитеты ВСГ объединились в Областной комитет. Его, в качестве председателя, возглавил С.Д. Богословский, товарищами председателя стали Е.Н. Соколов и Г.С. Яськов, членами Объединенного комитета стали Г.В. Сорокин, М.М. Покровский. Для разрешения неотложных вопросов и повседневной работы создано Бюро комитета [14, 1916. №189. 2 сентября].

В крупных уездных городах губернии были созданы местные комитеты Союза Городов. В Брянске местное отделение комитета возглавил Сафонов Василий Иванович, в Карачеве – Кочергин Валентин Николаевич, в Малоархангельске – фон-Рутцен Людмила Николаевна, в Мценске – Домогатский Пётр Онуфриевич, Городской Голова [5, с. 40, 48, 51, 58]. Деятельность уездных комитетов распространялась на ближайшие к ним волости.

Основными проблемами, с которыми общественные деятели столкнулись в губернии, стали задача размещения раненых по эвакуационным округам, устройство разборочных (сортировочных) платформ для освидетельствования эвакуированных военнослужащих и питательных пунктов по путям следования раненых, оборудование и содержание недостающего числа коек. В связи с тем, что Земский Союз уже развернул на Орловщине работу в этих направлениях, Союз Городов, на первых порах, работал в сотрудничестве с земствами. Деятели Областного Союза Городов указывали, что «некоторые уездные города примкнули к Земскому Союзу, как к организации более ранней, уже успевшей сложиться и имеющей на местах организованные единицы в лице уездных и губернских земств. Поэтому, в некоторых местах госпитали, оборудованные городскими средствами, впоследствии примкнули к земской организации. Затем самые госпитали иногда увеличивались и сокращались в числе коек, в зависимости от того, в какой степени тот или иной город заполнялся ранеными. Наконец, госпитали оборудовались иногда на совместные средства города и земства или города и Красного Креста, и тогда регистрация делалась еще более затруднительной» [6, с. 5].

Одной из важных задач Орловского областного комитета Союза городов стало обустройство близ станции Орёл разборочного госпиталя для эвакуированных раненых воинов. В его задачу входила быстрая сортировка и эвакуация легкораненых в другие города, тяжелора-

ненных – в лечебные учреждения города. Центральный комитет ВСГ выделил средства в размере 59 тыс. рублей на строительство и оснащение госпиталя на 500 коек. В ноябре – декабре 1915 г. госпиталь был построен. Работа была сдана трем местным подрядчикам и выполнена в 26 дней, с 4-го ноября по 1-ое декабря, несмотря на неблагоприятные условия погоды и начавшегося снега и морозы. Открытие разборочного госпиталя состоялось 16 декабря. На его территории располагались три больничных барака из круглого леса площадью 816 кв. м., кухонный флигель, прачечная, помещение для прислуги и контора. В госпитале работали как штатные сотрудники, так и добровольцы из местного учительского персонала и учащихся [6, с. 3–4].

Летом 1915 г. в губернии остро стал вопрос о борьбе с заразными заболеваниями (тиф, холера, корь, оспа). В Орле была объявлена «холерная угроза». 28 июня 1915 г. орловская организация Союза городов ходатайствует перед Центральным комитетом Союга о строительстве в губернском центре на средства Земского и Городского Союзов «заразного» госпиталя на 420 коек. Ссуда на строительство была выдана с условием «без передачи его в ведение военного ведомства» [14, 1915. № 157-159. (25 июня – 2 июля)]. В губернской земской больнице уже существовало заразное отделение 50 коек, в военном госпитале еще 60. В Брянске к 10 октября 1914 г. действовал один «заразный» госпиталь на 140 коек [16, с. 107]. При увеличившемся потоке беженцев и раненых с западного направления этого количество было явно недостаточно. Так с апреля по декабрь 1915 г. в лазареты г. Орла поступило более 1031 инфекционных больных, на лечение которых было выделено 185 коек [6, с. 57]. Центральный комитет ВСГ выделил средства на строительство этого медучреждения – 60 тыс. на постройки и 10 тыс. руб. на устройство паровой прачечной и дезинфекционной камеры. Госпиталь для инфекционных больных был спланирован и построен на 200 коек в достаточно короткие сроки – за зиму 1915–1916 гг. С 20 февраля 1916 г. он начал прием больных. На территории госпиталя располагались два барака по 60 коек и два барака по 40 коек, разделенные на две части с отдельными входами для изоляции больных и их лечения. Госпиталь был построен из круглого леса и его помещения отапливались голландскими печами, существовала система вывоза и дезинфекции стоков. Как и разборочный госпиталь, так и «заразные бараки» перешли в ведение Городского комитета Союза Городов. Содержание этих медучреждений шло также за счет Союза Городов. На «заразный госпиталь» с февраля по декабрь 1915 г. было потрачено 56000 руб. [6, с. 8, 57].

Проблема борьбы с инфекционными заболеваниями обострилась летом 1915 г. в связи с массовым заболеванием холерой среди раненых и беженцев, прибывающих с западного направления. Поэтому созданием инфекционных госпиталей занялись и Земский Союз, и Красный Крест. Союз городов помимо 200-местного госпиталя в г. Орле начал строительство «заразных» бараков на 200 кроватей в г. Брянске [7, с. 94, 135], где уже действовал один лазарет для инфекционных больных на 140 коек и 258 коек для инфекционных солдат.

Обобщенные данные по инфекционным заболеваниям в г. Орле позволяют проследить динамику роста заболеваний среди поступающих раненых и беженцев:

в начале декабря 1914 года в Орле находилось 150 инфекционных больных, к концу месяца их число выросло вдвое, и только к середине февраля 1915 г. снизилось до 120 человек, в декабре 1915 – феврале 1916 гг. в Орле ежемесячно прибывало уже 400 инфекционных больных, в марте-мае – по 350 человек в месяц, в летний период – всего по 65, в сентябре-ноябре – по 150 человек [4, с. 78–79]. По данным Земского союза только в 1916 г. с санитарных поездов было снято 2929 инфекционных больных и поступило 268 больных из госпиталей г. Орла, из которых 5 человек умерло [11, с. 15, 20].

По данным Губернского комитета Союза Городов за 1914–15 гг. медучреждения Союза предоставили 413 коек для излечения 3783 раненых и больных воинов. В рамках Орловского областного эвакуационного района (Тульская, Тамбовская, Саратовская, Астраханская губернии и Уральская область) по неполным данным было задействовано 6229 коек для излечения 42597 раненых [6, с. 56]. Всего же, к концу 1916 г. силами Союза Городов и Земского Союза в Орловском областном районе было оборудовано 25422 койки [6, с. 8]. По данным Главного комитета Союза Городов через Орловский распределительный пункт за 1915 год проследовало 101505 человек, что составляет 7,2 % от общего количества 1530433 раненых [13, с. 188].

Раненые воины поступали в областной распределительный пункт поездами. Большая часть санитарных поездов принадлежала военному ведомству и только три были приписаны к Орловскому распределительному пункту. Усилиями Областного комитета в январе 1915 г. к Орлу был приписан поезд Городского Союза № 71 на работу которого было потрачено 51085 руб. В августе 1915 г. начал работу военно-санитарный поезд № 236 (4460 руб.) [6, с. 7, 50–53], а к июлю 1917 г. их количество увеличилось до семи [13, с. 263]. Санитарные поезда Орловского распределительного пункта Союза Городов № 39, 42, 44, 71 в 1915 г. эвакуировали раненых в Тулу, Тамбов, Саратов [13, с. 233]. Раненые поступали в 28 городов Орловского эвакуационного района, где распределялись по 119 госпиталям ВСГ с общим количеством коек 8004. Через эти медучреждения прошло 92923 человека, из них получили лечение 73550 раненых [9, с. 3–4].

Отчетные документы губернского комитета Союза городов фиксируют наличие на территории г. Орла только двух медучреждений этой организации – госпиталь №1 и «заразный госпиталь». Но есть сведения об открытых в Орловской губернии Союзом двух госпиталях на 680 коек [4, с. 158]. Госпиталь №1 был размещен в помещении лазарета 142 пехотного Звенигородского полка. С начала войны он содержался на средства г. Орла, а с декабря 1914 г. перешел в ведение Союза Городов. Персонал из врача, экономки, завхоза, двух сестер милосердия и трех фельдшеров обслуживал 105 коек для раненых, 30 из которых оплачивала Болховская общественная управа. С начала войны до 1 января 1916 г. в нем проходили лечение 1661 человек. Из них 1567 были выписаны, 82 переведены в другие госпитали, трое умерло. На госпиталь №1 с февраля по декабрь 1915 г. было израсходовано 18120 руб., на содержание учреждения Городской Союз потратил 12128 руб. [6, с. 8, 16, 57].

В Брянском уезде Орловской губернии с октября

1914 г. под руководством главного врача А.Ф. Нелидова стали действовать городской госпиталь и лазарет при городской больнице, которые полностью финансировались Городским Союзом (125 коек) [17]. В архивных материалах есть и упоминание об открытии в начале 1915 г. еще одного медучреждения на 80 мест и о создании в г. Карачев совместно с Обществом Красного Креста лазарета на 18 мест в доме купца Боева [16, с. 107].

В г. Орле госпиталей Союза городов было три: госпиталь в доме горуправы на 75 коек, лазарет служащих крестьянского банка в доме банка – 84 койки, лазарет в доме Мариинского приюта – 35 коек [3, с. 252].

В Орловской губернии действовало еще два специализированных учреждения: Севский санаторий, куда было направлено «значительное количество отравленных удушливыми газами» [7, с.89] и санаторий для туберкулезных больных в селе Алымово Карачевского уезда. Туберкулезный санаторий Союза Городов работал с 1 июня по 1 октября 1915 г. Он был оборудован в барской усадьбе среди фруктового сада и обслуживался четырьмя медработниками и прислугой. Лечение проходили 58 человек из которых 4 человека умерло, а у 46 больных процесс заболевания остановился. На содержание и оборудование санатория Губернский совет ВСГ потратил 9536 руб. [6, с. 16–18, 52–53].

Всего на оборудование госпиталей и лазаретов в Орловской губернии Союзом городов на 1 августа 1915 г. было потрачено 77412 руб. 80 коп., на содержание – 75964 руб. 59 коп. [7, с. 229–230]. Общие траты губернского Союза Городов за этот период составили около 300 тыс. руб. [14, 1915. № 194. 15 августа].

Таким образом, на основании имеющихся данных, можно утверждать, что в Орловской губернии по состоянию на 1915–1916 гг. действовало 14 медицинских учреждений Союза Городов и два санатория. Известно,

что госпитали Городского Союза в 1916 г. оказали помощь 13742 военнослужащим, а с начала своей работы по 1917 г. – 34219 воинам [11, с.13].

Выводы

Деятельность Всероссийского Союза Городов в Орловской губернии в годы Первой мировой войны может быть оценена его реальным вкладом в оказании помощи больным и раненым воинам по созданию госпитальных коек и собственных медицинских учреждений. Через ст. Орёл в 1915 г. санитарными поездками проследовала 101 тыс. раненых. Усилиями Областного Комитета СГ и Земского Союза в районе действия распределительного пункта в 1915 г. было организовано 6229 коек для лечения 42 тыс. человек, в 1916 г. – количество мест в госпиталях превысило 25 тыс. Для доставки раненых было задействовано до семи эвакуационных поездов, принадлежащих Союзу Городов. Орловский областной Комитет Союза городов организовал в районе своего действия к 1916 г. 119 госпиталей Союза в 28 городах, где проходили лечение 73 тыс. раненых. В Орловской губернии усилиями Областного и Городского Союза городов было создано 14 собственных госпиталей и лазаретов из которых четыре для инфекционных больных и два санатория. К 1917 г. в них прошли лечение 34 тыс. раненых воинов.

В персональном составе организаций Союза Городов на Орловщине преобладали люди с юридическим образованием (присяжные поверенные) и представители местного самоуправления (гласные Дум). По партийной принадлежности – члены партии народной свободы (конституционные демократы). По профессиональному составу – преподаватели, врачи, юристы, финансисты, инженеры.

Библиографический список

1. Астров Н.И. Всероссийский Союз городов и русская революция. URL: <https://samoupravlenie.ru/48-04.php> (дата обращения 21.04.2025).
2. Астров Н.И. Доклад Главного комитета Всероссийского Союза городов об организации Союза. М., 1917. 22 с.
3. Белова И.Б. Первая мировая война и российская провинция. 1914 - февраль 1917 г. / И.Б. Белова; под ред. Г.А. Бордюгова. М.: АИРО-XXI, 2011. 316 с.
4. Букалова С.В. Орловская губерния в годы Первой мировой войны: социально-экономические, организационно-управленческие и общественно-политические аспекты (дореволюционный период: июль 1914-февраль 1917 года): дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02/ Букалова Светлана Владимировна. Орёл. 2005. 307 с.
5. Всероссийский союз городов. Личный состав учреждений Всероссийского союза городов [Текст]. Областные и городские комитеты : (на 1 марта 1916 г.), 1916. Вып.2. 89, [4] с.
6. Всероссийский союз городов. Орловский областной комитет. Отчет о деятельности Орловского комитета Всероссийского союза городов. Орел, 1917. 58 с.
7. Всероссийский союз городов. Очерк деятельности Всероссийского союза городов 1914–1915 г. М., [1916].
8. Всероссийский союз городов. Состав Главного и местных комитетов Всероссийского союза городов. [М., 1916].
9. Главнейшие статистические данные о деятельности госпиталей Всероссийского Союза Городов (кроме госпиталей Кавказа, Москвы и Петрограда) за время с начала войны до 1 января 1916 года. М. 1916. [7] с.
10. Государственный архив Российской Федерации. Ф.523. Партия народной свободы (кадеты). Оп.2. Д.25. Л.2.
11. Доклад о деятельности Орловского губернского комитета Всероссийского Земского Союза в деле помощи больным и раненым воинам по Орловской губернии за 1916 год. Орёл. 1917. 60 с.
12. Любушкин А. Д. «Принимать... в полном объеме...»: организация системы эвакуации раненых в Тульской губернии в годы Первой мировой войны // Тульский научный вестник. Серия История. Языкознание. 2023. Вып. 1 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prinimat-v-polnom-obeme-organizatsiya-sistemy-evakuatsii-ranenyh-v-tulskoy-gubernii-v-gody-pervoy-mirovoy-voyny> (дата обращения: 19.08.2025).
13. Назин И.С. Санитарная служба русской армии в войне 1914–1917 гг. [Текст]: (Сб. документов) / Центр. воен.-ист. архив СССР и Гл. воен.-сан. упр. Кр. Армии. Куйбышев: Куйб. воен.-мед. акад. Кр. Армии, 1942. 464 с.
14. Орловский вестник. 1915–1917.
15. Туманова А.С. От лояльности до протеста: добровольные общества России в годы Первой мировой войны. \\\ Россия в годы Первой мировой войны. 1914–1918: материалы Междунар. Науч. конф. (Москва, 30 сент – 3 октября 2014 г.)/ отв. Ред.: А.Н.

Артизов, М., 2014. С. 223–230.

16. *Турлакова Е.С.* Организация лазаретов и деятельность сестер милосердия при Брянском комитете Красного Креста в годы Первой мировой войны // Документальное наследие: прошлое и настоящее. Материалы международной научной конференции (Брянск, 23 мая 2018 г.). Брянск, 2018. С. 106–113.

17. *Чеплянская Е.А.* Организация медико-санитарной службы в годы Первой мировой войны в западных уездах Орловской губернии: обзор документов Государственного архива Брянской области // История и архивы. 2020. № 4. С. 140–148. DOI: 10.28995/2658-6541-2020-4-140-148

18. *Шевырин В.М.* Сотрудничество и борьба: власть и общественные организации в годы Первой мировой войны// РСМ. 2015. №1 (86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotrudnichestvo-i-borba-vlast-i-obschestvennye-organizatsii-v-gody-pervoy-mirovoy-voyny> (дата обращения: 18.04.2025).

References

1. *Astrov N.I.* All-Russian Union of Cities and the Russian Revolution. URL: <https://samoupravlenie.ru/48-04.php> (date of contact: 21.04.2025).

2. *Astrov N.I.* Report of the Main Committee of the All-Russian Union of Cities on the organization of the Union. M., 1917. 22 pp.

3. *Belova I.B.* World War I and the Russian province. 1914 – February 1917/I.B. Belova; ed. G.A. Bordyugova. M.: AIRO-XXI, 2011. 316 p.

4. *Bukalova S.V.* Oryol province during the First World War: socio-economic, organizational, managerial and socio-political aspects (pre-revolutionary period: July 1914-February 1917): dis.... cand. east. Sciences: 07.00.02/Bukalova Svetlana Vladimirovna. Eagle. 2005. 307 p.

5. All-Russian Union of Cities. The personnel of the institutions of the All-Russian Union of Cities [Text]. Regional and city committees: (on March 1, 1916)., 1916. Issue 2. 89, [4] p.

6. All-Russian Union of Cities. Oryol Regional Committee. Report on the activities of the Oryol Committee of the All-Russian Union of Cities. Oryol, 1917. 58 p.

7. All-Russian Union of Cities. Essay on the activities of the All-Russian Union of Cities 1914–1915. M., [1916].

8. All-Russian Union of Cities. Composition of the Main and Local Committees of the All-Russian Union of Cities. [M., 1916].

9. The most important statistics on the activities of hospitals of the All-Russian Union of Cities (except for hospitals in the Caucasus, Moscow and Petrograd) from the beginning of the war to January 1, 1916. M. 1916. [7] p.

10. State Archives of the Russian Federation. F.523. People's Freedom Party (Cadets). Op.2. D.25. L.2.

11. Report on the activities of the Oryol Provincial Committee of the All-Russian Zemsky Union in helping sick and wounded soldiers in the Oryol province for 1916. Oryol. 1917. 60 p.

12. *Lyubushkin A.D.* "Accept... in full...": organization of an evacuation system for the wounded in the Tula province during the First World War//Tula Scientific Bulletin. History series. Linguistics. 2023. No. 1 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prinimat-v-pol-nom-obeme-organizatsiya-sistemy-evakuatsii-ranenyh-v-tulskoy-gubernii-v-gody-pervoy-mirovoy-voyny> (date of contact: 19.08.2025).

13. *Nazin I.S.* Sanitary Service of the Russian Army in the War of 1914–1917. [Text]: (Sat. documents)/Center. military officer. archive of the USSR and Ch. military personnel. upr. Kr. Armies. Kuibyshev: Kuib. military medical. acad. cr. Armies, 1942. 464 p.

14. Oryol Bulletin. 1915–1917.

15. *Tumanova A.S.* From loyalty to protest: voluntary societies of Russia during the First World War. \Russia during the First World War. 1914–1918: materials International. Scientific conf. (Moscow, September 30 – October 3, 2014)/resp. Ed.: A.N. Artizov. M., 2014. Pp. 223–230.

16. *Turlakova E.S.* Organization of infirmaries and the activities of sisters of mercy at the Bryansk Committee of the Red Cross during the First World War//Documentary heritage: past and present. Materials of the international scientific conference (Bryansk, May 23, 2018). Bryansk, 2018. Pp. 106–113.

17. *Cheplyanskaya E.A.* Organization of medical and sanitary service during the First World War in the western districts of the Oryol province: a review of documents of the State Archive of the Bryansk region//History and archives. 2020. № 4. Pp. 140–148. DOI: 10.28995/2658-6541-2020-4-140-148

18. *Shevyrin V.M.* Cooperation and struggle: power and public organizations during the First World War//RSM. 2015. №1 (86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotrudnichestvo-i-borba-vlast-i-obschestvennye-organizatsii-v-gody-pervoy-mirovoy-voyny> (date of contact: 18.04.2025).

ЛИТВИНЕНКО ГРИГОРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

аспирант, кафедра истории зарубежных стран и
востоковедения, Воронежский государственный уни-
верситет, г. Воронеж, Россия
E-mail: litvinenko.gr@rambler.ru

LITVINENKO GRIGORY ALEXANDROVICH

Postgraduate Student, Department of the Foreign States
history and Oriental Studies, Voronezh State University,
Voronezh, Russia
E-mail: litvinenko.gr@rambler.ru

РОЛЬ ОППОЗИЦИИ ПО «ОБЗОРУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АДМИНИСТРАЦИИ» ТИОБАЛДА УОЛФА ТОНА

THE ROLE OF THE OPPOSITION IN THE «REVIEW OF THE ADMINISTRATION» BY THEOBALD WOLFE TONE

Публикация посвящена анализу идеологических воззрений Т.У. Тоуна относительно общественно-политической миссии и функций оппозиции в палате общин парламента Ирландии в конце XVIII века по его памфлету «Обзор деятельности администрации». Дана оценка политической позиции Т.У. Тоуна о роли оппозиции в контексте политических, социальных процессов эпохи и свидетельств современников, нашедших своё отражение в мемуарной и памфлетной литературе. Показано влияние представлений Т.У. Тоуна на формирование его общественно-политических взглядов. В статье выдвигается тезис о том, что одной из отличительных черт представлений Т.У. Тоуна о роли оппозиции являлось побуждение к политической активности большинства населения Ирландии.

Ключевые слова: Ирландия, ирландский национализм, ирландский республиканизм, история Ирландии, национализм, оппозиция, парламент, парламент Ирландии, республиканизм, Тоун.

The publication is dedicated to the analysis of the ideological views of T.W. Tone on the socio-political mission and functions of the opposition in the House of Commons of the Irish Parliament at the end of the 18th century, based on his pamphlet «Review of the Administration». The assessment of T.W. Tone's political position on the role of the opposition is given in the context of political and social processes of that era. The influence of T.W. Tone's ideas on the formation of his socio-political views is also shown. The article suggests that one of the main features of T.W. Tone's ideas on the role of opposition was his encouragement of political activity among the majority of people in the Kingdom of Ireland.

Keywords: Ireland, Irish history, Irish nationalism, Irish republicanism, nationalism, opposition, parliament, parliament of Ireland, republicanism, Tone.

Введение

Актуальность. Тиобалд Уолф Тоун занимает видное место в ирландском пантеоне революционеров. В 1790-х годах он заложил фундаментальные принципы революционного направления ирландского национализма [1, с. 59–60; 2, с. 62; 3, с. 81; 26, р. 44]. В 1791 году он стал одним из основателей движения «Объединённые ирландцы», участвовал в восстании 1798 года против английского владычества, жестоко подавленном англичанами. Изучение представлений Т.У. Тоуна о том, как должны были бы функционировать политические институты в Ирландии, позволяет лучше понять формирование его политических взглядов.

Целью исследования стал анализ суждений Т.У. Тоуна о роли оппозиции в палате общин парламента Ирландии в конце XVIII века по его памфлету «Обзор деятельности администрации».

Новизна исследования. Данная публикация является первой в отечественной историографии работой по этой теме.

Основными источниками для исследования выступили памфлет Т.У. Тоуна «Обзор деятельности администрации», делопроизводственные материалы заседаний и дебатов в палате общин и палате лордов парламента Ирландии в конце XVIII века, автобиография Т.У. Тоуна, эпистолярные источники, памфлетная и мемуарная ли-

тература второй половины XVIII века.

Методы исследования. Основными используемыми методами стали историко-биографический метод, позволивший реконструировать мировоззренческие установки Т.У. Тоуна на момент написания памфлета с привлечением источников личного происхождения и историко-системный метод, применённый для выделения аспектов общественно-политической роли оппозиции. Также применялись метод социального анализа и принципы историзма и целостности.

Изложение основного материала

Движение ирландских патриотов, среди которых выделялся Генри Граттан, в 1782 году одержало победу, добившись практически полной законодательной самостоятельности Ирландии, благодаря чему, ирландский парламент 1783–1800 гг. зачастую называется «парламентом Граттана». С 1775 года Генри Граттан возглавлял «партию патриотов» [3, с. 66], группу влияния, выступающую за укрепление самоуправления в рамках Британской империи [20, р. 478; 22, р. 246; 24, р. 95]. После того как в 1691 году католикам было запрещено иметь представительство в ирландском парламенте, ирландские политические круги были исключительно протестантскими и довольно немногочисленными [43, р. 16]. Начиная с середины XVIII века протестантская «партия патриотов» добивалась укрепления законода-

тельной власти Палаты общин Ирландии и независимости судебной системы по отношению к королевским властям, потому что выходцы из промышленных кругов хотели укрепить самостоятельность возникающей ирландской промышленности [8, р. 43; 10, р. 270; 23, р. 332]. Т. У. Тоун продолжал «патриотическую» традицию демократизации ирландского парламента [6, р. 117; 27, р. 37]. Во время американской войны за независимость, когда регулярные войска были отозваны для прохождения службы за Атлантику, из-за опасения французского вторжения в Ирландии была сформирована организация Волонтеров, к 1782 году их было шестьдесят тысяч. В 1783 году в Ирландии были проведены выборы. Ирландская исполнительная власть находилась под контролем лорда-лейтенанта, представляющего Корону. В 1789 году был создан ирландский Вигский клуб, выступающий за умеренную реформу парламентской системы с целью её большей представительности [18, р. 25–26]. Двумя основными документами 1782–83 годов Ирландии была предоставлена парламентская автономия. 21 июня 1782 английским парламентом был принят Акт о разрыве, по которому все законы, имеющие отношение к Ирландии, перешли под юрисдикцию её парламента [29, р. 266]. 17 апреля 1783 Вестминстер принял Акт об отречении, согласно нему функции высшей судебной власти вручались ирландской палате лордов [33, р. 256].

Памфлет Т. У. Тоуна под названием «Обзор действий администрации во время седьмой сессии парламента, адресованный выборщикам и свободному народу Ирландии в связи с приближающимся роспуском» был напечатан 6 апреля 1790 года [41, р. 26]. Он стал первой политической публикацией молодого автора [40, р. 48]. Обзор был написан на фоне выборов в парламента Ирландии в мае 1790 года [27, р. 48]. Памфлет давал характеристику ряду законопроектов, внесенных вигской оппозицией. В своём обзоре он цитировал выдержки из седьмой сессии парламента 1790 года, начавшейся 21 января и окончившейся 5 апреля [27, р. 42; 41, р. 26]. Т.У. Тоун указывал своим читателям на контраст полномочий парламента Ирландии де-юре и реального положения дел, на примере конкретных биллей, предложенных оппозицией и отклонённых Дублинским замком [9, р. 41; 41, р. 26]. Он рассматривал эти отличия и внутренние разногласия в ирландском обществе [27, р. 90] как структурные [17, р. 96]. Хотя цель памфлета состояла в том, чтобы убедить электорат голосовать за вигов на предстоящих выборах, он был адресован ко всему населению Ирландии, в том числе не имеющему избирательного права [14, р. 84].

Виги положительно оценили памфлет Т.У. Тоуна, и их парламентаский лидер Джордж Понсонби попытался привлечь его к их деятельности. Однако в данной работе содержались более весомые требования о правах ирландцев, чем те, которые они поддерживали, и Т.У. Тоун продолжил отклоняться от курса вигов [16, р. 8]. Ирландский Вигский клуб ориентировался на союз с Чарльзом Джеймсом Фоксом, видным английским политическим деятелем, имевшим большое влияние в партии вигов. Это было неприемлемо для Т. У. Тоуна, не желавшего опираться на переменчивую помощь «из-за рубежа» [27, р. 44; 32, р. 169].

Так же, как большинство представителей «партии

патриотов», Т.У. Тоун считал, что ирландские политики должны присоединяться к британским властным группировкам только с большой осторожностью и в случае крайней необходимости [27, р. 45]. Он был убеждён, что британское правительство черпало свою власть из «разобщённости ирландцев» [41, р. 101]. Автор памфлета обвинял вигскую оппозицию в том, что они ошибочно приписывают обретение Ирландией законодательной независимости в 1782 году в значительной мере Ч.Д. Фоксу, а не только ирландскому народу [41, р. 29]. По нашему мнению, в этих событиях решающей была роль промышленных кругов, а не простого ирландского народа. Однако, возможно, что в рамках понятия «общего имени ирландцев» он также относил эти круги к ирландскому народу. В то же время это высказывание Т.У. Тоуна отражает тот эффект, которой оказала на него американская революция и идеи народного представительства. Это одно из первых свидетельств настроенности Т.У. Тоуна на необходимость повышения суверенитета ирландского народа. Оно подкреплялось обращением не только к малой части населения, имеющей политические права, а ко всему народу [41, р. 48] Ирландии с призывом открыто высказывать их политические предпочтения в ходе парламентаских выборов 1790 года [16, р. 958].

Несмотря на критику вигской оппозиции в ирландском парламенте, в начале 1790 года он в целом одобрял общий вектор их политики, ведь она могла привести к реформе избирательной системы [30, р. 5]. Он считал, что меры, предложенные оппозицией, имели высочайшее значение [5, р. 20]. Согласно его тогдашней картине мира противодействие принятию этих мер со стороны Дублинского замка, как бы он ни поддерживался своими сторонниками в палате общин, было бы неправильным, учитывая очевидность их пользы для общества.

Среди этих мер, Т.У. Тоун особенно выделял билль о должностях, билль о пенсиях, билль об ответственности, изменение оппозицией законопроекта о полиции, и изменение оппозицией доктрины специального залага в делах о клевете [15, р. xliii; 41, р. 29]. Все эти законодательные инициативы потерпели неудачу вследствие численного превосходства сторонников правительства в палате общин.

Билль о пенсиях. Термин «пенсия» в XVIII веке означал денежное вознаграждение, которое назначалось правительством отдельным членам парламента либо бывшим государственным служащим за верность короне и лояльность правительству [4, р. 8]. Это создавало конфликт интересов, поскольку коммонеры получали финансовую выгоду от поддержки определенных законопроектов или действий правительства.

Согласно Т.У. Тоуну бесконтрольное и неоправданное расходование государственных ресурсов является «серьёзным злом» [41, р. 29] для общества. Если бы данные средства использовались исключительно для проектов, направленных на прогрессивное развитие страны, общественное недовольство могло бы быть смягчено. Однако, когда возникают сомнения, что указанные ресурсы могли быть направлены на второстепенные цели, или же вовсе на покупку мест в парламенте, у народа возникают тревожные вопросы [18, р. 30].

Билль о пенсиях, наряду с биллем о должностях и биллем об ответственности должен был воспрепятство-

вать такому нецелевому расходованию государственных средств. Т. У. Тоун полагал что, несмотря на ожидаемую экономию средств, предложенный оппозицией билль о пенсиях всё равно обеспечивал хорошие условия финансирования первых лиц государства, ведь он оставлял бы неограниченный кредит для любых выплат королевской семье [7, р. 32].

В качестве обоснования необходимости принятия билля указывалось, что за пять лет пенсии были назначены не менее чем одиннадцати членам парламента, жёнам ещё нескольких и «четырёх или пяти пэрам королевства» [41, р. 36]. Т.У. Тоун приходит к выводу, что они были выданы с целью подкупа, потому что у нескольких членов парламента были отозваны пенсии по причине несогласия с главным секретарём лорда-лейтенанта Ирландии. Билль был отклонён ста двадцатью шестью голосами против девятиста восьми [41, р. 37]. По мнению Т.У. Тоуна это голосование показало слабость аргументов, базирующихся на общественных принципах, когда они сталкиваются с частными интересами. Сторонники правительства заявляли о необходимости сильного правительства. В своём памфлете Т.У. Тоун задаёт риторический вопрос: является ли сильное правительство чем-то отличным от добродетельного и мудрого правительства? Апелляция к добродетельности и мудрости была нередким явлением в памфлетах его современников [12, р. 265; 34, р. 201; 36, р. 25]. Таким образом, один из аспектов деятельности оппозиции видится ему в стремлении к общественным добродетелям.

Позиция Т. У. Тоуна состоит в том, что единственная истинная сила правительства заключается в доверии народа. Когда это доверие нарушается, администрация может ощутить снижение своего влияния. Механизм формирования общественного мнения связан с тем, что каждый человек отказывается от своего «естественного права» [41, р. 37] самостоятельно издавать законы и передает его другому, рассчитывая на благоприятные для себя меры. Соответственно, если парламентарий будет принимать меры, пагубные для их избирателей или воспользуется своей властью с целью их устрашения, избиратели в ответ «продемонстрируют ему свою силу» [41, р. 37]. Более того, по мнению Т.У. Тоуна люди могут начать выяснять, почему парламентарии пренебрегают мнением миллионов, и они покажут, что «сила, которая возвысила, может унизить» [41, р. 37]. Таким образом, на данный момент он ещё не выходит за пределы требования реформ, апеллирует к исполнению конституции, устранению «неконституционного влияния» [41, р. 37] главного секретаря лорда-лейтенанта Ирландии и восстановлению «чистоты» палаты общин.

Билль о должностях. Целью данного законопроекта было исключить из будущих членов палаты общин лиц, занимающих какие-либо должности, находящиеся под властью короны [38, р. 27; 42, р. 242]. Эта мера аргументировалась присутствием неконституционного влияния, потому что, по словам Т. У. Тоуна из последнего большинства, насчитывающего сто сорок четыре человека, сто четыре были назначены на должности или имели пенсии [41, р. 38].

Т.У. Тоун хотел воздействовать на широкие слои населения, в том числе католического для побуждения к изменению политической обстановки в стране

в сторону её демократизации и допуска католиков к управлению королевством. В данном случае эта цель автора памфлета корреспондировала с биллем, потому что дело касалось коррупции в законодательном органе и Т. У. Тоун призывал народ Ирландии отреагировать и высказать своё мнение в ходе массовых демонстраций.

При голосовании на стороне администрации было сто сорок восемь голосов, на стороне оппозиции — девяносто шесть [41, р. 38]. Т.У. Тоун упоминает, что если бы законопроект был принят, сто четыре члена большинства были бы дисквалифицированы, так что на самом деле число, представляющее их самих, а не «их должности и пенсии», составляло всего сорок четыре [41, р. 39].

Билль об ответственности. В конце XVIII века казначейство Ирландии имело одно существенное отличие от казначейства Англии. В отличие от Англии, где корона имела полный контроль над государственными деньгами, в Ирландии ситуация была другой [14, р. 84; 16, р. 958]. Для выплаты любой пенсии, жалования или определённой суммы требовалось письмо короля, подписанное тремя лордами казначейства Англии. Далее выдавался ордер, подписанный лордом-лейтенантом Ирландии и заверенный его секретарём, на основании которого выплачивались деньги. Т.У. Тоун замечает, что «ни один ирландец не вовлечен в эту сделку» [41, р. 39]. Соответственно, в случае растраты средств, претензии к канцлеру казначейства Ирландии были бы бессмысленны, потому что несмотря на то, что он что он возглавляет казначейство Ирландии, он не получает и не подписывает ордера. Таким образом, Т. У. Тоун призывал к увеличению роли жителей Ирландии в контроле расходов государственных финансов.

Изменение оппозицией законопроекта о полиции. В 1785 г. в палате общин Великобритании был представлен законопроект, предусматривающий создание полицейской службы Лондона и Вестминстера. Однако инициатива была отклонена вследствие сопротивления влиятельных кругов общества, выражавших опасения относительно потенциального расширения полномочий правительства [19, р. 5]. 8 мая 1786 года парламент Ирландии принял аналогичную меру для Дублина [35, р. 54]. В Дублине на протяжении первых лет общественного недовольства и скептицизм относительно учреждения полиции были всеобщими [13, р. 26; 42, р. 315]. Т.У. Тоун подчёркивал, что создание полиции в Дублине было навязанной администрацией и непопулярной среди народа мерой. По его мнению, полицейские — это «совокупность худших качеств военного и гражданина» [41, р. 40], поэтому он поддерживал усилия оппозиции по корректировке этого законопроекта.

Изменение оппозицией доктрины специального залога в делах о клевете или «доктрина фиатов». Т.У. Тоун акцентирует внимание на том, что в Ирландии политическая свобода была нарушена, но предполагалось, что гражданская свобода вне опасности. Речь идёт о так называемой «доктрине фиатов», привлекавшей большое внимание ирландской общественности в 1790 году. Фиат — это короткий приказ или ордер, выданный судьёй для разрешения или инициирования юридических процедур. В 1789 году Джон Маги, редактор Dublin Evening Post, «неугодной правительству» [41, р. 43] газеты, опубликовал несколько статей, содержав-

ших информацию о ряде лиц, которые посчитали это клеветой. За эти действия редактору посредством фиата постановили внести залог в крупном объёме, на оплату которого у него не оказалось средств, что вызвало его тюремное заключение. В подобных делах законами не предусматривалось назначение настолько крупного залога. Следовательно, были основания считать такое решение суда незаконным. Учитывая оппозиционный характер его газеты, у общественности возникли вопросы о возможном нарушении судом свободы печати. Этот вопрос был поднят в палате общин 3 марта 1790 года группой юристов из числа вигов, возглавляемой Джорджем Понсонби. Несмотря на то, что оппозиция «одержала верх в ходе дебатов» [41, р. 43], ситуация не изменилась, голосование было не в их пользу. Т.У. Тоун призывает ирландский народ «громко воззвать к свободе и справедливости», таким образом высказав протест против фиатов, личных связей и прочих «мощных механизмов» [41, р. 47] воздействия администрации на свободу печати в Ирландии.

Учитывая влияние идей Генри Граттана на Т.У. Тоуна, неудивительно что в памфлете есть много ссылок на его парламентскую деятельность. Наиболее ярким примером в поддержку политической программы оппозиции. Т. У. Тоун представил речь Граттана в палате общин от 20 февраля 1790 года, посвящённую продаже мест в парламенте. В этой речи Г. Граттан фиксирует возмущение общественности списком пенсий и должностей парламентариев. Он называет администрацию «врагом закона» из-за того, что она разрушительно подействовала как на законодательную, так и на судебную власть.

Справедлива ли критика Т. У. Тоуна в отношении администрации? Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к контексту эпохи. Мнение Т.У. Тоуна базировалось на сложившейся к 1790 году в Ирландии общественно-политической обстановке. Нижняя палата парламента Ирландии насчитывала 300 коммонеров, причем примерно две трети мест были заняты представителями округов, находившихся под контролем влиятельных патронов. Они рассматривали места в палате общин как объект собственности и торговали ими. Согласно данным за 1784 год, 61 член нижней палаты контролировал дополнительно 96 мест [43, р. 16]. В 1790 году палата общин была в значительной степени наследственным органом, в который поколение за поколением входили представители одних и тех же семей, вследствие чего к концу столетия около половины её членов были сыновьями бывших или нынешних членов парламента [29, р. 120].

По сообщениям современников, в палате общин можно было увидеть ставленников, готовых «натянуть тетиву по команде правительства, чтобы задушить политические или коммерческие свободы в этой стране» [29, р. 296]. Лорд Тауншэнд замечал в своей переписке в 1771 году: «Мистер Вэстэнроу попросил место, и поскольку он не смог получить его немедленно, то выступил против правительства» [21, р. 232]. «У меня очень мало надежды, – писал лорд Бэкингэм в 1789 году, – объединить для систематической поддержки тех, чьи места зависят от выборов» [21, р. 220]. В 1789 году он также замечал в своей переписке, что лорд Бэлмор обещал «отдать» ему одно место в парламенте. Помимо

этого места, он рассчитывал получить «по два голоса» от двух своих друзей в текущем парламенте и «по два места» от них же в следующем парламенте [21, р. 193]. Правительство смогло заручиться поддержкой своих мер, предоставив влиятельным членам парламента важные должности и финансовые стимулы [39, р. 39; 42, р. 232].

Эта публикация стала одним из первых свидетельств влияния принципов Дж. Локка на мышление Т.У. Тоуна, а именно об идее ответственного правительства, которое должно быть подотчётно народу и действовать в его интересах [11, р. 22; 27, р. 42; 28, р. 26; 31, р. 86]. К примеру, Т. У. Тоун утверждал, что ирландское население не может согласиться с существующим устройством органов власти, если оно не отражает «национальную мудрость» или «национальный дух» [41, р. 28]. В Ирландии покровительство было эффективным политическим инструментом, поскольку ирландский политический слой был достаточно небольшим. Таким образом, можно сделать вывод о справедливости критики администрации Т.У. Тоуном и, соответственно о целесообразности защиты биллей о пенсиях, должностях и ответственности. Поддержка Т.У. Тоуном критики применения фиатов и негативное отношение к введению в Дублине полиции были вызваны соответствующим общественным мнением [21, р. 346–347; 37, р. 2]. Если в первом случае недовольство необоснованным расширением судебной власти высказывали представители высших слоёв общества, то неприятие учреждения в Дублине полиции разделяли более широкие слои.

Выводы

Материал памфлета Т.У. Тоуна позволяет сделать вывод о том, что к 1790 году он имел собственное представление о роли оппозиции в парламенте Ирландии, которое отражает ранний период формирования его общественно-политических взглядов. В этот период он был сторонником политической программы ирландских вигов, связанных с «Вигским клубом», одним из лидеров которого был Г. Граттан. В памфлете присутствует положительная оценка действий сторонников оппозиции в условиях политической борьбы. Несмотря на неудачу, виги «оправданы перед народом Ирландии» [41, р. 48]. Мнение Т. У. Тоуна может быть связано с его увлечением идеями Дж. Локка о том, что правительство должно служить интересам народа и защищать его права [27, р. 10, 15, 42; 40, р. 395] и идеями Т. Пейна о народном представительстве [40, р. 397].

Т.У. Тоун аргументирует своё мнение, касаясь экономической и правовой сфер общественной жизни. На примере конкретных законопроектов, внесённых или изменённых оппозицией в палате общин парламента Ирландии, он призывает не приносить в жертву основные добродетели общества и личности ради выгоды в политической борьбе.

В экономической сфере он выделяет прежде всего борьбу с бесконтрольным расходованием государственных средств. Внимание Т.У. Тоуна привлекают некоторые особенности функционирования казначейства Ирландии. По его мнению, характер надзора над выдачей государственных средств из казначейства позволяет говорить о том, что все основные решения на этот счёт принимаются в Англии. В целом, в данной сфере роль

оппозиции сводится к охране финансового общественного достояния Ирландии.

В правовой сфере затрагивается ряд ситуаций, связанных с злоупотреблением законодательством в отношении несогласных с политическим курсом администрации личностей в контексте «доктрины фиатов». Соответственно, в правовой сфере роль оппозиции заключалась в защите свободы личности и базовых конституционных принципов от посягательств администрации. Цитируются серьёзные обвинения в продаже мест в парламенте, выдвинутые Г. Граттаном. Тоун полагает, что в настоящий момент законодательная и судебная власть находятся под значительным английским влиянием. Роль оппозиции в борьбе с коррупцией состоит в создании противовеса администрации, недопущении тирании и восстановлении законности.

Общественное мнение является для Т.У. Тоуна критерием оценки необходимости принятия любых мер, которые затрагивают народную жизнь. Так, те меры, которые он считает навязанными народу, он оценивает негативно, в частности это касается создания полиции в Дублине. В понимании Т.У. Тоуна общественная добродетель проявлялась в ориентации как простых людей, так и парламентариев не на частные, а на общественные интересы. Возможно, то, что одной из главных тем памфлета стало отражение в политической жизни общественного мнения ирландцев было вызвано тем методом достижения политических целей, который избрал Т.У. Тоун. Он хотел воздействовать на политическую обстановку, опираясь на народное мнение, причём не только наделённых избирательным правом, но и тех, кто им не владел.

Политизация народных масс занимала большое место как в его личной позиции относительно роли оппозиции в 1790 году, так и в дальнейшей стратегии общества «Объединённых ирландцев», одним из основателей которого он являлся. Один из аспектов деятельности оппозиции заключается в призыве к народу

(наделённому избирательным правом или нет) повлиять на результаты выборов в парламент, высказав своё мнение. Это подразумевает обращение к каждому «городу, округу, приходу, клубу» [41, р. 49]. Согласно представлениям Т.У. Тоуна, в том случае, если власть не реагирует на общественное мнение, сами законы могут перестать иметь силу, ведь они не защищают людей от произвола и коррупции, следовательно теряют своё предназначение.

Красноречивой иллюстрацией того, что правительство базируется на доверии народа, является следующая логическая конструкция Т.У. Тоуна. Каждый человек отказывается от своего «естественного права» самостоятельно издавать законы и передает его другому, рассчитывая на благоприятные для себя меры. Если парламентарий будет принимать меры, негативные для его избирателей или запугивать их своей властью, избиратели в ответ «продемонстрируют ему свою силу» [41, р. 37].

Таким образом, роль оппозиции заключалась в формировании у народа политической активности, ведь в понимании Т.У. Тоуна общественная добродетель проявлялась в ориентации как простых людей, так и парламентариев не на частные, а на общественные интересы. Следовательно, оппозиция должна стремиться транслировать интересы всех социальных групп в государстве, включая католиков, и склонять институты политической власти к достижению общественной добродетели прежде всего в правовой и экономической сферах. Его суждения имели признаки идеалистического мировоззрения, во многом они носили теоретический характер. Многие из его аргументов, связанных с общественными добродетелями и народным представительством продолжали появляться в его публикациях и личной переписке. Таким образом, представления Т. У. Тоуна о роли оппозиции были неотъемлемой частью формирования его политических взглядов.

Библиографический список

1. *Мирошников А. В.* Герои и мученики. Символы ирландского национализма // Гуманитарные и юридические исследования. 2020. № 2. С. 60–66.
2. *Мирошников А. В.* Ирландская уния 1800 года. Причины установления и значение // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. № 3. С. 59–66.
3. *Мирошников А. В.* Три века Ирландии. В 3 книгах. Книга 1. 1603–1845 гг. Воронеж: Истоки, 2008. 315 с.
4. A list of all the pensions on the civil establishment on the 18th of January 1787. Dublin: James King, and Abraham Bradley King, 1787. 27 p.
5. *Bartlett T.* Theobald Wolfe Tone. Dundalk: Dundalgan Press, 1997. 89 p.
6. *Boyce D. G.* Nationalism in Ireland. London; New York: Routledge, 1995. 499 p.
7. Constitutional connection between Great Britain and Ireland. And the mischievous effects of introducing British party into Ireland. Stated in a letter to the Thomas Conolly, Secretary to the Irish Whig Club. To which are added, the declarations and resolutions of that society. Dublin, 1790. 62 p.
8. *Coquelin O.* Grattan's Parliament (1782–1800): Myth and Reality // Political Ideology in Ireland: From the Enlightenment to the Present. Brest: université de Bretagne Occidentale. 2007. Pp. 42–52.
9. *Cronin S.* Irish nationalism: a history of its roots and ideology. Dublin: Academy Press, 1984. 391 p.
10. *Curtin N. J.* "A Perfect Liberty": The Rise and Fall of the Irish Whigs, 1789–97 // Political Discourse in Seventeenth- and Eighteenth-Century Ireland. London: Palgrave Macmillan, 2001. Pp 270–289.
11. *de Blácam A.* The life story of Wolfe Tone, set in a picture of his times. Dublin: The Talbot Press, 1935. 225 p.
12. Dr. Wm. Drennan to Mrs. M. McTier // The Drennan letters: being a selection from the correspondence which passed between William Drennan, M.D. and his brother-in-law and sister, Samuel and Martha McTier, during the years 1776–1819. Belfast: His Majesty's Stationery Office, 1931. Pp. 247–248.
13. *Dukova A.* A history of the Dublin Metropolitan Police and its colonial legacy. London: Palgrave Macmillan, 2016. 235 p.
14. *Elliott M.* Wolfe Tone: Prophet of Irish Independence. London; New Haven: Yale University Press, 1989. 502 p.
15. *FitzGibbon J.* 'A volley of execrations': the letters and papers of John FitzGibbon, Earl of Clare 1772–1802. Dublin: Betaprint, 2005. 502 p.

16. *Gillen U.* Democracy, Religion, and the Political Thought of Theobald Wolfe Tone // *History of European Ideas*. 2020. №7. Pp. 951–963.
17. *Goto H.* The dawn of anti-imperialism: Irish radicals and their liberal project for modernisation of Ireland in the 1780-90s: a dissertation submitted for the degree of Doctor of Philosophy in History; Trinity College Dublin. Dublin. 1998. 281 p.
18. *Grattan H.* A letter on the nature and tendency of the Whig Club and of Irish party. Dublin: P. Byrne, 1791. 35 p.
19. *Herlihy J.* The Dublin Metropolitan Police: a short history and genealogical guide. Dublin: Four Courts Press, 2001. 264 p.
20. *Herman N.* Henry Grattan, the Regency Crisis and the emergence of a Whig party in Ireland, 1788–9 // *Irish Historical Studies*. 2001. № 128. Pp. 478–497.
21. *Johnston E. M.* Great Britain and Ireland 1760–1800: a study in political administration. Edinburgh; London: Oliver and Boyd, 1963. 431 p.
22. *Johnston E. M.* Members of the Irish Parliament, 1784–7. Proceedings of the Royal Irish Academy. Section C: Archaeology, Celtic Studies, History, Linguistics, Literature. 1971. Vol. 71. Pp. 139–246.
23. *Kanter D.* The Foxite Whigs, Irish legislative independence and the Act of Union, 1785–1806 // *Irish Historical Studies*. 2009. № 143. Pp. 332–348.
24. *Kennedy D.* The Irish Opposition, Parliamentary Reform and Public Opinion, 1793–1794 // *Eighteenth-Century Ireland / Iris an dá chultúr*. 1992. Vol. 7. Pp. 95–114.
25. *Kennedy D.* The Northern Whigs // *Studies: An Irish Quarterly Review*. 1944. № 130. Pp. 263–269.
26. *Kleinman S.* “A “Democrat” from the Start: Theobald Wolfe Tone, Emblematic Founder of Irish Republicanism, Anti-Monarchism, and the “Baneful Influence of England”” // *Recherches anglaises et nord-américaines*. 2024. № 58. Pp. 43–63.
27. *Lucas K.* Developments in the political thought of Theobald Wolfe Tone: a dissertation submitted for the degree of Doctor of Philosophy in History; The Open University. Milton Keynes. 2020. 255 p.
28. *MacDermot F.* Theobald Wolfe Tone and his times. Tralee: Anvil Books, 1969. 315 p.
29. *McDowell R. B.* Ireland in the Age of Imperialism and Revolution 1760–1801. Part I. Volume II. Oxford: Clarendon Press, 1979. 740 p.
30. *Milligan A.* Life of Theobald Wolfe Tone. Belfast: J. W. Boyd, 1898. 121 p.
31. *Molony J. Ch.* Ireland’s tragic comedians. Freeport: Books for libraries Press, 1970. 312 p.
32. *Mr. Fox to Lord Northington* // *Memorials and correspondence of Charles James Fox*. London: Bradbury and Evans, 1853. Pp. 163–171.
33. *Pickering D.* The statutes at large, from Magna Charta to the end of the eleventh parliament of Great Britain, anno 1761. Continued. By Danby Pickering, of Gray’s-Inn, Esq; reader of the law lecture to that honourable society. Vol. XXXIV. Cambridge: John Archdeacon, 1782. 756 p.
34. *Rowan A. H.* The autobiography of Archibald Hamilton Rowan, Esq. Dublin: Thomas Tegg and Co., 1840. 475 p.
35. *Sigerson G.* The last independent Parliament of Ireland. Dublin: M. H. Gill and Son Limited, 1918. 207 p.
36. The crisis: or, a defence of administration against the imaginary victory and ill-grounded triumph of opposition. Inscribed to the people of Great Britain and Ireland. London, 1785. 49 p.
37. The speech of George Ponsonby, Esq.; in the House of Commons of Ireland, on Wednesday the 3d of March, 1790, upon the subject of fiats. To which are subjoined the several affidavits on which said fiats were granted against John Magee. Dublin: W. Gilbert, 1790. 55 p.
38. The utility of party in a free state considered; particularly with regard to the present state of parties in Ireland. Dublin: J. Jones, 1790. 70 p.
39. Thoughts on a letter addressed to the Right Hon. Thomas Conolly, as secretary to the Whig Club. Dublin: P. Byrne, 1790. 58 p.
40. *Tone T. W.* The Life of Theobald Wolfe Tone. Washington, D. C.: Gales and Seaton, 1826. 896 p.
41. *Tone T. W.* The writings of Theobald Wolfe Tone, 1763–98. Vol. I. Tone’s career in Ireland to June 1795. Oxford: Clarendon Press, 1998. 580 p.
42. Votes of the House of Commons, in the Seventh session of the fourth Parliament of Ireland, in the reign of his present Majesty. Appointed to meet at Dublin the 21st of January, 1790. Dublin: James King and Abraham Bradley King, 1790. 519 p.
43. *Ward A. J.* The Irish Constitutional Tradition: Responsible Government and Modern Ireland, 1782–1992. Washington, D. C.: the Catholic University of America Press, 1994. 412 p.

References

1. *Miroshnikov A. V.* Heroes and martyrs. Symbols of Irish nationalism // *Humanities and law research*. 2020. № 2. Pp. 60–66.
2. *Miroshnikov A. V.* The Irish Union of 1800. Reasons for establishment and significance // *Scientific notes of Orel State University*. 2024. № 3. Pp. 59–66.
3. *Miroshnikov A. V.* Three ages of Ireland. In a three books. Book 1. 1603–1845. Voronezh: Origins, 2008. 315 p.
4. A list of all the pensions on the civil establishment on the 18th of January 1787. Dublin: James King, and Abraham Bradley King, 1787. 27 p.
5. *Bartlett T.* Theobald Wolfe Tone. Dundalk: Dundalgan Press, 1997. 89 p.
6. *Boyce D. G.* Nationalism in Ireland. London; New York: Routledge, 1995. 499 p.
7. Constitutional connection between Great Britain and Ireland. And the mischievous effects of introducing British party into Ireland. Stated in a letter to the Thomas Conolly, Secretary to the Irish Whig Club. To which are added, the declarations and resolutions of that society. Dublin, 1790. 62 p.
8. *Coquelin O.* Grattan’s Parliament (1782–1800): Myth and Reality // *Political Ideology in Ireland: From the Enlightenment to the Present*. Brest: université de Bretagne Occidentale. 2007. Pp. 42–52.
9. *Cronin S.* Irish nationalism: a history of its roots and ideology. Dublin: Academy Press, 1984. 391 p.
10. *Curtin N. J.* “A Perfect Liberty”: The Rise and Fall of the Irish Whigs, 1789–97 // *Political Discourse in Seventeenth- and Eighteenth-Century Ireland*. London: Palgrave Macmillan, 2001. Pp 270–289.
11. *de Blácam A.* The life story of Wolfe Tone, set in a picture of his times. Dublin: The Talbot Press, 1935. 225 p.
12. Dr. Wm. Drennan to Mrs. M. McTier // *The Drennan letters: being a selection from the correspondence which passed between William Drennan, M.D. and his brother-in-law and sister, Samuel and Martha McTier, during the years 1776–1819*. Belfast: His Majesty’s Stationery Office, 1931. Pp. 247–248.

13. *Dukova A.* A history of the Dublin Metropolitan Police and its colonial legacy. London: Palgrave Macmillan, 2016. 235 p.
14. *Elliott M.* Wolfe Tone: Prophet of Irish Independence. London; New Haven: Yale University Press, 1989. 502 p.
15. *FitzGibbon J.* 'A volley of execrations': the letters and papers of John FitzGibbon, Earl of Clare 1772–1802. Dublin: Betaprint, 2005. 502 p.
16. *Gillen U.* Democracy, Religion, and the Political Thought of Theobald Wolfe Tone // History of European Ideas. 2020. №7. Pp. 951–963.
17. *Goto H.* The dawn of anti-imperialism: Irish radicals and their liberal project for modernisation of Ireland in the 1780-90s: a dissertation submitted for the degree of Doctor of Philosophy in History; Trinity College Dublin. Dublin. 1998. 281 p.
18. *Grattan H.* A letter on the nature and tendency of the Whig Club and of Irish party. Dublin: P. Byrne, 1791. 35 p.
19. *Herlihy J.* The Dublin Metropolitan Police: a short history and genealogical guide. Dublin: Four Courts Press, 2001. 264 p.
20. *Herman N.* Henry Grattan, the Regency Crisis and the emergence of a Whig party in Ireland, 1788–9 // Irish Historical Studies. 2001. № 128. Pp. 478–497.
21. *Johnston E. M.* Great Britain and Ireland 1760–1800: a study in political administration. Edinburgh; London: Oliver and Boyd, 1963. 431 p.
22. *Johnston E. M.* Members of the Irish Parliament, 1784–7. Proceedings of the Royal Irish Academy. Section C: Archaeology, Celtic Studies, History, Linguistics, Literature. 1971. Vol. 71. Pp. 139–246.
23. *Kanter D.* The Foxite Whigs, Irish legislative independence and the Act of Union, 1785–1806 // Irish Historical Studies. 2009. № 143. Pp. 332–348.
24. *Kennedy D.* The Irish Opposition, Parliamentary Reform and Public Opinion, 1793–1794 // Eighteenth-Century Ireland / Iris an dá chultúr. 1992. Vol. 7. Pp. 95–114.
25. *Kennedy D.* The Northern Whigs // Studies: An Irish Quarterly Review. 1944. № 130. Pp. 263–269.
26. *Kleinman S.* "A "Democrat" from the Start: Theobald Wolfe Tone, Emblematic Founder of Irish Republicanism, Anti-Monarchism, and the "Baneful Influence of England"" // Recherches anglaises et nord-américaines. 2024. № 58. Pp. 43–63.
27. *Lucas K.* Developments in the political thought of Theobald Wolfe Tone: a dissertation submitted for the degree of Doctor of Philosophy in History; The Open University. Milton Keynes. 2020. 255 p.
28. *MacDermot F.* Theobald Wolfe Tone and his times. Tralee: Anvil Books, 1969. 315 p.
29. *McDowell R. B.* Ireland in the Age of Imperialism and Revolution 1760–1801. Part I. Volume II. Oxford: Clarendon Press, 1979. 740 p.
30. *Milligan A.* Life of Theobald Wolfe Tone. Belfast: J. W. Boyd, 1898. 121 p.
31. *Molony J. Ch.* Ireland's tragic comedians. Freeport: Books for libraries Press, 1970. 312 p.
32. *Mr. Fox to Lord Northington* // Memorials and correspondence of Charles James Fox. London: Bradbury and Evans, 1853. Pp. 163–171.
33. *Pickering D.* The statutes at large, from Magna Charta to the end of the eleventh parliament of Great Britain, anno 1761. Continued. By Danby Pickering, of Gray's-Inn, Esq; reader of the law lecture to that honourable society. Vol. XXXIV. Cambridge: John Archdeacon, 1782. 756 p.
34. *Rowan A. H.* The autobiography of Archibald Hamilton Rowan, Esq. Dublin: Thomas Tegg and Co., 1840. 475 p.
35. *Sigerson G.* The last independent Parliament of Ireland. Dublin: M. H. Gill and Son Limited, 1918. 207 p.
36. The crisis: or, a defence of administration against the imaginary victory and ill-grounded triumph of opposition. Inscribed to the people of Great Britain and Ireland. London, 1785. 49 p.
37. The speech of George Ponsonby, Esq.; in the House of Commons of Ireland, on Wednesday the 3d of March, 1790, upon the subject of fiats. To which are subjoined the several affidavits on which said fiats were granted against John Magee. Dublin: W. Gilbert, 1790. 55 p.
38. The utility of party in a free state considered; particularly with regard to the present state of parties in Ireland. Dublin: J. Jones, 1790. 70 p.
39. Thoughts on a letter addressed to the Right Hon. Thomas Conolly, as secretary to the Whig Club. Dublin: P. Byrne, 1790. 58 p.
40. *Tone T. W.* The Life of Theobald Wolfe Tone. Washington, D. C.: Gales and Seaton, 1826. 896 p.
41. *Tone T. W.* The writings of Theobald Wolfe Tone, 1763–98. Vol. I. Tone's career in Ireland to June 1795. Oxford: Clarendon Press, 1998. 580 p.
42. Votes of the House of Commons, in the Seventh session of the fourth Parliament of Ireland, in the reign of his present Majesty. Appointed to meet at Dublin the 21st of January, 1790. Dublin: James King and Abraham Bradley King, 1790. 519 p.
43. *Ward A. J.* The Irish Constitutional Tradition: Responsible Government and Modern Ireland, 1782–1992. Washington, D. C.: the Catholic University of America Press, 1994. 412 p.

УДК 94.

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-62-66

МАКСИМЕНКО МАРИНА АНДРЕЕВНА

кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры зарубежной истории и международных отношений, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: mmaksimenko@sfedu.ru

MAXIMENKO MARINA ANDREEVNA

Department of Foreign History and International Relations Institute of History and International Relations of the Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia
E-mail: mmaksimenko@sfedu.ru

ОБРАЗЫ ИНДУСТРИАЛЬНОГО ПРОШЛОГО ШОТЛАНДИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX в. В КОЛЛЕКТИВНОЙ ПАМЯТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛОВ

IMAGES OF SCOTLAND'S INDUSTRIAL PAST IN THE FIRST HALF OF THE 19th CENTURY IN THE COLLECTIVE MEMORY OF INTELLECTUALS

Статья посвящена проблеме восприятия индустриального прошлого Шотландии в коллективной памяти интеллектуалов первой половины XIX в. На основе различного вида исторических источников – от мемуаров и публицистики до литературных памятников эпохи, были выявлены основные образы репрезентации индустриальных процессов, сопоставлено восприятие технологических изменений в начале XIX в. и в середине (50-е гг. XIX в.); рассмотрены особенности восприятия изменений на территории Лоуленда и Хайленда. В статье также поднимается вопрос о мемориальном пространстве городов, травмах памяти. В результате исследования был сделан вывод о существовании «романтического» образа прошлого в начале исследуемого периода и его постепенного угасания к концу 50-х гг. XIX в. В этот период происходит замещение классических образов прошлого на новые, связанные прежде всего, с индустриализацией.

Ключевые слова: история Шотландии; Хайленд, коллективная память; индустриализация; Джон Уилсон; Уильям Айтун; Вальтер Скотт; Генри Кобурн.

The article is devoted to the problem of perception of Scotland's industrial past in the collective memory of intellectuals of the first half of the 19th century. Based on various types of historical sources, from memoirs and journalism to literary monuments of the era, the main images of the representation of industrial processes were identified, the perception of technological changes in the early 19th century and in the middle (50s of the 19th century) was compared; the peculiarities of the perception of changes in Lowland and Highland were considered. The article also raises the issue of the memorial space of cities, memory injuries. As a result of the study, it was concluded that there was a «romantic» image of the past at the beginning of the period under study and its gradual extinction by the end of the 50s of the 19th century. During this period, the classical images of the past were replaced by new ones, primarily related to industrialization.

Keywords: history of Scotland; Highland, collective memory; industrialization; John Wilson; William Aytoun; Walter Scott; Henry Cockburn.

Введение

Науке известны высокие показатели хлопковой, металлургической индустрии в Шотландии, успехи в добыче угля, химической промышленности, а также кораблестроении. Такие масштабные изменения повлекли за собой трансформацию торгово-экономических отношений, повлияли на социальную стратификацию шотландского общества. Исследуя экономические, статистические данные технологического прогресса, историки меньше внимания уделяют изучению восприятия шотландцами индустриальных изменений. Однако, коллективная память является наглядным маркером социально-экономических трансформаций, позволяющим изучить особенности восприятия технологических новшеств. Таким образом, актуальность данной проблематики обусловлена изучением разного рода исторических и литературных источников для выявления особенностей восприятия индустриальных изменений в первой половине XIX в. Более того, в современную эпоху новой технологической революции важно обращать-

ся к опыту исторических трансформаций, позволяющих детальнее исследовать процессы коллективной памяти.

Основной целью данной работы является изучение образов индустриального прошлого Шотландии первой половины XIX в. в коллективной памяти интеллектуалов.

Новизна данного исследования состоит в том, что с помощью ранее не изученного пласта исторических и литературных источников рассматривается вопрос восприятия индустриальных перемен шотландцами в начале XIX в. Образы индустриализации были сохранены благодаря публицистическим изданиям, мемуарам, новостным заметкам, произведениям искусства и литературы.

Методологической основой данного исследования являются принципы историзма и объективности, с помощью историко-сравнительного и историко-генетического методов были изучены исторические источники XIX в., выявлена специфика индустриальных образов в коллективной памяти шотландцев.

Изложение основного материала

В российской историографической традиции тема интеллектуальных образов и идей весьма популярна и востребована: проводятся конференции и круглые столы, выпускаются монографии, в которых, раскрывается специфика тех или иных образов [1]. В историографии начало XIX в. часто связывается с периодом романтизма, которому присущи обращение к национальному прошлому, сохранению антикварной традиции, а также поиск и сохранение культурной истории. В связи с этим возникает интересный исследовательский вопрос – как же период романтизма сосуществовал с начальным этапом промышленной революции? Удавалось ли современникам сохранить культурные и исторические достижения и не поддаться прогрессивным веяниям?

В начале XIX века не только представители интеллектуального труда (писатели, поэты, юристы, преподаватели и др.), но и рабочий класс испытывал потребность в сохранении локальных лингвистических традиций. У. Дональдсон отмечал, что в местных газетах были колонки на шотландском языке. Это были пословицы, популярные песни, статьи об истории Шотландии [2, р. 29]. По словам автора, они были написаны по заказу рабочих Шотландии, стремящихся сохранить национальное прошлое. Другой причиной популяризации гэльского языка и литературы в XIX в. было творчество самих поэтов, писателей, прославлявших национальный язык. Новая волна процесса «Highland Clearances»¹ оставила след в интеллектуальной мысли исследуемого периода. А. Маккензи, Ю. Робертсон, У. Ливингсон в своих трудах восхваляли Хайленд и судьбу беднеющих фермеров, вынужденных покидать свои дома.

Интересно, что именно Хайленд в этот период стал символом традиций, местом, не подвластным индустриальным изменениям. Поэты и писатели часто обращались к этому образу, как оплоту традиционного шотландского уклада, символу национальной идентичности и самосознания. Примером может служить творчество Роберта Гилфиллана, посвященное местному колориту. В одной из песен, которая называется «Мой дом – Хайленд» восхваляются родные края: «Мой дом – это Хайленд, это дом, который дорог, там, где леса самые темные и ручьи самые ясные...» [3, р. 212].

Интересно, что не только европейская, но и шотландская коллективная память часто ассоциирует территорию Хайленда с местом, от которой инновации и тем более, прогресс далеки. В XIX в. сохранившиеся пережитки в форме клановых отношений, традиций огораживания наряду с нарождающимся новым обществом предприимчивых бизнесменов создавали на этой территории различные конфликты и стачки, длившиеся вплоть до XX века. В XIX в. там возобновляются беспорядки, связанные с существующей на тот момент системой крофтинга². Новые предприниматели стремились расчистить территории от фермеров для разведения экономически более выгодного овцеводства и оленеводства. Хайленд в конце XVIII – начале XIX вв. стал местом, где отчетливее всего проявлялось противостояние нового и старого, где последнее сохранялось на территории гористой местности вплоть до конца XIX в. Так, мемориальное пространство Хайленда реже подвергалось кардинальным изменениям.

Родившийся в семье богатого торговца писатель и

поэт Джон Уилсон создал несколько произведений, в которых отражен его взгляд на индустриализацию. Работа «Свет и тени шотландской жизни» [4, 430 р.] получила долю критики на страницах журнала Блэквуд. Автор критической статьи писал о том, что Д. Уилсон описал деревенские мотивы, пейзаж и обычаи Шотландии [5, р. 59]. Он сомневался в том, что в этом труде действительно описаны обычаи и язык Шотландии [5, р. 59]. С точки зрения критика данного сборника, те, кто часто видит черный дым от верхушек дымоходов или длинную унылую линию грязных улиц, рисует в своем воображении мотивы деревенского счастья, зеленых лугов, солнечных берегов ... и др. [5, р. 60]. В таких местах продолжает иронизировать автор, живут простодушные люди, и, подводя итог, он делает вывод о том, что такая красота преувеличена [5, р. 60].

Распространенное в британской историографической традиции мнение о том, что восприятие индустриализации в начале XIX в. проявляется в возвеличивании природы, деревенской местности, представляется несколько неполноценным. Отчасти, это может быть связано с распространением той самой «романтической историографии», идеи которой связывают с работами В. Скотт. Несомненно, отрицать тот факт, что большинство индустриальных образов так или иначе имеют натуралистическое начало, невозможно. Однако, уже в 20-х гг. XIX в. на страницах периодических изданий появляются критические заметки в отношении такой идеализации. Этот факт подчеркивает то, насколько противоположными в коллективной памяти были взгляды на прогресс. Несомненно, действительность, описанная в художественных произведениях, имеет некоторую долю авторского вымысла. Рецензент описал существующую реальность с грязными улицами и черным дымом от труб. Здесь возникает некоторая антитеза в виде противопоставления образов «город-сельская местность», где город чаще всего представлен в мрачных красках, в отличие от красоты сельской природы.

Еще одним примером такого противопоставления является работа В. Скотта «Сент-ронанские воды». В ней прослеживается атмосфера напряженности между теми, кто разбогател и живет в новом поселке, и теми, кто остался жить в старой деревушке. Представительница последних, трактирщица Мег настороженно относилась к состоятельным постояльцам: «судя по простоте одежды и по отсутствию при нем слуг, его нельзя было признать за человека богатого, однако Мег не могла сомневаться, что по сословию он был выше обычных ее постояльцев» [6, с. 31].

Другой поэт, писатель и юрист, профессор Эдинбургского университета Уильям Айтун создал ироническое произведение «Как мы поехали вверх по железной дороге Гленматчин, и как мы оттуда выбрались» [7, р. 453–466]. Наверное, это одно из самых ярких произведений, характеризующих нравы и представления исследуемой эпохи. Согласно сюжету, главные герои пытались разбогатеть с помощью спекуляций; их капитал составлял на тот момент около 300 фунтов, которые они оставили в банке с «жалкой процентной ставкой» [7, р. 454]. Постройку железной дороги было решено начать в Хайленде, в месте Гленматчин, так как в Лоулленде, по словам одного из героев, нет такого места, которое еще не занято [7, р. 455]. В итоге сюжет закан-

чивается тем, что этот проект не прошел парламентский конкурс в Лондоне из-за допущенной ошибки в плане [7, р. 466]. Данный рассказ наглядно иллюстрирует настроения большинства представителей среднего и высшего классов период 40-х гг. XIX в. периода «железнодорожной мании». Этот образ индустриальных перемен в коллективной памяти связан с господствующим «духом капитализма». Стремление к накоплению, профессиональный рост, внимание к условиям рабочих, – все эти явления как нельзя лучше характеризуют индустриальные перемены.

Современники автора подчеркивали, что люди смеялись, но какое-то время они получали пользу от уроков, которые там читали [8, р. 35]. Они также считали, что дух времени был превосходно высмеян профессором Айтунем в этом произведении [9, р. 91]. В качестве указания масштабов спекуляций в железнодорожном строительстве Дэвид Бренмер приводил следующие данные: в конце 1845 г. в парламент были представлены предложения не менее чем о 620 железнодорожных линиях, но помимо них в работе находилось 643 проекта и они так и не получили регистрации [9, р. 91]. Соблазненные заманчивыми речами тысячи людей вложили все свои средства в покупку акций железных дорог, которые никогда не вышли за пределы бумаг [9, р. 91]. «Железнодорожная мания была золотым веком мошенников» – пишет автор; однако, страна от этого только выиграла, поскольку строительство было начато на таком энтузиазме и практически было завершено в течение 20 лет [9, р. 20].

Термин «железнодорожная мания» прочно вошел в обиход современников. Правительство даже несколько раз приостанавливало строительство из-за возросшего количества спекуляций с акциями, однако, ненадолго, после этого строительство было возобновлено. Помимо этого, в источниках того времени используется термин «железнодорожный пузырь» [10, 664 р].

По словам исследователей, после восстановления от железнодорожной мании, в начале 1850-х гг. получила развитие «безудержная эксплуатационная конкуренция» на западе Шотландии. Между 1854 и 1855 гг. Каледонская компания конкурировала в центральной Шотландии (по словам директоров Эдинбургской компании и компании Глазго), управляя 17 ежедневными поездами по цене проезда 3 класса в 1 пенс из Глазго в Эдинбург, а позже снизила стоимость проезда до 6 пенсов [11, р. 226]. Эта ситуация разрешилась соглашением о разделении трафика.

В шотландских учебниках XIX в. подчеркивалось, что после железнодорожной мании многие были разорены и стали банкротами, после чего начался год великой торговой депрессии, из-за которой пострадали все классы общества [12, р. 156]. Несмотря на то, что в коллективной памяти шотландцев сложился устойчивый образ экономических спекуляций в период 1840-х гг., общее восприятие железнодорожных преобразований оставалось неоднозначным. К примеру, Уильям Акворт (британский железнодорожный экономист), в своем труде вспоминал: «локомотив – немаленький объект, если смотреть на него при обычных условиях; но локомотив, смоделированный в масштабе и демонстрирующий пересечение моста, производит почти такое же впечатление, как детский полк оловянных солдатиков,

выстроенный на полу детской» [13, р. 47]. В журнале Мюррея (журнал, публикующий художественную литературу) была опубликована его заметка о железных дорогах Шотландии, где он писал о строительстве новой линии в районе Дэмхэд. По его словам, есть участок, где ручей и каретная дорога теснят друг друга из-за нехватки места, а чтобы найти его для железной дороги, ручей приходилось направлять в другое русло [14, р. 323].

Технологические и урбанистические изменения становились если не травматичными моментами памяти населения (разрушение памятников или красот природы), то достаточно устойчивыми образами прошлого. Эти изменения в начале века символизировали полный отход от патриархального уклада жизни, массовых миграциях из сельской местности в город, появление жизненного уклада нового городского типа. Теперь повседневная жизнь основывалась не на продолжительности солнечного дня, а на расписании часов на железнодорожных вокзалах.

Генри Кобурн в своих воспоминаниях пишет, что при строительстве станции «Уэверли» в Эдинбурге была разрушена церковь: «Скоро это место престанет существовать! Но общественность будет довольна железнодорожной станцией» [15, р. 418]. Церковь Тринити колледжа исчезнет из-за строительства железной дороги, пишет шотландский юрист, «эти люди перенесли бы Помпеи для железной дороги и сказали бы нам, что сделали этого для улучшения Данди» [15, р. 418]. Это случилось в 1844 г., когда британская железнодорожная компания получила разрешение парламента на строительство станции, предполагалось, что новые пути Эдинбурга будут объединены с английскими железными дорогами. В 1848 г. церковь была разрушена.

Примечательно, что вышеописанная ситуация, связанная с разрушением церкви в Тринити-колледже, была сохранена в памяти современников с помощью сделанного изображения в виде калотипа Октавиусом Хиллом и Робертом Адамсоном [16].

Интересно, что этот исторический эпизод нашел свое отражение и в путеводителях того периода, где говорилось о том, что для введения в эксплуатацию дорог в эту сторону, был снесен ряд домов, называемых Катал-стрит, а на восточной стороне – большая часть Лоу-Калтона, старая сиротская больница и др. сооружения в том, числе церковь Тринити-колледжа [17, р. 74]. Очевидно, что данное мемориальное место было предано забвению, поскольку не было полностью восстановлено. В исследуемый период происходит замена патриархальных мемориальных конструкций на новые индустриальные. Этот процесс сопровождался строительством железнодорожных мостов, вокзалов, дорог, станций и т. д. Интересно, что начальный период индустриализации сопровождался переломными и травматичными для коллективной памяти событиями.

В своих воспоминаниях Генри Кобурн сетовал на изменения, происходившие в его родной стране. Он писал о красоте виллы генерала Скотта (Белвью), находившейся в Эдинбурге [15, р. 171–172.]. После ее продажи все деревья были вырублены. По его мнению, о красоте города тогда мало кто думал, чем о электрических телеграфах и железных дорогах, а глаза каменщика никогда не видели пользы в деревьях с листьями и ветвями [15, р. 172.]. Продолжая размышлять на эту

тему, он вспоминал, что во время вырубки деревьев в лесах Белвью, вздрагивали люди, и злились, когда видели голую землю [15, p.172.]. Размышляя в целом, о современной ему архитектуре Эдинбурга, он писал о том, что в городах, современной на тот момент задачей было однотипно затмить все живописные реликвии и образцы древности и свести все к мрачной и простой однородности [15, p. 286.]. Если сравнить представления об эпохе у Д. Уилсона, В. Скотта и Г. Кобурна, то очевидно, что исторические ценности казались для них важнее «сегодняшнего» прогресса. Образы индустриальных преобразований первой половины XIX в. весьма многообразны и специфичны. Это связано прежде всего с тем, что начало века стало переломным моментом двух эпохальных событий – постепенного слома традиционного экономического и технологического уклада, своеобразным «защитником» которого выступала «романтическая традиция», деятельность антикваров, писателей и поэтов (к 50-м гг. XIX в. данное явление постепенно угасает); с другой стороны – быстрое экономико-технологическое обновление городского пространства, а также формирование новой социальной структуры.

Выводы

В представлениях интеллектуалов первой половины XIX в. сложилось несколько устойчивых образов, связанных с индустриальной революцией в Шотландии: несомненно, это и классические образы памяти: противопоставление старого и нового, города и сельской местности, но и специфичные: начавшееся классовое противоречие, феномен развивающихся

капиталистических отношений, отраженный в образах «железнодорожной мании», изменение жизненного уклада; а также образ потери национального прошлого, выраженном в вырубке лесов ради строительства железных дорог, разрушении памятников культуры и определенных мест памяти. Многообразие образов об индустриальной революции лишний раз подчеркивает сложность самоидентификации современников исследуемых событий в историческом времени.

Втечение первых десятилетий XIX в. шотландским интеллектуалам была свойственна некоторая идеализация своего прошлого и настоящего (выраженном в восхвалении сельской местности). Отчего, были сформированы негативные образы прошлого, прямо высказывалось недовольство о результатах индустриальных преобразований. В основном, писатели и поэты стремились сохранить нетронутый образ природы Шотландии в своих романах и поэмах, иногда патетически преувеличивая действительность. Другой характеристикой представлений об индустриализации этого периода была связь с историческим наследием. Возрастающая роль прогресса в стране способствовала активизации мыслей о сохранении исторического прошлого Шотландии среди шотландских интеллектуалов. Это было связано еще и с тем, что в XIX в. Шотландия все еще стремилась сохранить свою идентичность. В этот период, мемориальное пространство Хайленда было подвержено медленным изменениям, в отличие от Лоуленда, где изменения были динамичными. В целом, уже к 50-м гг. XIX вв. формируется новая система городского пространства с новыми «местами памяти».

Примечания

1. «Хайлендские чистки»
2. Крофтинг – арендные отношения на территории Хайленда, при которых за возделывание земли на территории нагорья плата начислялась землевладельцу.

Библиографический список

1. Гелла Т. Н. Казакова О. Ю. Россия и Европа в «большом XIX веке»: интеллектуальная жизнь на региональном и национальном уровнях // Ученые записки Орловского государственного университета. №2. 2019. С. 16–23.
2. Donaldson W. Popular literature in Victorian Scotland. Language, fiction and the press. Aberdeen, 1986. 186 p.
3. Gilfillan R. Songs. Edinburgh, 1835.
4. Wilson J. Lights and Shadows of Scottish Life: A Selection from the Papers of the late Arthur Austin. Edinburgh: W. Blackwood, London: T. Cadell. 1822. 430 p.
5. Lights and shadows of Scottish life, one volume 8vo//The Edinburgh magazine, literary miscellany; a new series of the Scots magazine. June – December 1822. Vol. XI. Edinburgh: Archibald Constable and Company. 1822. 752 + 48 p.
6. Скотт В. Собрание сочинений в двадцати томах. Том шестнадцатый. Сент-Ронанские воды. М., Л.: Издательство «Художественная литература», 1964. 570 с.
7. Blackwood's Edinburgh Magazine. How we got up the Glenmutchkin railway, and how we got out of it // Blackwood's Edinburgh Magazine. Edinburgh, London. 1845. Vol. LVIII. (July-December, 1845). Pp. 453–466
8. Kaye W. J. The Leading Poets of Scotland from Early Times. London Simpkin, Marshall. 1891. 314 p.
9. Bremner D. The Industries of Scotland. Their Rise, Progress, and Present Condition. 1869. Edinburgh: Adam and Charles Black. 535 p.
10. The railway bubble//The Cornhill Magazine. 1886. London: Smith, Elder, & Co. Vol. VII. 664 p.
11. Kellett J. R. The Impact of Railways on Victorian Cities. London: Routledge. 2007. 466 p.
12. White H. (B.A., Ph. D.). History of Scotland for Junior Classes. Edinburgh: Oliver & Boyd. 1870. 160 p.
13. Acworth W. M. The Railways of Scotland: Their Present Position: With a Glance at Their Past and a Forecast of Their Future. 1890. 199 p.
14. The railways of Scotland//Murray's Magazine. Vol. VI. 1889. L. J. Murray. 875 p.
15. Cockburn H. Memorials of His Time. / H. Cockburn. Edinburgh: A. and C. Black, 1856. 470+24 p.
16. Калотип 1848 г. https://en.wikipedia.org/wiki/Trinity_College_Kirk#/media/File:Trinity_College_Kirk_02.jpg (дата обращения 17.09.2025)
17. McDowall's New Guide in Edinburgh; being a description of all the localities, antiquities, and buildings, of any interest in the city and vicinity. Edinburgh Thomas and William M'Dowall. 1847. 130p.

References

1. *Gella T. N. Kazakova O. Yu.* Russia and Europe in the “Great 19th Century”: Intellectual Life at the Regional and National Levels // Scientific Notes of the Orel State University. No. 2. 2019. Pp. 16–23.
 2. *Donaldson W.* Popular literature in Victorian Scotland. Language, fiction and the press. Aberdeen, 1986. 186 p.
 3. *Gilfillan R.* Songs. Edinburgh, 1835.
 4. *Wilson J.* Lights and Shadows of Scottish Life: A Selection from the Papers of the late Arthur Austin. Edinburgh: W. Blackwood, London: T. Cadell. 1822. 430 p.
 5. Lights and shadows of Scottish life, one volume 8vo//The Edinburgh magazine, literary miscellany; a new series of the Scots magazine. June – December 1822. Vol. XI. Edinburgh: Archibald Constable and Company. 1822. 752 + 48 p.
 6. *Scott W.* Collected Works in Twenty Volumes. Volume Sixteen. St. Ronan’s Waters. Moscow, Leningrad: Khudozhestvennaya Literatura Publishing House, 1964. 570 p.
 7. Blackwood’s Edinburgh Magazine. How we got up the Glenmutchkin railway, and how we got out of it // Blackwood’s Edinburgh Magazine. Edinburgh, London. 1845. Vol. LVIII. (July-December, 1845). Pp. 453–466
 8. *Kaye W. J.* The Leading Poets of Scotland from Early Times. London Simpkin, Marshall. 1891. 314 p.
 9. *Bremner D.* The Industries of Scotland. Their Rise, Progress, and Present Condition. 1869. Edinburgh: Adam and Charles Black. 535 p.
 10. The railway bubble // The Cornhill Magazine. 1886. London: Smith, Elder, & Co. Vol. VII. 664 p.
 11. *Kellett J. R.* The Impact of Railways on Victorian Cities. London: Routledge. 2007. 466 p.
 12. *White H. (B.A., Ph. D.).* History of Scotland for Junior Classes. Edinburgh: Oliver & Boyd. 1870. 160 p.
 13. *Acworth W. M.* The Railways of Scotland: Their Present Position: With a Glance at Their Past and a Forecast of Their Future. 1890. 199 p.
 14. The railways of Scotland // Murray’s Magazine. Vol. VI. 1889. L. J. Murray. 875 p.
 15. *Cockburn H.* Memorials of His Time. / H. Cockburn. Edinburgh: A. and C. Black, 1856. 470+24 p.
 16. Calotype 1848 https://en.wikipedia.org/wiki/Trinity_College_Kirk#/media/File:Trinity_College_Kirk_02.jpg (date of appeal 17.09.2025)
 17. McDowall’s New Guide in Edinburgh; being a description of all the localities, antiquities, and buildings, of any interest in the city and vicinity. Edinburgh Thomas and William M’Dowall. 1847. 130 p.
-

МЕРКУЛОВ ПАВЕЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ

доктор исторических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева,
г. Орел, Россия
E-mail: info@oreluniver.ru

MERKULOV PAVEL ALEXANDROVICH

Doctor of Historical Sciences, Professor, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: info@oreluniver.ru

МИРРА САХНОВСКАЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОНТРРЕВОЛЮЦИОННОЙ ТРОЦКИСТСКО-ЗИНОВЬЕВСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

MIRRA SAKHNOVSKAYA AND THE ACTIVITIES OF THE CONTRAREVOLUTIONARY TROTSKYIST-ZINOVYEVSKY ORGANIZATION

В статье на основе архивных материалов проведено исследование участия М.Ф. Сахновской – командира РККА, военного резидента и разведчика в деятельности контрреволюционной троцкистско – зинovieвской организации. В соответствии с архивными данными установлено, что М.Ф. Сахновская с конца 1920 – х гг. имела общение с рядом троцкистов. Это стало основанием для ее ареста и ссылки в 1928 г. В 1929 г. наряду с другими участниками троцкистской организации отказалась от поддержки идей организации, была восстановлена на службу в РККА. Однако в начале 1930-х гг. М.Ф. Сахновская в соответствии с документами продолжала общение с представителями троцкистов. М.Ф. Сахновская была арестована в ходе проведения подготовительных мероприятий второго Московского процесса. Ей было предъявлено обвинение в связях с троцкистской организацией. В результате она была приговорена в 1937 г. к расстрелу. В 1959 г. – реабилитирована.

Ключевые слова: СССР, ОГПУ, НКВД, военная разведка, резидентура, второй Московский процесс.

The article, based on archival materials, examines the participation of M.F. Sakhnovskaya, a division commander of the Red Army, a military resident, and an intelligence officer, in the activities of the counterrevolutionary Trotskyist-Zinovievist organization. According to archival data, it has been established that M.F. Sakhnovskaya had been in contact with a number of Trotskyists since the late 1920s. This became the basis for her arrest and exile in 1928. In 1929, along with other members of the Trotskyist organization, she refused to support the ideas of the organization and was reinstated in the Red Army. However, in the early 1930s, according to the documents, M.F. Sakhnovskaya continued to communicate with representatives of the Trotskyists. M.F. Sakhnovskaya was arrested during the preparatory activities of the second Moscow trial. She was charged with having links with a Trotskyist organization. As a result, she was sentenced to death in 1937. She was rehabilitated in 1959. In 1928, the system of work of the State Bank of the RSFSR changed.

Keywords: USSR, OGPU, NKVD, military intelligence, residency, the Second Moscow Trial.

Введение

Актуальность. Изучение вопросов истории органов госбезопасности с каждым новым шагом открывает возможность для развития научных гипотез в этой сфере исторического знания. Так, при изучении деятельности представителя органов госбезопасности – полковника И.Г. Старинова [7, с. 11] были выявлены архивные данные, содержащие сведения о жизнедеятельности Мирры (Марии) Филипповны Сахновской-Флеровой-Гетц (1897–1937). В историографии крайне мало сведений о деятельности Мирры Сахновской. Такое положение дел оправдывается, во-первых, сферой деятельности М.Ф. Сахновской, связанной с госбезопасностью и военной разведкой, а во-вторых, последними годами ее жизни в эпоху массовых репрессий и ее связью с контрреволюционной троцкистско – зинovieвской организацией. В предъявленном в 1937 г. Мирре Филипповне обвинении отмечалась ее причастность к деятельности контрреволюционной троцкистской организации. Об этом свидетельствуют архивные документы, на которых была подготовлена данная статья. В обвинительном заключении, хранящемся в Центральном архиве ФСБ, в частности, отмечалось «обвиняемая Сахновская под-

лежит преданию суду военной коллегии Верховного суда Союза ССР, с применением к ней постановления ЦИК СССР от 1 декабря 1934 г.» [30] – расстрел. Вышеуказанный приговор был приведен в силу 31 июля 1937 г. Однако в 1959 г. произошла официальная реабилитация Мирры Филипповны решением Военной коллегии Верховного суда СССР от 29 октября 1959 г. [29].

Цель исследования основана на необходимости определения причастности или напротив непричастности М.Ф. Сахновской к деятельности троцкистско-зинovieвской организации. В силу проведенной архивной работы были обнаружены отдельные документы, в которых есть факты, говорящие о ее связях с участниками троцкистского заговора. В тоже время, важно понимать, насколько Мирра Сахновская была связана с участниками данного заговора, если сама с момента начала Революции в России в 1917 г. была активным участником этих событий, действуя на стороне большевиков, принимала участие в подавлении Кронштадтского восстания и получила орден Красного знамени. Затем Сахновская обучалась в Военной академии РККА, а после вместе со своим мужем Р.Н. Сахновским была отправлена в Китай для работы в резидентуре. Такой

путь революционерки, а затем разведчика кажется несопоставимым с враждебной деятельностью комдива Мирры Сахновской. Однако при изучении отдельных документов возникают определенные вопросы по вышеуказанным утверждениям. Поэтому главная *цель этой статьи* – определить на основе архивных документов степень участия Мирры Сахновской в деятельности троцкистской организации.

Новизна исследования. При проведении исследования использовались архивные материалы, часть из которых публикуется впервые, из Центрального архива ФСБ России. Именно здесь собраны материалы, касающиеся первого ареста М. Ф. Сахновской, который состоялся еще в 1928 г. Тут же находятся сведения и об обвинительном заключении от 1937 г., в результате которого М.Ф. Сахновская была расстреляна. Данные материалы вносят значительные сведения в раскрытии истории арестов Мирры Сахновской. Они содержат информацию из биографии Мирры Филипповны, а также о ее служебной деятельности. Знакомство с этими материалами позволило определить страницы биографии Сахновской, изучить ее служебную деятельность. Более того, сведения, полученные в Центральном архиве ФСБ России стали основанием для развития исследования причастности Мирры Филипповны к троцкистской организации. Основанием для этого стало наличие в обвинительных документах, хранящихся в Центральном архиве ФСБ России, сведений о знакомстве и взаимодействии Сахновской с отдельными троцкистами. В частности, в изученных архивных документах были выявлены сведения о связи Мирры Филипповны Сахновской с такой фигурой как Карл Радек – довольно известная личность из сферы революционной деятельности, а также военной разведки [23, 27] и коммунистического интернационала. Этот факт стал интересным для развития перспективного исследования о взаимосвязи М.Ф. Сахновской с личностями, которые проходили по второму Московскому процессу в период 1936-1937 гг.

Найденные в Центральном архиве ФСБ сведения о связях М.Ф. Сахновской с рядом личностей второго Московского процесса стали основанием для обращения в архивохранилища Российского архива социально-политической истории (РГАСПИ). Здесь в фондах РГАСПИ были обнаружены довольно интересные сведения, касающиеся Мирры Сахновской. В этом архиве в фонде под номером 671 был проанализирован ряд дел с материалами допросов участников и проходивших фигур по второму Московскому процессу. В РГАСПИ были проанализированы материалы из фонда под номером 17. Здесь в описи 71 в единице хранения 29 есть список участников оппозиционных группировок за период 1923-1928 гг. Среди фигур этого списка упоминается личность М.Ф. Сахновской [9].

Кроме всего прочего, в материалы данной статьи привлекались сведения их архивохранилищ Российского государственного военного архива (РГВА). Здесь в одном из фондов есть упоминания о деятельности М.Ф. Сахновской, когда она проходила службу в должностях начальника сектора 2-го (агентурного) отдела, помощника начальника 4-го (внешних сношений) отдела, в распоряжении 4-го Управления Штаба РККА [16].

При работе над материалами статьи использовались мемуары. В частности, были привлечены сведения из

воспоминаний [3] жены генерал-майора В.М. Акимова – Веры Владимировны Вишняковой-Акимовой. Она приехала в 1925 г. в Китай переводчиком, где и познакомилась со своим будущим мужем на тот момент военным советником В.М. Акимовым. В своих мемуарах она описывает события, которые происходили в Китае в период с 1925 по 1927 гг. Здесь же есть сведения о советских военных советниках в Китае и их деятельности. В их числе Мирра Филипповна Сахновская и ее муж Рафаил Натанович Сахновский.

Среди мемуарной литературы нужно отметить «Записки диверсанта» [19] полковника И.Г. Старинова. Илья Григорьевич пишет в своих воспоминаниях о работе под командованием М.Ф. Сахновской в бытность 1930-х гг. [5, с. 224] В тот период И.Г. Старинов вел занятия на специальных военных курсах при исполкоме Коминтерна. Руководил этими курсами сотрудник военной разведки Кароль Сверчевский [7, с. 14]

Методы исследования. В основе проведенного исследования находятся общенаучные методы – анализ и синтез. Использовались также специально-исторические методы – историко-генетический, историко-сравнительный. В комплексе общенаучные и специально-исторические методы позволили достичь поставленных цели и задач в рамках данного исследования.

Изложение основного материала

Деятельность контрреволюционной троцкистско-зиновьевской организации рассматривалась на так называемых «Московских процессах». Они проходили в Москве в период с 1936 по 1938 гг. [8]. В рамках «Московских процессов» рассматривались дела высших партийных функционеров ВКП (б), которые в 1920-е гг. имели связь с троцкистской организацией. В историографии термин «Московские процессы» сначала стал использоваться зарубежными историками-специалистами. Однако затем закрепился и в отечественной историографии. Первый процесс состоялся в августе 1936 г. Второй процесс, в результате которого была расстреляна Мирра Сахновская, прошел в 1937 г. Третий процесс состоялся в 1938 г. Для нас в рамках текущего исследования важно определиться с ходом, итогами, а также участниками второго Московского процесса, где обвинялись неизвестные Сахновской личности и расстреляна была она сама. Вторым Московским процессом еще носит наименование дело «Параллельного антисоветского троцкистского центра».

В рамках второго Московского процесса Военной коллегии Верховного Суда СССР слушались дела в период с 23 по 30 января 1937 г. Основную массу обвинений предъявляли таким личностям как К.Б. Радек – как оказалось в ходе изучения архивных документов – довольно близкая к личности М.Ф. Сахновской фигура, Г.Л. Пятаков, Л.П. Серебряков и Г. Я. Сокольников [4, с. 370].

Говоря о биографии и службе М.Ф. Сахновской стоит отметить, что в начале 1920-х гг. она была тесно связана с работой в органах госбезопасности и военной разведки. М.Ф. Сахновская (урожденная Гец) родилась в Вильно в семье учителя. Ее отец – Файвель Бенцилович Гец писатель, русско-еврейский публицист и преподаватель еврейской истории. Файвель Бенцилович Гец вел общение с такими известными лич-

ностями как В.С. Соловьев, Л.Н. Толстой, а также рядом других известных мыслителей, писателей и политиков [1, с. 18]. Мирра Гец после окончания гимназии работала учительницей и корректором. С самых юных лет она увлеклась революционными идеями. Затем Мирра Гец переехала в Петроград, где планировала получить образование врача. Но в это время в Российской империи началась Революция, а затем Гражданская война. В 1918 г. Мирра добровольно вступила в Красную армию, где служила санитаркой, а затем бойцом [17, с. 80]. В период Гражданской войны она служила в должности военкома пулеметной роты в войсках Екатеринославского направления, которые сражались с войсками А.И. Деникина. В 1920 г. Мирра стала командиром кавалерийского полка Первой конной армии [18].

Еще до завершения Гражданской войны в России в 1921 г. Мирра стала слушателем Военной академии РККА. Мирра стала одной из первых женщин-офицеров, закончивших обучение в Военной Академии РККА [17, с. 80]. Период ее обучения в Академии длился три года. Здесь она познакомилась со своим мужем Р.Н. Сахновским [3]. В 1924 г. супруги закончили обучение в Военной академии и поступили в распоряжение Разведупра Штаба РККА [8, с. 157]. Вообще развитие военной разведки в молодом советском государстве активно началось после поражения в войне с Польшей весной 1920 г. В итоге начались предприниматься практические меры. Так, в 1920 г. был создан Иностранный отдел внутри ОО ВЧК. Его целью стало укрепление руководством разведывательной работой, которая проводилась за рубежом в 1920 г [3]. 4 апреля 1921 г. было создано Разведывательное управление Штаба РККА (Разведупр).

В 1924 г. Мира Филипповна и ее муж были отправлены в командировку в Китай на два года [3]. В то время из СССР отправлялось много гражданских и военных специалистов для оказания помощи партии Гоминдань Сунь Ятсена.

Тогда же в Китае при непосредственном участии военных специалистов из СССР была организована работа небезызвестной школы Вампу. После того, как слушатели завершали обучение в школе Вампу, то получали звание офицера. В отдельных историографических документах школу Вампу – называют Академией Вампу, вероятно, из-за значимости этого учреждения в подготовке офицерских кадров. Кстати, занятия в школе Вампу начались 1 мая 1924 г., еще до прибытия М.Ф. Сахновской в Китай. На первый набор Академии были набраны 600 первых слушателей, а в середине лета того же 1924 г. количество будущих офицеров достигло численности в 1500 человек. В общей сложности академия проработала вплоть до 1927 г., то есть три года [3].

После прибытия в Китай М.Ф. Сахновская была прикомандирована в южнокитайскую группу советников. Здесь ее назначали начальником штаба группы, а также преподавателем в школе Вампу [3].

В.В. Вишнякова – Акимов в своих воспоминаниях оставила внешние характеристики Мирры Сахновской «...Мужская профессия, привычка носить мужскую одежду наложили на нее неизгладимый отпечаток. Она говорила низким голосом, много курила, ходила большими шагами, женское платье сидело на ней кое-как,

и было видно, что она досадует на то, что вынуждена его носить. По возвращении в Москву, она вернулась к привычной ей гимнастерке, галифе и сапогам, которые, следует признаться, шли гораздо больше к ее высокой, сухощавой фигуре. Стриглась она под скобку, у нее были пышные вьющиеся волосы золотистого оттенка. При редкой ее улыбке было видно, что многих зубов у нее не хватает. На мой вопрос она как-то рассказала, что в Гражданскую войну у нее часто болели зубы, а лечить было некогда, так она их попросту выдергивала. Все, кто ее знал по фронту, рассказывали, что она в ту пору была хороша собой, но с величайшим презрением относилась ко всему, что красило ее как женщину...» [3].

Когда М.Ф. Сахновская приехала в Китай вместе со своим мужем Р.Н. Сахновским, то у них уже была дочь Лена. В период работы в Китае она родила еще сына – Павла. М.Ф. Сахновская была сильно погружена в работу во время беременности вторым ребенком. Так, она до самого последнего времени читала лекции в школе Вампу. В.В. Вишнякова-Акимов в своих воспоминаниях отмечает, что М.Ф. Сахновская была хорошей матерью. Однако из-за своей занятости она просто не могла полностью передать любовь своим детям [3, с. 132].

Спустя два года командировки семья Сахновских вернулась в СССР. Это произошло в 1926 г. После своего возвращения они были направлены в 4-ое Управление Штаба РККА. Немногим позже мужа М.Ф. Сахновской отправили на стажировку в войска. Он был назначен на должность начальника штаба 43-й стрелковой дивизии. В середине осени 1927 г. он стал служить под эгидой Разведупра. Спустя немного времени его уволили и отправили в долгосрочный отпуск «за невозможностью соответствующего использования» [3, с. 132].

После «непонятного» увольнения Р.Н. Сахновский сначала работал в Москве, затем был начальником инспекции при начальнике строительства Байкало-Амурской железнодорожной магистрали в г. Свободном.

Сама М.Ф. Сахновская в этот период времени была на должности начальника сектора 2-го (агентурного) отдела, помощника начальника 4-го (внешних сношений) отдела, в распоряжении 4-го Управления Штаба РККА. В конце 1927 г. личный состав Разведупра проходил проверку. Эту секретную комиссию возглавлял Я.К. Берзин. В состав комиссии также вошли представители Командного управления, Особого отдела ОГПУ. После проведенной проверки Сахновская по решению комиссии отметила, что Мирра Филипповна «исключена из ВКП(б) в 1927 году» и что она – «яркая троцкистка, не отмежевывавшаяся и после XV съезда партии» [20].

Несмотря на столь опасные формулировки, Мирра Сахновская все же продолжала состоять в Научно-уставном отделе Штаба РККА для особо важных поручений 1 разряда. Продолжалось это до декабря 1928 г., когда ее арестовали.

В Центральном архиве ФСБ сохранилась анкета, которая была написана собственноручно М.Ф. Сахновской во время первого ареста в 1928 г. В анкете есть сведения о семье Мирры. Она указывает сведения о своем муже Рафаиле Натановиче, о котором мы говорили ранее. Мирра Филипповна подтверждает, что ее муж находится в ссылке – в Енисейске. Здесь же есть информация о приемной дочери, которой 15 лет. Есть сведения о ее родных детях: мальчик Павел – 3 года, а также девочка

Лена – 5 лет [23]. В анкете указано, что Мирра вступила в ВКП (б) в 1918 г. и была исключена в 1928 г. О своей профессии она пишет, что военнотружущая и работала до ареста в штабе РККА. Место прописки на момент ареста в городе Москва: переулок Ржевский, д. 11, кв. 13. Внизу анкеты стоит подпись – Сахновская [23].

По итогам ареста 1928 г. 5 января 1929 г. особое совещание при коллегии ОГПУ приговорило М.Ф. Сахновскую к ссылке в Сибирь на три года. 23 декабря 1929 г. решение ОСО было отменено [24].

Вернувшись в Москву, М.Ф. Сахновская командовала учебным отделом Вечерней военно-технической академии. 10 августа 1932 г., наверное, не без содействия Я.К. Берзина, она вновь начинает работать в военной разведке. И дело ей поручают весьма важное.

В 1933 г. М. Ф. Сахновская была назначена начальником отдела, в котором готовили иностранцев – диверсантов. Сотрудником этого отдела был, кстати, уже упоминавшийся полковник И.Г. Старинов. В своей книге «Записки диверсанта» он пишет о М.Ф. Сахновской-Флеровой: «Это была опытная, энергичная, мужественная женщина, награжденная в числе первых орденом Красного Знамени» [19].

С марта 1934 г. М.Ф. Сахновская служила в Московской пролетарской стрелковой дивизии. Весной 1935 г. она на несколько месяцев возвратилась на службу в Разведупр. В июне 1935 г. ее откомандировали в Киевский военный округ. Здесь она начала проходить службу в должности начальника санатория «Кичкин» [21]. Но в апреле 1937 г. М.Ф. Сахновскую арестовали.

В ордере [26] на арест и обыск № 992 НКВД (Главного управления государственной безопасности) М.Ф. Сахновской от 15 апреля 1937 г. указывается иной адрес ее проживания, нежели в 1928 г. Отмечается, что местом ее проживания стал г. Москва Овчинниковский переулок, д. 12. Кв. 10.

В ордере указано, что М.Ф. Сахновская являлась участницей контрреволюционной троцкистской организации. По заданию этой организации, как отмечается в документе, М. Ф. Сахновская проводила активную контрреволюционную работу, а ранее входила в состав террористической организации.

По итогу М.Ф. Сахновской было выписано постановление и была избрана мера пресечения – содержание под стражей по статьям 19-58 (11) и 19-58 (8) УК» [27] от 4 мая 1937 г.

В вышеуказанном постановлении есть анкета Мирры Сахновской [28]. Здесь есть ряд интересных фактических моментов, которые ранее не были известны. Более того, они же не встречались и в анкете от 1928 г., когда Мария Филипповна была арестована в первый раз. В частности, привлекают внимание биографические и должностные данные. В анкете она указала, что до ареста находилась в должности начальника санатория Киевского военного округа (КВО). О своем социальном положении она пишет, что до революции 1917 г. была учителем корректором. После революции, как указывает сама Сахновская, родом ее деятельности стала военная служба. О своем образовании Мария Филипповна пишет – 8 классов гимназии, а также Военная академия им. Фрунзе.

В анкете от 1937 г. Мария Филипповна указывает в графе «состав семьи» только одного сына Павла, о при-

емной дочери и о родной дочери Лене – информации нет. Здесь нет также упоминания о муже – Р. Н. Сахновском, который на тот момент находился под арестом.

В материалах обвинительного заключения по следственному делу [30] М. Ф. Сахновской согласно данных Центрального архива ФСБ указывается, что «на основании имевшихся данных об участии бывшего начальника санатория КВО Сахновской-Флеровой в антисоветской троцкистской террористической организации, Мирра Филипповна была арестована 15 апреля 1937 г. Следствием было установлено, что Сахновская-Флерова в 1927 г. была завербована врагом народа Карлом Радеком в троцкистскую организацию» [30].

В данных документах присутствует имя и фамилия Карла Радека. Он был революционером еврейского происхождения, а также деятелем международного социал-демократического и коммунистического движения. В 1919-1924 гг. был членом ЦК РКП(б), а в 1920–1924 гг. член (в 1920 – секретарь) Исполкома Коминтерна. В 1927 г. исключен из ВКП(б) как участник троцкистской оппозиции. Обвинен в антисоветской деятельности и сослан. В 1929 г. был освобожден, а затем и восстановлен в партии. В 1936 г. был вновь арестован. Оказался в качестве одного из главных обвиняемых по делу «Параллельного антисоветского троцкистского центра», так называемый «Второй Московский процесс». Стал центральной фигурой процесса и был приговорен Военной коллегией Верховного суда СССР к 10 годам лишения свободы. Погиб в заключении. К. Радек был реабилитирован в 1988 г. [6, с. 14].

В тоже время в материалах Центрального архива ФСБ отмечается [30], что в 1929 г. за активную антисоветскую деятельность, проводимую по заданию троцкистской организации Сахновская была сослана в Сибирь «В период пребывания в ссылке она установила организационные связи с троцкистами и вошла в состав троцкистской группы Яцика» [30].

Говоря о К. Радеке, стоит отметить любопытную информацию, которую удалось выявить при работе с материалами РГАСПИ. В частности, в 326 фонде в описи № 1 в одном из дел [10] собраны письма К. Радека к М.Ф. Сахновской. В ряде писем от 1929 г., адресованных Сахновской, К. Радек пытался убедить М. Сахновскую в необходимости произвести разрыв с оппозицией. Так, приведем, интересный фрагмент одного письма от июня 1929 г. «...Ведь ты (имеется в виду М.Ф. Сахновская) сражалась за Советскую власть с оружием в руках и получила Орден Красного знамени не за то, что ловила глазом и ухом, что делается в Кронштадте, а за то, что прикрывала грудью советскую власть...» [31].

В обвинительном заключении от 1937 г. отмечалось, что в июне 1929 г. М.Ф. Сахновская вернулась из ссылки и с «двурушническими» целями подала заявление об отходе от троцкистов, продолжая в тоже время проводить антисоветскую работу [31]. По возвращении из ссылки Сахновская установила связь с членом объединенного троцкистско-зиновьевского центра Смирновым И.Н. Последний в 1932 г. дал ей установку об уходе в глубокое подполье и переходе к террористическим формам борьбы с ВКП (б)» [31]. В обвинительном заключении отмечалось, что Мирра Сахновская, пребывая в должности начальника санатория КВО «занималась антисоветской деятельностью» [30].

Далее в обвинительном заключении указывается, что Сахновская в предъявленном ей обвинении полностью признала себя виновной. Отмечается также, что ее виновность была изобличена материалами следствия и показаниями других участников организации – Леонова, Сафоновой, Грюнштейн и Эстерманом.

В завершении обвинительного заключения указывается, что на основании вышеизложенного «обвиняется: Сахновская – Флерова Мария Филипповна, 1897 г. рождения, уроженка города Вильно, гражданка СССР, еврейка, служащая, б. член ВКП (б) с 1918 г., исключена за контрреволюционную деятельность 25. VII – 36 г., начальник санатория КВО, имеющая высшее образование – окончила Военную академию имени Фрунзе, в 1929 г. постановлением коллегии ОГПУ была сослана в Сибирь за троцкистскую деятельность, до ареста вместе с 11-летним сыном Павлом проживала в г. Москве по Б. Овчиниковскому пер., 12, кв. 10, – в том, что являлась активной участницей антисоветской троцкистской организации, т.е. совершила преступление, предусмотренное ст. ст. 19-58-8 и 58-1 УК РСФСР» [30].

В конце обвинительного заключения отмечается, что «обвиняемая Сахновская подлежит преданию суду военной коллегии Верховного суда Союза ССР, с применением к ней постановления ЦИК СССР от 1 декабря 1934 г.» [30] – расстрел. М.Ф. Сахновская – Флерова была расстреляна 31 июля 1937 г.

Мария Филипповна была официально реабилитирована на основании решения Военной коллегии Верховного суда СССР от 29 октября 1959 г. [29]. В определении ВК ВС СССР отмечено, что «М.Ф. Сахновская-Флерова была осуждена 31 июля 1937 г. по ст.ст.58-8 и 58-11 УК РСФСР к расстрелу, с конфискацией имущества» [29].

В заключении ВК ВС РСФСР от 29 октября 1959 г. отмечается: «Сахновская-Флерова признана виновной в том, что с 1927 г. являлась активной участницей антисоветской троцкистско-террористической организации, была организационно связана с членом объединенного центра Смирновым И.Н., от которого в 1932 г. получила установку о переходе к террористическим формам борьбы с руководством коммунистической партии и правительством Советского союза. В заключении прокурор просит приговор отменить и дело за недоказанностью вины Сахновской прекратить. Обвинение Сахновской было основано на ее показаниях на предварительном следствии, где она заявила, что в 1929 г. завербована в контрреволюционную организацию Карлом (пом. автора) Радеком. В качестве доказательства вины Сахновской к делу приобщили копии протоколов обвиняемых по другим делам Эстермана И.С., Грюнштейна К.И., Сафоновой А.Н., Леонова И.С. и Гецова Н.А., а также протокол допроса свидетеля Ковальчук А.В. В суде Сахновская, отрицая активную роль в троцкистской террористической организации, заявила, что признает себя виновной частично, однако в чем заключались преступные действия Сахновской в протоколе судебного заседания не указано. Из материалов дела и дополнительной проверки видно, что Смирнов, Радек, Гецов, Сафонова и Ковальчук показаний о преступной деятельности Сахновской не дали, а Эстерман и Грюнштейн, которые якобы вместе с Сахновской состояли в подпольной антисоветской организации, судебными органами ре-

билитированы и дела в отношении их прекращены за отсутствием состава преступления. Показания Леонова, неоднократно изменявшего свои показания на предварительном следствии в 1937 г., как в отношении себя, так и Сахновской, проверить не представляется возможным, так как Леонов, отказавшись явиться в суд, был приговорен к расстрелу заочно. Вместе с тем из материалов дела и дополнительной проверки усматривается, что Сахновская до 1928 г. примыкала к троцкизму, за что была исключена из партии и сослана в Сибирь. Однако после подачи Сахновской заявления об отходе от оппозиции, она в 1930 г. освобождена от ссылки и восстановлена в партии. Антисоветская же деятельность Сахновской после указанного периода не нашла своего подтверждения» [29]. Рассмотрев материалы дела, Военная коллегия определила: «Приговор Военной коллегии Верховного Суда СССР от 31 июля 1937 г. в отношении Сахновской – Флеровой Марии Филипповны по вновь открывшимся обстоятельствам отменить и дело о ней прекратить за недоказанностью предъявленного обвинения» [29].

В заключении о реабилитации от 23 декабря 1993 г. по делу Сахновской М.Ф. от 5 января 1929 г. по постановлению особого совещания при коллегии ОГПУ СССР отмечается: «Изучение и анализ материалов уголовного дела свидетельствуют о том, что в деле нет доказательств обоснованности привлечения Сахновской М.Ф. к уголовной ответственности, в связи с чем она подлежит реабилитации в соответствии со ст.ст.3 п. «а» и 5 «а» и 8 Закона РФ от 18 октября 1991 года «о реабилитации жертв политических репрессий» [25].

В заключении реабилитации встречается ряд фамилий, которые проходили подозреваемыми в рамках Второго Московского процесса. В своих показаниях они отмечали причастность М.Ф. Сахновской к деятельности троцкистской организации. Материалы допросов собраны в архивохранилищах РГАСПИ.

Так в протоколе допроса [12] литературного работника В.Н. Гутман 1901 г. рождения, уроженка г. Чернигов. Она была членом ВКП (б) с 1918 г. Из партии ее же исключили в 1927 г. «за активную троцкистскую деятельность» [12]. С 1929 по 1930 гг. она находилась в ссылке. В тоже время, что и Мирра Сахновская. В.Н. Гутман была арестована в 1936 г. Так, в документах ее допроса от 9 мая 1936 г. В допросе в занесенных в протокол сведениях В.Н. Гутман отмечала, что «До начала 1930 г. она действительно принимала активное участие в троцкистской работе» [12]. Однако в 1930 г. во время пребывания в ссылке в Барнауле с троцкизмом идейно и организованно порвала. После возвращения из ссылки В.Н. Гутман в протоколе допроса отмечала «возвратившись из ссылки в Москву...встречалась с бывшими троцкистами, порвавшими, как и я с троцкистами, но эта связь носила только личный, товарищеский характер» [12]. На вопрос «с кем персонально Вы были связаны?». В.Н. Гутман отвечала, что «до 1933 года включительно и периодически встречалась с бывшими троцкистами ...Яцек, Юдиным, Сахновской...». Также В.Н. Гутман отмечала что, были встречи уже и после 1933 г. так общая встреча бывших троцкистов происходила «1 января 1933 г. на квартире Юдина. На этой вечеринке из известных мне троцкистов были: ...Яцек, Юдин, Леонов, Сахновская ...» [13].

Есть сведения о контактах Мирры Сахновской с А.Н. Сафоновой 1897 г. рождения, которая проходила по делу троцкистской организации в рамках второго Московского процесса. Сафонова А.Н. была членом ВКП (Б) с 1917 г. В 1928 г. ее исключили из партии за троцкистскую работу. В январе 1929 г. она была арестована ОГПУ за участие в троцкистской организации и выслана в Среднюю Азию на 3 года. Из ссылки бежала в августе 1929 г. арестована ОГПУ и заключена в политизолятор сроком на 3 года. В январе 1933 г. арестована за активную троцкистскую работу и выслана в Среднюю Азию [11]. В протоколе допроса от 15 марта 1936 г. Сафонова А.Н. отмечала, что после возвращения в Москву поддерживала связь с рядом троцкистов – в их числе Сахновский и Сахновская Мирра [15].

В допросе И.С. Эстермана [14] от 12 июня 1936 г. также есть упоминание о вхождении Мирры Сахновской в состав нелегальной троцкистской организации.

Выводы

В соответствии с проведенным исследованием можно сделать вывод о том, что М.Ф. Сахновская имела причастность к троцкистской организации. Однако эта причастность, как показывают сведения документов, на практике была определена знакомством Сахновской с рядом представителей троцкистской организации. В частности, нужно отметить дружеские отношения между Миррой Сахновской и К. Радеком. Между ними велась постоянная переписка. Сохранились их письма, которые они писали друг другу в период первого ареста М.Ф. Сахновской. В тоже время, дружеские отношения с троцкистами, а также посещение М.Ф. Сахновской собраний троцкистов, еще не говорит о том, что она была готова на какие-то конкретные действия контрреволюции. Подтверждением этого являются служебные записки Мирры Филипповны, ее высокое звание и РККА, приверженность идеалам Революции.

Библиографический список

1. Бурмистров К.Ю. Файвель Гец, «талмудский юноша» и «любезный друг» Владимира Соловьева: материалы к биографии (к 170-летию двух друзей, В.С. Соловьева и Ф.Б. Геца) // Соловьевские исследования. 2023. № 1 (77). С. 18-51
2. Валерий Кочик. Разведчики и резиденты ГРУ. URL: https://golosveteranov.ru/vvr/public/rezidenty_GRU.html (проверено: 27.02.2025)
3. Вишнякова-Акимова В. В. Два года в восставшем Китае, 1925-1927: Воспоминания. 2-е изд. Москва: Наука, 1980. 287 с.
4. Манцаева Т.Б. О так называемой контрреволюционной троцкистско-зиновьевской буржуазно-националистической организации в Калмыкии / Т. Б. Манцаева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 12(80). С. 370–373. – EDN LADBOF.
5. Меркулов А.В. И. Г. Старинов и подготовка кадров для «мировой революции» в 1933-1935 гг. // Управленческое консультирование. 2017. № 12(108). С. 218–226. – DOI 10.22394/1726-1139-2017-12-218-225. – EDN OUGSBP.
6. Меркулов П.А. Генерал советской военной разведки Мария Сахновская-Флерова (Гец) // Вестник государственного и муниципального управления. 2024. Т. 13, № 3. С. 11–25. – DOI 10.22394/2225-8272-2024-13-3-11-25. – EDN GMEOTY.
7. Меркулов П.А. И.Г. Старинов и органы государственной безопасности / П. А. Меркулов, А. В. Меркулов // Вестник государственного и муниципального управления. 2023. Т. 12, № 2. С. 11–20. – DOI 10.22394/2225-8272-2023-12-2-11-20. – EDN TJKUQB.
8. О так называемом «Параллельном антисоветском троцкистском центре» // Известия ЦК КПСС. 1989. № 9.
9. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 71. ед. хр. 29.
10. РГАСПИ. Ф. 326. Оп. 1. Ед. хр. 65. Л. 23.
11. РГАСПИ. Ф. 671. Оп. 1. Д. 178. Л. 1.
12. РГАСПИ. Ф. 671. Оп. 1. Д. 166. Л. 1
13. РГАСПИ. Ф. 671. Оп. 1. Д. 166. Л. 2
14. РГАСПИ. Ф. 671. Оп. 1. Д. 168. Л. 14
15. РГАСПИ. Ф. 671. Оп. 1. Д. 178. Л. 2, 3.
16. РГВА. Ф. 4. Оп. 2. Д. 282.
17. Романишина В.Н. Все девушки и женщины обязаны пройти Всеобуч и допризывную подготовку... / В. Н. Романишина // Военно-исторический журнал. 2018. № 3. С. 78–81. – EDN UOGCHN. С. 80
18. Сахновская Мирра (Флерова) (1897 г. – 31 июля 1937 г.). URL: <https://jewish-memorial.w10.site/Sahnovska.html> (проверено: 1.03.2025)
19. Старинов И. Г. Записки диверсанта. URL: http://militera.lib.ru/memo/russian/starinov_ig/index.html (проверено: 24.02.2025).
20. Сухоруков М. Единственная женщина-генерал в военной разведке СССР. Часть 4. // Военное обозрение. URL: <https://topwar.ru/149858-edinstvennaja-zhenschina-general-v-voennoj-razvedke-sssr-chast-4.html>. (проверено: 25.02.2025).
21. Сухоруков М. Единственная женщина-генерал в военной разведке СССР. Часть 5. // Военное обозрение. URL: <https://topwar.ru/149906-edinstvennaja-zhenschina-general-v-voennoj-razvedke-sssr-chast-5.html>. (проверено: 25.02.2025).
22. Усов А.Н. Советская разведка в Китае. 20-е годы XX века. Москва, «Олма-пресс», 2002. 384 с.
23. Центральный архив ФСБ. Р- 43857. Л. 14, 14 Об.
24. Центральный архив ФСБ. Р- 43857. Л. 20.
25. Центральный архив ФСБ. Р-43857. Л.24
26. Центральный Архив ФСБ. Р-7777. Л. 1а
27. Центральный Архив ФСБ. Р-7777. Л. 2
28. Центральный Архив ФСБ. Р-7777. Л. 5, 5 об.
29. Центральный архив ФСБ. Р-7777. ЛЛ. 282 – 283, 285
30. Центральный Архив ФСБ. Р-7777. ЛЛ. 93–95
31. Центральный Архив ФСБ. Р-7777. ЛЛ. 94.

References

1. *Burmistrov K.Yu.* Fayvel Getz, “the Talmudic Youth” and “the Dear Friend” of Vladimir Solovyov: Materials for a Biography (on the 170th Anniversary of Two Friends, V.S. Solovyov and F.B. Getz) // *Solovyov Studies*. 2023. No. 1 (77). Pp. 18–51
2. *Valery Kochik.* Intelligence Officers and GRU Residents. URL: https://golosveteranov.ru/vvr/public/rezidenty_GRU.html (checked: 27.02.2025)
3. *Vishnyakova-Akimova V.V.* Two Years in Rebellious China, 1925–1927: Memoirs. 2nd ed. Moscow: Nauka, 1980. 287 p.
4. Mantsaeva, T. B. On the so-called counter-revolutionary Trotskyist-Zinovievist bourgeois-nationalist organization in Kalmykia / T.B. Mantsaeva // *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*. 2009. No. 12(80). Pp. 370–373. – EDN LADBOF.
5. *Merkulov A.V.* I. G. Starinov and the Training of Personnel for the “World Revolution” in 1933–1935 / A. V. Merkulov // *Management Consulting*. 2017. No. 12(108). Pp. 218–226. – DOI 10.22394/1726-1139-2017-12-218-225. – EDN OUGSBP.
6. *Merkulov P. A.* General of Soviet Military Intelligence Maria Sakhnovskaya-Flerova (Gets) / P. A. Merkulov // *Bulletin of State and Municipal Administration*. 2024. Vol. 13, No. 3. Pp. 11–25. – DOI 10.22394/2225-8272-2024-13-3-11-25. – EDN GMEOTY.
7. *Merkulov P. A.* I.G. Starinov and the State Security Agencies / P. A. Merkulov, A. V. Merkulov // *Bulletin of State and Municipal Administration*. 2023. Vol. 12, No. 2. Pp. 11–20. – DOI 10.22394/2225-8272-2023-12-2-11-20. – EDN TJKUQB.
8. On the so-called “Parallel Anti-Soviet Trotskyist Center” // *Izvestiya of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union*. 1989. No. 9.
9. RGASPY. F. 17. Oop. 71. Ed. HR. 29.
10. RGASPY. F.326. Oop. 1. Ed. HR. 65. L. 23.
11. RGASPY. F. 671. Oop. 1. D. 178. L. 1.
12. RGASPY. F. 671. Oop. 1. D. 166. L. 1
13. RGASPY. F. 671. Oop. 1. D. 166. L. 2
14. RGASPY. F. 671. Oop. 1. D. 168. L. 14
15. RGASPY. F. 671. Oop. 1. D. 178. L. 2, 3.
16. RGVA. F. 4. Oop. 2. D. 282.
17. *Romanishina V.N.* All girls and women are required to undergo military training and pre-conscription training... / V. N. Romanishina // *Military History Journal*. 2018. No. 3. Pp. 78–81. – EDN UOGCHH. P. 80
18. Sahnovska Mirra (Flerova) (1897-31 July 1937). URL: <https://jewish-memorial.w10.site/Sahnovska.html> (checked: 1.03.2025)
19. *Starinov I.G.* Notes of a Saboteur. URL: http://militera.lib.ru/memo/russian/starinov_ig/index.html (verified: 24.02.2025).
20. *Sukhorukov M.* The Only Female General in the Soviet Military Intelligence. Part 4. // *Military Review*. URL: <https://topwar.ru/149858-edinstvennaya-zhenschina-general-v-voennoj-razvedke-sssr-chast-4.html>. (verified: 25.02.2025).
21. *Sukhorukov M.* The Only Female General in the Soviet Military Intelligence. Part 5. // *Military Review*. URL: <https://topwar.ru/149906-edinstvennaya-zhenschina-general-v-voennoj-razvedke-sssr-chast-5.html>. (verified: 25.02.2025).
22. *Usov A.N.* Soviet Intelligence in China. The 1920s. Moscow, Olma-Press, 2002. 384 p.
23. Central Archive of the Federal Security Service. R-43857. L. 14, 14 Ob.
24. Central Archive of the FSB. R-43857. L. 20.
25. Central Archive of the FSB. R-43857. L.24
26. Central Archive of the FSB. R-7777. L. 1a
27. Central Archive of the FSB. R-7777. L. 2
28. Central Archive of the FSB. R-7777. L. 5, 5 ob.
29. Central Archive of the Federal Security Service. R-7777. Pages 282–283, 285
30. Central Archive of the Federal Security Service. R-7777. Pages 93–95
31. Central Archive of the Federal Security Service. R-7777. Pages 94.

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 SERGEI TIMOFEEVICH

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

«МУЖ РОКА» И «ВОИНСТВЕННЫЙ БРОДЯГА» В «ПОЛТАВЕ» А.С. ПУШКИНА

«THE MAN OF DOOM» AND «THE WARLIKE VAGABOND» IN PUSHKIN'S «POLTAVA»

Статья посвящена сравнительному исследованию двуединого историко-поэтического образа «воинственного бродяги» Карла XII и «мужа рока» Наполеона в восприятии и историко-поэтическом осмыслении А.С. Пушкина через текст его поэмы «Полтава». Такое исследование, проведенное в настоящей статье, позволяет лучше понять историзм и историософию Пушкина. При написании статьи использовались разнообразные источники, прежде всего тексты поэмы «Полтава», с особым вниманием к «Предисловию». Центральное значение в исследовании, проводимого в статье, имели рисунки в рукописи «Предисловия», изображавшие Вольтера и молодого генерала Бонапарта. Ключевой целью исследования являлось выявление визуального источника рисунка, изображавшего молодого Бонапарта, его портреты, созданные его боевыми спутниками-доязниками А. Гро и Л. Баклером д'Альбом.

Ключевые слова: Пушкин, Полтава, Наполеон, Карл XII, Мазепа, Гро, Баклер д'Альб.

The article is devoted to a comparative study of the two-fold historical and poetic image of the «warlike vagabond» Charles XII and the «man of doom» Napoleon in the perception and historical and poetic interpretation of A.S. Pushkin through the text of his poem «Poltava.» This study, conducted in this article, allows us to better understand Pushkin's historicism and historiography. The article uses a variety of sources, primarily the texts of the poem «Poltava,» with a particular focus on the «Preface.» The drawings in the manuscript of the «Preface» that depict Voltaire and the young General Bonaparte are central to the research conducted in the article. The key objective of the research is to identify the visual source of the drawing depicting the young Bonaparte, as well as the portraits created by his military companions, the artists A. Gros and L. Bachelard's Album.

Keywords: Pushkin, Poltava, Napoleon, Charles XII, Mazepa, Gros, and Buckler d'Alb.

Omniam mutantur, nihil interit.
(Все меняется, ничего не исчезает).

Введение

Совсем недавно в своем выступлении российский президент цитировал оказавшиеся актуальными в нынешней международной ситуации красноречивые строчки известного стихотворения Пушкина «Бородинская годовщина»:

«...Шли же племена
Бедой России угрожая;
«Не вся ль Европа здесь была,
А чья звезда ее вела?
Но стали мы пятою твердой
И грудью приняли напор
Племен, послушных воле гордой...» [1, с. 215].

И это обстоятельство позволяет не сомневаться в актуальности внимания и к самому Пушкину, к его мировоззрению и творчеству, и в этом контексте понять, почему Наполеон оставался «властителем дум» поэта на протяжении всей его жизни. Даже в цитированных выше строчках прорывается драматизм мировоззрения

Пушкина, его возмущения Европой, вновь готовящейся к «русскому походу», и глубоко затаенное восхищение гением Бонапарта («а чья звезда ее вела?»), диссонирующее категорично-эмоциональным отрицанием «волей гордой», «наглою волей» Наполеона, пытавшегося и Россию, как и Европу, ей подчинить [1, с. 213]. Преодолевая этот ментальный диссонанс, Пушкин видел в Бонапарте того, кто «...русскому народу высокий жребий указал...» [2, с. 63], и «друга неба», который «хладно руку жмет чуме и в погибающем уме рождает бодрость», и «откровение» об Истине – «тени зари», «возвышающем обмане», поэтически воплощенных в Наполеоне [1, с. 190–191].

Впрочем, своего рода толчком для написания настоящей статьи послужил случай. Как-то пересматривая свой «личный архив», я натолкнулся на свой студенческий рисунок, в несколько гротескной, почти карикатурной манере, изображающий «красного Наполеона», с использованием «визуального архетипа Наполеона» (правая рука заложена за борт мундира, левая – заведена за спину), восходящий к его прижизненным портретам.



Мой «Красный Наполеон» был навеян образом М.Н. Тухачевского, «по-наполеоновски» засунувшего руку за борт тужурки (так мне тогда показалось; на самом деле он положил руку на портфель), на групповом фотоснимке высших командиров Красной Армии 1922 г. (крайний справа)



Замечу попутно, что несмотря на внешнее сходство с Бонапартом [3, р. 13], подпоручик л-гв. Семеновского полка М.Н. Тухачевский [4, 5], по своей природе [3, р. 127–128] не был «красным Наполеоном» (современники видели в нем воплощение Николая Ставрогина [6, с. 110] – «аристократа в демократии» [7, с. 465; 8]). Как военный гений, он гораздо больше напоминал Карла XII. В сущности, верно, хотя, быть может, слишком категорично, в грубо-раздраженной форме, его образ передалпушкинский Мазепа:

Он слеп, упрям, нетерпелив,
И легкомыслен, и кичлив,
Бог весть какому счастью верит,
Он силы новые врага
Успехом прошлым только мерит.
Сломить ему свои рога...

...Стыжусь, воинственным бродягой
Увлёкся я на старость лет,
Был ослеплен его отвагой
И беглым счастьем побед [9, с. 226–227].

Смыкаясь с «мазепинской», пушкинская оценка Карла XII обнаруживает, все-таки, некоторое восхищение этим «воинственным бродягой»:

Венчанный славой бесполезной (Тухачевский: «Война для меня – все!» [10]),

Отважный Карл скользил над бездной.
Он шел на древнюю Москву,
Взметая русские дружины,
Как вихорь гонит прах долины
И клонит пыльную траву.
Он шел путем, где след оставил
В дни наши новый, сильный враг,
Когда падением ославил
Муж рока свой попятный шаг [9, с. 197].

Сравнимые образы «воинственного бродяги» и «мужа рока», Наполеона в восприятии и историко-поэтическом осмыслении А.С. Пушкина в «Полтаве» и являются двуединым *предметом* исследования в настоящей статье. Проникновение в суть *предмета* исследования позволяет лучше понять более масштабный *объект* изысканий – историзм и историософию Пушкина.

Спустя много лет, разглядывая своего «Красного Наполеона», я неожиданно заметил, его сходство с Тухачевским на указанной фотографии. Очевидно, наша зрительная память прочно сохраняет «отпечаток» образа, оказавшего очень сильное на нее воздействие, придавая ему свойства некоего «ментального инстинкта», проявляющегося в определенном творческом процессе, в моменты некоего творческого озарения как, своего рода, «ментально-визуальная реакция». Высказанные соображения породили размышления, касающиеся появления рисунков Пушкина на страницах его рукописей. Отчасти я могу это объяснить вполне естественным, подсознанием обусловленным, стремлением перевести словесный образ в более зримый, конкретный визуальный, именно тот, который и возникал при формировании вербального образа. Кроме того, зарисовки определенных персон и сюжетов, сделанные Пушкиным в рукописном тексте, кажется, являются своего рода ментальной потребностью в доведении созданного им вербального образа до «визуальной определенности», подчас, так сказать «инстинктивно», привлекая некий, наиболее выразительный и подходящий для созданного вербального образа, своего рода «архетип», исторгнутый из глубин памяти. Пушкинские рисунки в тексте являлись визуальным дополнением его вербальных образов, но не их иллюстрациями, а некими «ссылками», функционально, подобные тем, которые делают историки, цитируя первоисточник.

Из контекста содержания («объекта» и «предмета», а также из всего сказанного о рисунках Пушкина, в целом, вырастает и формулируется *цель* исследования, содержащая и ее *научную новизну*: почему на странице рукописи «Предисловия» к «Полтаве», наряду с профилем Вольтера, Пушкин изобразил именно молодого генерала Бонапарта, а не Карла XII или Мазепу? Ответ на который раскрывает более масштабный диапазон – понимание роли «архетипа Наполеона» в постижении историософского рельефа, созданного Пушкиным в по-

эме «Полтава». Проблема исследования в настоящей статье, думаю, вполне соотносится с направленностью историософии Пушкина, разворачивающейся из сформулированной им мысли: «...Россия никогда ничего не имела общего с остальной Европою; ...история ее требует другой мысли, другой формулы...» [11, с. 99–100].

Работая над статьей и учитывая специфику предмета изысканий, я прибегал к использованию различных, в том числе достаточно специальных *методов исследования* проблемы: сравнительно-историческому, психо-культурному, сравнительно-визуальному, историко-филологическому, историко-культурному, историко-антропологическому.

Изложение основного материала

В письме к А.И. Тургеневу от 14 ноября 1828 г. П.А. Вяземский писал: «Пушкин, сказывают, написал поэму «Мазепа», в трех песнях, кончающуюся Полтавской битвой. Ему всегда было досадно, что Байрон взялся за него и не доделал» [11, с. 91]. Из цитированного выше фрагмента письма следует, что Вяземскому был известен давний интерес Пушкина к сюжету, и спровоцирован он был, по мнению автора письма, как и само написание поэмы, Байроном.

«Прочитав в первый раз в «Войнаровском» сии стихи, – вспоминает поэт, – «жену страдальца Кочубея и обольщенную их дочь» – я изумился, как мог поэт пройти мимо столь страшного обстоятельства» [11, с. 91]. Пушкин имел в виду поэму К.Ф. Рылеева «Войнаровский», отрывки из которой были представлены публике уже в январе 1824 г., а целиком поэма была издана в начале 1825 г.

Впервые о «Войнаровском» Рылеева он упомянул в своем письме к А.А. Бестужеву (Марлинскому) 12 января 1824 г. из Одессы. «Рылеева «Войнаровский», – писал Пушкин, – несравненно лучше всех его «Дум», слог его возмужал и становится истинно повествовательным, чего у нас почти еще нет» [11, с. 207]. «С Рылеевым мирюсь – «Войнаровский» полон жизни», – писал он в своем письме брату, Л.С. Пушкину в феврале 1824 г. [12, с. 211]. Но никакой реакции, подобной той, что выразил он в своем «Возражении критикам «Полтавы», в письме нет. Из письма самого Рылеева Пушкину от 12 февраля 1825 г. ясно, что поэма Пушкину понравилась: «Очень рад, что «Войнаровский» понравился тебе» [13, с. 318]. К этому времени Пушкин целиком поэму, пожалуй, еще не читал. Это вытекает из его письма А.А. Бестужеву от 24 марта 1825 г. [12, с. 388]. Затем, Пушкин высказал уже свои конкретные критические замечания к «Войнаровскому», которые, к сожалению, до нас не дошли. Из письма Рылеева к Пушкину от 12 мая 1825 г. становится ясным, что автор «Войнаровского» далеко не во всем согласился с критикой Пушкина. «Дельвиг пересказал мне замечания твои о «Думах» и «Войнаровском», – писал он Пушкину. – Хочется поспорить, особливо о последнем, но удерживаюсь до поры: жду мнения твоего на письме, и жду с нетерпением» [13, 331]. Судя по сказанному Рылеевым, замечания Пушкина были устными. В своем письме к Рылееву во второй половине мая 1825 г. Пушкин писал: «Думаю, ты уже получил замечания мои на «Войнаровского». Прибавлю одно: везде, где я ничего не сказал, должно подразумевать похвалу, знаки восклицания, прекрас-

но и проч.» [12, с. 430]. Во всяком случае, ни в 1824, ни в 1825 гг. сказанное выше не обнаруживает интереса Пушкина к строчкам из «Войнаровского», которые, если судить по его «Возражению критика «Полтавы», спровоцировали появление «Полтавы». Если следовать словам самого Пушкина, то логика его эмоций и размышлений, была следующей. Обратив внимание на ранее цитированные строчки из «Войнаровского» и выразив его словами – «я изумился, как мог поэт пройти мимо столь страшного обстоятельства» – Пушкин пишет далее: «...В описании Мазепы пропустить столь разительную историческую черту было непростительно. Однако ж какой отвратительный предмет (он имеет в виду Мазепу)! Ни одной утешительной черты! Соблазн, вражда, измена, лукавство, малодушие, свирепость... Сильные характеры и глубокая трагическая тень набросаны на все эти ужасы. Вот, что влекло меня, – Полтаву написал я в несколько дней. Долее не мог бы ею заниматься, и бросил бы все» [15, с. 96]. Таким образом, строчки «жену страдальца Кочубея и обольщенную им дочь» вывели Пушкина на главного героя поэмы, Мазепу, чьим именем поэт первоначально и называл свою поэму.

Сведения о наиболее раннем интересе Пушкина к сюжету своей будущей «Полтавы» содержатся в воспоминаниях И.П. Липранди. По свидетельству последнего, «в самом начале 1824 года» [15, с. 304, 306]. Пушкин отправился вместе с автором воспоминаний в Бендеры, рядом с которыми, в Варнице в 1709 г. был укрепленный лагерь Карла XII. Однако Пушкина интересовали не варницкие укрепления, точнее то, что от них сохранилось свыше ста лет спустя. Его интересовал Мазепа и могила гетмана в Бендерах [15, с. 304, 306]. Примечательно, что никакого особого интереса к Карлу XII, Петру 1 и Полтавскому сражению Пушкин тогда не обнаружил.

Липранди, по собственному признанию, задержался в Бендерах проездом в Одессу, затем, добравшись до нее, провел там всего несколько часов и отправился в обратном направлении в Кишинев. Если даже он выехал из Кишинева 1 или 2 января, то в Одессе он оказался не ранее 3–4 января и вернулся обратно в Кишинев примерно 5 января. Это важно для установления хотя бы ориентировочных дат для последующих событий, в которых принимал участие Пушкин и которые имеют определенное отношение к пушкинской «Полтаве».

«Через две недели, к назначенному дню, – вспоминал далее Липранди, – я выехал из Кишинева, захватив с собой все сочинения, специально говорящие о пребывании Карла XII около Бендер в Варнице» [15, с. 304]. Из ранее приведенного приблизительного расчета времени должно следовать, что Липранди выехал из Кишинева примерно 19 января, а в Одессе был уже числа 20-го.

«...Между тем, – продолжает Липранди свои воспоминания о Пушкине, – Пушкин проведаль о предначертаниях графа быть в Бендерах и выпросил позволения сопутствовать ему... Бендеры занимали Пушкина по многим отношениям, и, конечно, Варница была не на первом плане, хотя он и воображал в окрестностях Бендер найти следы могилы Мазепы...» [15, с. 304]. Внимание Пушкина, как видно из приведенных выше фрагментов воспоминаний Липранди, привлекали, прежде всего, следы пребывания в Бендерах Мазепы,

умершего и похороненного там. Нельзя не обратить внимание не то, что эта поездка в Бендеры состоялась не ранее 19–20 января 1824 г., если учесть, что, следуя воспоминаниям Липранди, он сам оказался в Одессе, где в это время проживал Пушкин, «в самом начале 1824 г.», т.е. не ранее 1–2 января. Он получил письмо А.А. Бестужева до 12 января 1824 г., при котором последний послал поэту альманах «Полярная Звезда» на 1824 г., в котором и были опубликованы два отрывка из рылеевского «Войнаровского» (само письмо Бестужева, к сожалению, не сохранилось [12, с. 208]). Исходя из всего сказанного, всех приведенных рассуждений и предположений, именно рылеевский «Войнаровский» спровоцировал интерес Пушкина к Мазепе и всему, что было с ним связано, воплотившись позднее в «Полтаву», а не поэма Байрона «Мазепа», появившаяся на свет еще в 1818 г. Несмотря на чрезвычайную увлеченность Пушкина Байроном и его творчеством, эта поэма оставила великого русского поэта совершенно равнодушным.

«Недавно, заходя к Пушкину, – записал приятель поэта псковский помещик А.Н. Вульф в дневнике 4 и 5 октября 1828 г., – застал я его пишущим новую поэму, взятую из Истории Малороссии: донос Кочубея на Мазепу и похищение последним его дочери. Стихи, как всегда, прекрасные, а любовь молодой девушки к 60-летнему старику и крестному отцу, Мазепе и характер сего скрытного и жестокого честолюбца превосходно описаны...» [15, с. 367–368].

Однако, затем, в дневниковой записи А.И. Вульфа от 13 октября 1828 г. читаем следующее: «Я отвечал Языкову, потом был у Пушкина, который мне читал почти уже законченную свою поэму. Она будет в 3 песнях и под названием «Полтавы», потому что ни «Кочубеем», ни «Мазепой» ее назвать нельзя по частным причинам. Казнь Кочубея очень хороша, рассказание Мазепы в том, что он надеялся на Палладина Карла XII, который умел только выигрывать сражения, тоже весьма истинна и хорошо рассказана...» [15, с. 368]. Нельзя не отметить, что уже к 13 октября 1828 г., завершив поэму, Пушкин намеревался переименовать ее и дать ей новое название – «Полтава» – вместо «Мазепы». Позднее поэт более обстоятельно объяснял причины этого изменения.

«В Вестнике Европы заметили, – пояснял Пушкин в 1830 г., когда он уже приступал к работе над «Историей Петра I», – что заглавие поэмы ошибочно, и что, вероятно, не назвал я ее Мазепой, чтобы не напомнить о Байроне. Справедливо...» [14, с. 95]. Далее, поясняя указанную причину, Пушкин писал: «Байрон знал Мазепу только по Вольтеровой Истории Карла XII. Он поражен был только картиной человека, привязанного к дикой лошади и несущегося по степям. Картина, конечно, поэтическая... Но не ищите тут ни Мазепы, ни Карла...» [14, с. 96–97]. Далее, восхищаясь творением Байрона, поэт обозначает принципиально иной настрой, сюжет и характер своего сочинения. «Если ж бы ему (т.е. Байрону), – продолжает Пушкин, – под перо попала история обольщенной дочери и казненного отца, то, вероятно, никто бы не осмелился после этого коснуться сего ужасного предмета» [14, с. 97]. В этом замечании Пушкин уже называет обстоятельство, непосредственно побудившее его написать «Полтаву». Из всего сказанного выше следует, что строчки «жену

страдальца Кочубея и обольщенную им дочь», концентрируют внимание Пушкина именно на Мазепе. Однако Пушкин приводит и другую причину изменения названия поэмы.

«...Но была тут и другая причина – эпитафия» [14, с. 95]. Вспомним слова эпитафии из Байрона, поставленные Пушкиным перед началом его «Полтавы»: «Мощь и слава войны, как и люди, их суетные поклонники, перешли на сторону торжествующего царя» [9, с. 191]. Отсюда следует, что хотя Мазепа и был центральной фигурой поэмы, однако его поведение как героя исторического и поэтического определялось Пушкиным не только и не столько в контексте личносубъективном, но в общественно-политическом, а именно – в контексте кульминационного момента Северной войны и персонального противостояния Карла XII и Петра Великого – Полтавского сражения. Пушкин, однако, не ограничился лишь цитированным выше объяснением. Он достаточно ясно обозначил свой подход к сюжету и свое отношение к фигуре Мазепы, указав на принципиальные отличия своей «Полтавы» от байроновского «Мазепы». В более развернутой форме он пояснил сказанное в «Предисловии» к «Полтаве», написанном спустя три месяца после завершения работы над текстом самой поэмы.

Обращаясь к «Предисловию» к «Полтаве», начну с дневниковой записи М.П. Погодина. Вплоть до 3 января 1829 г. Погодин, которому Пушкин поручил переписать поэму, называл ее «Мазепа», т.е. так, как первоначально назвал ее сам Пушкин [15, с. 406]. При этом следует отметить, что последняя (третья) песнь «Полтавы» была закончена 16 октября 1828 г. Посвящение – 27 октября 1828 г., а лишь три месяца спустя, 31 января 1829 г. было написано «Предисловие» к поэме. Трудно указать точную дату написания эпитафии к поэме: в тексте оно датируется несколько расплывчато – 1828–1829 гг. Думается, что и оно было написано одновременно с «Предисловием», поскольку они близки по смыслу (напомню его текст): «Мощь и слава войны, как и люди, их суетные поклонники, перешли на сторону торжествующего царя». Во всяком случае, видимо, именно к 31 января 1829 г. за поэмой окончательно закрепилось новое ее название – «Полтава». Примечательно, что «Предисловие» было помещено лишь в первом издании «Полтавы». В связи со сказанным полагаю целесообразным процитировать необходимый фрагмент текста «Предисловия» к «Полтаве».

«Полтавская битва есть одно из самых важных и самых счастливых происшествий царствования Петра Великого, – с этого начинается Пушкин текст «Предисловия. – Она избавила его от опаснейшего врага; утвердила русское владычество на юге; обеспечила новые заведения на севере, и доказала государству успех и необходимость преобразования, совершаемого царем.

Ошибка шведского короля вошла в пословицу. Его упрекают в неосторожности, находят его поход в Украину безрассудным. На критиков не угодишь, особенно после неудачи. Карл, однако ж, сим походом избегнул славной ошибки Наполеона: он не пошел на Москву. И мог ли он ожидать, что Малороссия, всегда беспокойная, не будет увлечена примером своего гетмана и не возмутится противу недавнего владычества

Петра, что Левенгаупт три дня сряду будет разбит, что наконец 25 тысяч шведов, предводительствуемых самим королем, побегут перед нарвскими беглецами? Сам Петр долго колебался, избегая главного сражения, *яко зело опасного дела*. В сем походе Карл XII менее, чем когда-нибудь, вверялся своему счастью; оно уступило гению Петра...» [16, с. 518–519].

Трудно не заметить некоторое смысловое противоречие при сравнении характеристик Карла XII, содержащихся в тексте самой поэмы в тексте «Предисловия». В «Предисловии» Пушкин пишет: «Его упрекают в неосторожности, находят его поход в Украину безрассудным. На критиков не угодишь, особенно после неудачи. Карл, однако ж, сим походом избегнул славной ошибки Наполеона: он не пошел на Москву». Карла XII критиковал Вольтер, книгу которого «История Карла XII» (на французском, а, может быть, и в переводе на русский, в изданиях 1804 или 1820 гг.), как известно Пушкин читал и она являлась для него одним из исторических источников. Критиковал стратегические решения шведского короля и Наполеон [17, р. 526; 18, с. 734–738].

Появление рисунков, изображавших молодого генерала Бонапарта в паре Вольтером, пожалуй, обусловлено не только тем, что Вольтер был автором «Истории Карла XII», которой в первую очередь пользовался поэт при работе над поэмой, но и не тем, что Наполеон «терпеть не мог Вольтера» [19, с. 147]. Появление их в «паре» на странице рукописи «Предисловия» к «Полтаве» – это не только своего рода противопоставление, взаимно обусловленное. Не это главное.



[9, с. 192]

Появление этих двух рисунков – Вольтера и генерала Бонапарта – в рукописи, видимо, обусловлено тем, что критическую оценку похода Карла XII Пушкин вычитал у этих двух авторов (очевидно, основных его «исторических» источников о «русском походе» шведского короля), от суждений которых поэт отталкивался в своем критическом отношении к их мнениям о стратегии шведского короля в войне с Петром Великим.

Пушкин, не соглашаясь с критиками шведского короля, рассуждает о дальновидной и продуманной стратегии Карла XII, благодаря которой он «избегнул славной ошибки Наполеона: он не пошел на Москву». И в опровержение одной из цитированных выше его характеристик в самой поэме («бог весть в какое счастье верит»), «в сем походе Карл XII менее, чем когда-нибудь, вверялся своему счастью». Пушкин обращает внимание на то, что неудача действий Карла XII была обусловлена целым рядом случайностей: «что Малороссия, всегда беспокойная, не будет увлечена примером своего гетмана и не возмутится противу недавнего владычества Петра, что Левенгаупт три дня сряду будет разбит...».

Добавлю еще один, весьма важный, фактор, бесспорно способствовавший катастрофическому проигрышу Карлом XII-м Полтавского сражения, – его случайное, но тяжелое, ранение в ногу за несколько дней до сражения, не позволившее ему, возглавить шведскую армию и принять непосредственное участие в сражении, что всегда было сильнейшим фактором его воздействия на моральное состояние его войск и его полководческого успеха.

Перечисленные Пушкиным (и мною) случайно, приведшие Карла XII к катастрофе, позволяют мне процитировать следующее замечание Пушкина. «Ум человеческий, – писал он в 1830–31 гг., – по простонародному выражению, не пророк, а угадчик, он видит общий ход вещей и может выводить из одного глубокие предположения, часто оправданные временем, но невозможно ему предвидеть *случая*, мощного, мгновенного орудия провидения... Никто не предсказал... Наполеона» [11, с. 100]. Попутно и кстати замечу: получается, что «муж судьбы», «муж рока», т.е. Наполеон (в данном случае), в понимании Пушкина это – «случай, мощное, мгновенное орудие провидения», а не историческая закономерность и не широко употреблявшееся поэтами-романтиками эпическая метафора. Неспроста в 1830 г. Пушкин писал, что во Франции снова революция, но «где найдут они Наполеона?» [20, с. 18]. Таким образом, Пушкин видел в Наполеоне «великую историческую случайность», увенчавшую и воплотившую в себе Великую Французскую революцию, в свою очередь, материализовавшую идеологию Просвещения. Более того: Наполеон, по мысли Пушкина, будучи «великим историческим случаем», преобразовал Европу, став ее «путеводной звездой» в Россию в 1812 году: «Не вся ль Европа здесь была, а чья звезда ее вела?!»

Таким образом, оценивая действия шведского короля как полководца в «Предисловии» (но не в тексте самой поэмы), Пушкин считал их даже более правильными, чем действия Наполеона в «русском походе» 1812 года. Действия Карла XII, по уровню полководческого мастерства, по уровню военной гениальности, в гораздо большей мере соответствовали блестящему оперативно-стратегическому поведению генерала Бонапарта в Итальянской кампании 1796–1797 гг., вызвавшему восхищение А.В. Суворова, которое он не смог сдержать в одном из своих писем 1796 г. («О, как шагает этот юный Бонапарт... Он – колдун..., он – чудо богатырь...» [21, с. 311–312]), чем куда менее выдающийся, с точки зрения полководческого искусства, поход Наполеона в Россию, на Москву, в 1812 г. Возможно, именно это обстоятельство вызвало появление рисунка, изображающего именно молодого Бонапарта и именно эпохи Итальянского похода 1796–1797 гг.

Сравнивая Карла XII с Наполеоном, в тексте поэмы Пушкин писал:

Он шел путем, где след оставил
В дни наши новый, сильный враг,
Когда падением ославил
Муж рока свой попятный шаг.

Как видим, Наполеон противопоставляется Карлу XII как «сильный враг», следовательно, шведский король оказывается «слабым врагом», и это как бы подтверждается цитированной выше оценкой Карла XII, вложенной в уста Мазепы. В «Предисловии» же Пушкин

называет Карла XII «опаснейшим врагом», сражение с которым царь Петр считал «зело опасным делом».

В ходе работы над поэмой Пушкин, думается, изменил свое мнение о Карле XII, увидев в нем не только «воинственного бродягу», а военного гения, тоже 27-летнего, подобного генералу Бонапарту. Поэтому образ шведского короля-полководца перед Полтавским сражением отличается от мазепинского:

И перед синими рядами
Своих воинственных дружин
В качалке, бледен, недвижим,
Страдая раной, Карл явился.
Вожди героя шли за ним,
Он тихо в думу погрузился.
Смущенный взор изобразил
Необычайное волнение:
Казалось, Карла приводил
Желанный бой в недоуменье.
Вдруг слабым манием руки
На русских двинул он полки.

Карл XII в данном случае предстает как глубоко мыслящий, оценивающий боевую ситуацию, колеблющийся в принятии решения, а не нетерпеливый, легкомысленный мальчишка, который «бог весть, какому счастью верит». Таким образом, в «Предисловии» центральным, определяющим смыслом поэмы, вместо Мазепы, было заявлено «Полтавское сражение», а поэма получила новое название – «Полтава». В результате получилось, что в центре поэмы оказались, действительно исторически важнейшие, более важные, чем Мазепа, фигуры Карла XII, Петра I, столкновение между которыми – Полтавское сражение – решало судьбу России.

Заинтригованный указанным обстоятельством, я вновь обратился к теме «Наполеон в рисунках Пушкина», сосредоточив внимание на происхождении этого «визуального» образа молодого Бонапарта и на выяснении причины появления именно этого образа на странице рукописи «Предисловия» к «Полтаве», которое, в отличие от собственно текста самой поэмы, законченной в октябре 1828 г., было написано, как выше уже отмечено, 31 января 1829 г., каковым и датируется страница с пушкинским изображением Вольтера и молодого Бонапарта, т.е. почти три месяца спустя после завершения Пушкиным работы над самим текстом поэмы.

Это была, своего рода, «визуальная ссылка» на действия молодого генерала Бонапарта. Это предположение косвенно подкрепляется единственной связью между Карлом XII под Полтавой в 1709 г. и молодого генерала Бонапарта эпохи Итальянского похода 1796–1797 гг. – их возрастом: обоим в указанные годы было по 27 лет. Вообще, следует заметить, что рисунки Пушкина в тексте рукописей всегда были органично связаны с содержанием текста, в том числе его рисунки, изображавшие Наполеона. В частности, в рукописи «Путешествия в Арзрум», второй половины 1829 г., Пушкин помещает три изображения Наполеона, и изображение императора Павла 1 (илл. 1-6 [22, с. 52]; третье изображение Наполеона, совершенно очевидно, повторяет второе, только Пушкин решил «надеть» на голову Бонапарта треуголку. Ниже, для сравнения, помещаю изображения первого консула Наполеона Бонапарта на миниатюрах и во французской печати и публицистике в период Консульства (№№ 5,6).



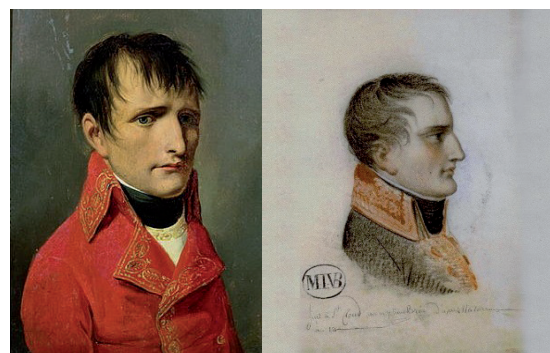
1

2



3

4



5

6

Рисунки Пушкина, изображавшие Бонапарта периода Консульства, т.е. 1799–1804 гг. вместе с рисунком, изображавшим императора Павла, были явно связаны хронологически (как своего рода «визуальные ссылки») с планировавшимся первым консулом Бонапартом и российским императором Павлом в 1800 г., но не состоявшимся, совместным русско-французским военным походом в Индию. И изображение Пушкиным именно Бонапарта-первого консула неслучайно, как, скорее всего, не случайно и изображение молодого генерала Бонапарта в рукописи «Предисловия» к «Полтаве». Они хронологически «привязаны» к тексту рукописей. Вероятнее всего, представленные выше распространенные французские литографии и гравюры портретов Наполеона, изображавшие молодого генерала Бонапарта эпохи Итальянского похода 1796–1797 гг., были привезены из Парижа дядей поэта В.Л. Пушкиным (с которым был близок А.С. Пушкин особенно в юности) из его поездки в 1803–1804 гг. Считаю необходимым заметить, что профиль молодого генерала Бонапарта был нарисован Пушкиным на основе репродукции (или литографии) портрета генерала, который он считал наиболее достоверным изображением Наполеона, очевидно, опираясь на свидетельство В.Л.

Пушкина, лично видевшим молодого Бонапарта и лично с ним знакомым [22, с. 49–56]. Примечательно, что Пушкин не воспользовался своим рисунком Наполеона, сделанным в 1821 г., полагая недостоверной литографию (видимо журнальную или газетную), с которой в 1821 г. он сделал этот рисунок [22, с. 52]. Очевидно, в этом его убедил и Д.В. Давыдов, близко видевший Наполеона и оставивший описание его лица в своих воспоминаниях [23, с. 253–254] (которые Пушкин читал). Кроме того, нельзя не обратить внимание на то, что, несомненно, Пушкину импонировал романтический образ молодого длинноволосого худенького героя-генерала Бонапарта, в частности на картине А. Гро «Наполеон на Аркольском мосту» (распространенную с 1809 г. репродукцию которого, Пушкин, конечно же, видел). Тем более, что этот образ, по мнению Пушкина, был наиболее достоверным, в отличие от растрепанных газетных и журнальных изображений генерала. Поэтому рисунок молодого генерала Бонапарта на странице рукописи «Предисловия» к «Полтаве» не мог быть иным, будучи срисованным с наиболее достоверного его портрета (репродукции).

Появление в рукописи рисунка с профилем именно молодого генерала Бонапарта эпохи Итальянского похода 1796–1797 гг., полагая целесообразным укрепить обращением к тексту последнего стихотворения Пушкина, посвященного Наполеону, к его так называемой «апокалиптической песни» (1830 г.), опубликованной М.П. Погодиным без указания автора (в соответствии с категорическим требованием самого Пушкина) под заголовком «Герой». В этом стихотворении Пушкин перечисляет самые знаковые героические эпизоды жизнедеятельности Наполеона.

«Когда же твой ум он поражает своею чудною судьбой? – вопрошает воображаемый читатель-историк (скорее всего, Погодин, если следовать его дневниковой записи)

Тогда ль, как с Альпов он взирает
На дно Италии святой?
Тогда ли, как хватает знамя,
Иль жезл диктаторский,
Тогда ль, как водит он кругом и вдаль
Войны бушующее пламя,
И пролетают ряд побед
Над ним одна другой вослед.
Тогда ль, как рать герою плещет
Перед громадой пирамид
Или Москва пустынно блещет,
Ему внимая и молчит? [1, с. 189–190]

Три эпизода из упомянутых выше относятся к «до-императорскому», «героическому» периоду жизнедеятельности Наполеона, и в их числе знаменитый, героический для 27-летнего Бонапарта «Аркольский мост». Вспомним, что именно этот образ вдохновил героический порыв князя Андрея Болконского в Аустерлицком сражении. Похоже, что знаковой для Пушкина была «героическая эпоха» 27-летнего генерала Бонапарта, до его поражения в «русском походе» 1812 г., как и героическая эпоха 27-летнего Карла XII до Полтавского разгрома.

Думаю, что и образ «короля-героя», «паладина» [9, с. 197] (т.е. доблестного рыцаря) отразился в следующих пушкинских строчках:

Венчанный славой бесполезной,
Отважный Карл скользил над бездной:
Он шел на древнюю Москву,
Взметая русские дружины,
Кака вихорь гонит прах долины
И клонит пыльную траву.

Таковыми «отвагой» и «беглым счастьем побед» «воинственного бродяги» и «был ослеплен» Мазепа.

Рассматривая вопрос о визуальном первоисточнике рисунка Пушкина, изображающего молодого генерала Бонапарта на рукописной странице с «Предисловием» к «Полтаве», полагаю, что, скорее всего, это был оставшийся в его памяти образ с репродукции портрета Наполеона Бонапарта эпохи Итальянского похода, написанного французским художником Луи-Альбером-Жисленом Баклером д'Альбе (1763–1824) [27], являвшегося, возможно, первым портретом молодого полковника генерала Бонапарта, написанным в 1796–1797 гг. [22, с. 54].



Как известно, картина А. Гро «Наполеон на Аркольском мосту» была написана в 1804 г., хотя эскиз к ней был сделан художником в 1796 г. Похоже он испытал влияние портрета Бонапарта, сделанного в 1796–1797 гг. Баклером д'Альбом. Это очевидно даже при беглом и непрофессиональном сравнении эскизов, сделанных Гро (№№ 1 [25], 2 [26]), а также лица Наполеона на картине «Наполеон на Аркольском мосту» (№ 3 [22, с. 54]), с портретом генерала, сделанным Баклером д'Альбом (№ 4).



1

2



3



4

Все различия в изображениях лица генерала Бонапарта на портретах Баклера и Гро, написанных в одно и то же время, вызывают подозрение и предположение, что Гро, возможно, корректировал изображение лица генерала под влиянием Баклера, либо откорректировал его в результате более пристального внимания к изображаемой личности. Кроме того, представляется, что Баклер, в силу своей натуры (он был военным картографом, которому естественно была свойственна большая склонность и привычка к точности изображения) стремился просто к более реалистичному изображению Бонапарта, а Гро передавал более романтически-героический его облик. Впрочем, быть может, на А. Гро мог повлиять и портрет молодого шведского короля, который вряд ли видел Пушкин.

Завершая проводимое исследование, не могу не заметить, что личность Наполеона, видимо, была для Пушкина своего рода «шкалой» для измерения исторической значимости той или иной исторической личности или ее значимых и знаковых поступков. Пушкин сопоставил Карла XII с Наполеоном в «Полтаве»:

Он шел путем, где след оставил
В дни наши новый, сильный враг,
Когда падением ославил
Муж рока свой попятный шаг.

Даже почитаемого им императора Петра Великого Пушкин тоже сравнивал с Наполеоном. В своей статье «О дворянстве» (ок. 1833 г.) он писал: «Средства, которыми достигается революция недостаточна для ее закрепления. – Петр I – одновременно Робеспьер и Наполеон (воплощение революции)» [11, с. 215–218.]. Это пушкинское мнение вполне соотносится с его мнением о Наполеоне, выраженном в его «апокалиптической песни» (Герое) – «сей ратник вольностью венчанный» [1, с. 189–191]. При этом Пушкин считал, что «военный переворот» генерала Бонапарта 18 брюмера 1799 г. «основал империю» Наполеона [19, с. 159].

Поездка же Николая I в холерную Москву, побудившая Пушкина написать свою «апокалиптическую песню» («Герой», в котором он указал дату приезда Николая I в холерную Москву – 20 сентября 1830 г.) [1, с. 191], обернулась «откровением» о сокровенной сущности Наполеона в этом стихотворении [23, 74–79]. Получается, что за тем или иным выдающимся поступком другого выдающегося деятеля в воображении

Пушкина маячил образ-призрак Наполеона, как некая норма-измерения величия и исторической значимости.

Выводы

Осмысление и переосмысление Пушкиным сюжета и исторического значения событий «Полтавы» происходило в процессе написания поэмы. Первоначально вдохновленный глубоким трагизмом ситуации, в центре которой находилась личность Мазепы, имя которого и было первоначальным заголовком поэмы, Пушкин завершил ее смещением смысловых акцентов на противостояние Петра I и Карла XII, апофеозом которого стала Полтавская битва – победоносный торжество Петра I и России и катастрофа «северного Александра»-Карла XII.

К концу своей работы над поэмой Пушкин изменил свое мнение о Карле XII, увидев в нем не только «воинственного бродягу», но и военного гения, предтечу и, одновременно, отражение генерала Бонапарта. Рисунок Пушкина, изображавший молодого Наполеона, в рукописи «Предисловия» к «Полтаве» позволяет предполагать, что именно этот образ «чародея» и «колдуна», «чудо-богатыря» «юного Бонапарта» в поэтическом воображении Пушкина маячил за образом Карла XII в тексте поэмы.

Появление двух рисунков – Вольтера и генерала Бонапарта – на странице рукописи «Предисловия» к «Полтаве» было обусловлено тем, что критическую оценку похода Карла XII Пушкин вычитал у этих двух авторов (очевидно, основных его «исторических» источников о «русском походе» шведского короля). От их суждений о «русском походе» Карла XII поэт отталкивался в своем критическом отношении к их мнениям о стратегии шведского короля.

Смысловым стержнем историософии Пушкина являлся Случай, выражавшийся персональным случае – исторической личности, воплощавшей в себе Судьбу. Таковым «мужем судьбы», «мужем рока», «случаем, мощным, мгновенным орудием провидения», в понимании Пушкина, был Наполеон. Таким образом, Пушкин видел в Наполеоне «великую историческую случайность», увенчавшую и воплотившую в себе Великую Французскую революцию. Наполеон, по мысли Пушкина, будучи «великим историческим случаем», преобразовал Европу, став «путеводной звездой», приведшей ее в Россию в 1812 году Наполеон в историософии Пушкина был некой шкалой измерения роли личности в исторических событиях.

Профиль молодого генерала Бонапарта был нарисован Пушкиным на основе репродукции (или литографии) портрета генерала, который поэт считал наиболее достоверным изображением Наполеона.

Визуальным первоисточником пушкинского рисунка, изображавшего молодого генерала Бонапарта был оставшийся в его памяти образ с репродукции портрета Наполеона Бонапарта эпохи Итальянского похода, написанного французским художником Л.-А.-Ж. Баклером д'Альбе, который, в свою очередь повлиял на образ Бонапарта на картине Гро «Наполеон на Аркольском мосту».

Библиографический список

1. Пушкин А.С. Собрание сочинений. Т. 3. М., Вагриус, 2005. 464 с.
2. Пушкин А.С. Собрание сочинений. Т. 2. М., Вагриус, 2005. 384 с.
3. Fervacque P. Le chef de l'armée Rouge – Mikail Toukatchewski. Paris, Bibliothèque-Charpentier, 1928. P. 13 –189 p.
4. Минаков С.Т. Офицеры л-гв. Семеновского полка 2 августа 1914 г. //Ученые записки Орловского государственного университета. 2023, № 4(191). С. 79–87.
5. Чувардин Г.С. Механизма изучения системы и содержания брачных отношений российского гвардейского генералитета рубежа XIX–XX веков на примере л-гв. Семеновского полка. Постановка проблемы //Ученые записки Орловского государственного университета. 2025, № 1(106). С. 105–110.
6. Опишня И. Тухачевский и Скоблин. Из истории одного предательства //Возрождение. № 39, март. Париж, 1955. С. 110.
7. Достоевский Ф.М. Бесы. СПб., Азбука, 2023. С. 465. (800 с.)
8. Акимова Н.В., Меркурьева Н.А. Внутренний диалог как способ раскрытия характеров в романе Ф.М. Достоевского «Бесы» //Ученые записки Орловского государственного университета. 2021, № 2(91). С. 62–66.
9. Пушкин А.С. Полтава //Пушкин А.С. Собрание сочинений. Т. 4. М., Вагриус, 2005. 429 с.
10. ГАРФ. Ф. 5853. Оп. 1. Д. 9. Л. 3335–3336.
11. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений. Т.6. Книга 1. М., ОГИЗ, Государственное издательство художественной литературы, 1948. 526 с.
12. Пушкин А.С. Письма. Т. 1. М., Захаров, 2006. 704 с.
13. Рылеев К.Ф. Сочинения. Л., 1987. ГАРФ
14. Пушкин А.С. Возражение критикам «Полтавы». / Пушкин А.С. Полное собрание сочинений в шести томах. Т. 5. М., ОГИЗ, Государственное издательство художественной литературы, 1947. 615 с.
15. Пушкин в воспоминаниях современников. М., Захарова, 2005. 890 с.
16. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений в десяти томах. Т. 4. М., Издательство Академии Наук СССР, 1963. 596 с.
17. Las-Cases. Memorial de Sainte-Helene. Paris, Aux Editions du Seuil, 1969. 736 p.
18. Бонапарт Наполеон. Семнадцать замечаний на работу под названием «Рассуждение о военном искусстве, изданную в Париже в 1816 г. //Наполеон Бонапарт. О военном искусстве. Избранные произведения. М., ЭКСМО, 2003. 695-783 с.
19. Пушкин А.С. Французская Академия //Пушкин А.С. Полное собрание сочинений в шести томах. Т. 5. М., ОГИЗ, Государственное издательство художественной литературы, 1947. С. 147.
20. Пушкин А.С. Письма. Т. 2. М., Захаров, 2006. 672 с.
21. Суворов А.В. Письма. М., Наука, 1987. 808 с.
22. Минаков С.Т. Наполеон в рисунках А.С. Пушкина //Ученые записки орловского государственного университета, 2022, № 4(97). С. 49–56.
23. Давыдов Д.В. Сочинения. М., Государственное издательство художественной литературы, 1962. 612 с.
24. Минаков С.Т. «Возвышающий обман» Пушкина и «тень» русской революции //Ученые записки Орловского государственного университета. 2025. № 1(106). С. 74–79.
25. Гро А. Наполеон – <https://ru.pinterest.com/pin/wojny-napoleoskie--509680882826758117/>. Дата обращения: 13.11.2025.
26. Гро А. Наполеон – <https://in.pinterest.com/pin/544372673705554575/> Дата обращения: 13.11.2025.
27. https://en.wikipedia.org/wiki/Louis_Albert_Guislain_Baclar_d%27Albe?ysclid=mhywutb0es36952992. Дата обращения: 13.11.2025.

References

1. Pushkin A.S. Collected Works. Vol. 3. M., Vagrius, 2005. 464 p.
2. Pushkin A.S. Collected Works. Vol. 2. M., Vagrius, 2005. 384 p.
3. Fervacque P. Le chef de l'armée Rouge – Mikail Toukatchewski. Paris, Bibliothèque-Charpentier, 1928. Pp. 13 –189 p.
4. Minakov S.T. Officers of the Life Guards. Semenovskiy regiment on August 2, 1914 //Scientific notes of the Orel State University. 2023, No. 4(191). Pp. 79–87.
5. Chuvardin G.S. The mechanism of studying the system and content of marriage relations of the Russian Guards generals of the turn of the XIX–XX centuries on the example of the l-guards. Semenovskiy regiment. Problem statement //Scientific notes of the Orel State University. 2025, No. 1(106). Pp. 105–110.
6. Opishnya I. Tukhachevsky and Skoblin. From the history of one betrayal //Vozrozhdenie. No. 39, March. Paris, 1955. P. 110.
7. Dostoevsky F.M. Demons. SPb., Azbuka, 2023. Pp. 465. (800 p.)
8. Akimova N.V., Merkurieva N.A. Internal Dialogue as a Way of Characterization in F.M. Dostoevsky's Novel «Demons» //Scientific Notes of Orel State University. 2021, No. 2(91). Pp. 62–66.
9. Pushkin A.S. Poltava //Pushkin, A.S. Collected Works. Vol. 4. Moscow, Vagrius, 2005. 429 p.
10. “Antar” (Kasatkin-Rostov F.N.) Glavkoverkh Tukhachevsky (October 1922) //GARF. Op. 5853. d. 9. L. 3335–3336.
11. Pushkin A.S. Complete Works. Vol. 6. Book 1. Moscow, OGIZ, State Publishing House of Fiction, 1948. 526 p.
12. Pushkin A.S. Letters. Vol. 1. Moscow, Zakharov, 2006. 704 p.
13. Ryleev K.F. Works. Leningrad, 1987.
14. Pushkin A.S. A Response to the Critics of “Poltava”. / Pushkin A.S. Complete Works in Six Volumes. Vol. 5. Moscow, OGIZ, State Publishing House of Fiction, 1947. 615 p.
15. Pushkin in the Memoirs of His Contemporaries. Moscow, Zakharova, 2005. 890 p.
16. Pushkin A.S. Complete Works in Ten Volumes. Vol. 4. Moscow, USSR Academy of Sciences Publishing House, 1963. 596 p.
17. Las-Cases. Memorial de Sainte-Helene. Paris, Aux Editions du Seuil, 1969. 736 p.
18. Bonaparte Napoleon. Seventeen comments on the work entitled «A Discourse on the Art of War, published in Paris in 1816. // Napoleon Bonaparte. About the art of war. Selected works. Moscow, EKSMO, 2003. Pp. 695–783.
19. Pushkin A.S. French Academy //Pushkin, A.S. Complete Works in Six Volumes. Vol. 5. Moscow, OGIZ, State Publishing House of Fiction, 1947, p. 147.
20. Pushkin A.S. Letters. Vol. 2. Moscow, Zakharov, 2006, 672 p.
21. Suvorov A.V. Letters. Moscow, Nauka, 1987, 808 p.
22. Minakov S.T. Napoleon in the Drawings of A.S. Pushkin //Scientific Notes of the Orel State University, 2022, No. 4(97). Pp. 49–56.

23. *Davydov D.V.* Works. M., State Publishing House of Fiction, 1962. 612 p.
 24. *Minakov S.T.* Pushkin's «Sublime Deception» and the «Shadow» of the Russian Revolution //Scientific Notes of Orel State University. 2025. No. 1(106). Pp. 74–79.
 25. *Gros A.* Napoleon – <https://ru.pinterest.com/pin/wojny-napoleoskie--509680882826758117/>. 13.11.2025.
 26. *Gros A.* Napoleon – <https://in.pinterest.com/pin/544372673705554575/>. 13.11.2025.
 27. https://en.wikipedia.org/wiki/Louis_Albert_Guislain_Bacler_d%27Albe?ysclid=mhywutb0es36952992. 13.11.2025.
-
-

УДК 94(47)

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-84-89

МИНАКОВА ЭЛЕОНОРА АЛЕКСАНДРОВНА

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

MINAKOVA ELEANORA ALEXANDROVNA

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

«КУЛЬТ ОЛЕГА ВЕЩЕГО» И САКРАЛИЗАЦИЯ ИГОРЯ СТАРОГО

«THE CULT OF OLEG THE PROPHET» AND THE SACRALIZATION OF IGOR THE OLD

Статья посвящена исследованию некоторых, весьма существенных, аспектов мировоззрения и религиозно-мифологических представлений в дохристианской Древней Руси. В центре внимания автора находится исследование сущностных основ «культа Вещего Олега», а также влияние сакрализации фигуры этого древнерусского князя на сакрализацию его преемников, в частности, на особенности этого процесса в отношении древнерусского Игоря Старого.

Ключевые слова: Древняя Русь, Олег Вещий, Игорь Старый, оборотничество, сакральные могилы, Кембриджский документ.

The article is devoted to the study of some very significant aspects of the worldview and religious and mythological ideas in pre-Christian Ancient Rus. The author focuses on the study of the essential foundations of the «cult of Oleg the Prophet,» as well as the influence of the sacralization of this ancient Russian prince on the sacralization of his successors, particularly on the specifics of this process in relation to the ancient Russian Igor the Old.

Keywords: Ancient Rus, Oleg the Prophet, Igor the Old, werewolves, sacred graves, Cambridge Document.

Введение

Несмотря на кажущуюся архаичность темы, моя статья посвящена всегда сохраняющей свою актуальность проблеме – фундаментальным основам мировоззрения, особенностям его формирования, обусловленным историко-культурными обстоятельствами и их эволюции. В данном случае речь пойдет об историко-культурных и психо-ментальных процессах в дохристианской Руси на пути ее движения к христианизации.

Объектом моего исследования является древнерусская культура, а предметом исследования – дохристианская культура Древней Руси. Цель статьи – исследовать вопрос персональной сакрализации древнерусских князей в контексте формирования предпосылок христианизации Руси. Данный аспект истории Древней Руси дохристианского периода еще, по существу, специально не изучался, особенно в тех аспектах, которые я буду рассматривать в рамках означенной выше цели исследования, что и составляет научную новизну. Методология исследования предполагает использование сравнительно-исторического, историко-психологического, историко-антропологического, культурно-исторического методов.

Изложение основного материала

Мне уже приходилось обращаться к вопросу о «культе Олега Вещего» в Древней Руси, и не только дохристианской, X в., но и после ее крещения. Косвенным образом это отражено и в том, что в Повести временных лет помещено предание о смерти Олега Вещего [1, с. 20], сложившееся в киевском Приднпровье на основе соединения скандинавских преданий, саги об

Орваре-Одде, имеется в виду предсказание вѣльвы-пророчицы о смерти Орвара-Одда от укуса змеи, спрятавшейся в черепе его умершего коня [2, с. 259–260], и памятном на Руси факте смерти Олега Вещего от укуса змеи. Скорее всего, предания об Орваре-Одде принесли в Киев варяги-наемники. Думается, что цель летописца, поместившего предание о смерти Олега Вещего от коня, имела двойной характер: развенчать чудесный, «вещий» дар Олега, а стало быть, и сложившийся благодаря ему «культ Вещего Олега», и показать, что «вещий» дар волхвов-славян превосходит «вещий» дар князя-варяга Олега. Все это свидетельствует о сохранении некоего «культа Вещего Олега» в киевском Приднпровье и в начале XII в. в период написания Повести временных лет. Однако в данной статье я хочу задержать внимание на некоторых его аспектах, в частности рассмотреть роль змеи или змея в «культе Вещего Олега» в контексте древнерусских преданий с этим «культом» связанных, со временем преобразившихся и фрагментарно сохранившихся в русских былинах.

Предания об Олеге Вещем, главным образом о его чудодейственной природе, нашли свое отражение и сохранились в текстах былин о Вольге или Волхе Всеславьевиче [3, с. 9, 15, 16]. Оба имени применяется, по существу, к одному и тому же персонажу, поскольку в разных интерпретациях, но в былинах даются одни и те же характеристики и Вольге и Волху и они совершают одни и те же действия-подвиги. Поэтому большинство исследователей идентифицировали былинных носителей этих свойств как одно и то же лицо.

В Повести временных лет и других русских летописях имя Вольга-Волг является разночтением

имени Олег и Олг (Олг). Имя же Волх бесспорно является упрощенным и просторечным вариантом слова «волхв», т.е. кудесник, провидец, умеющий творить чудеса. Поэтому в былинах имя «Волх», по своему происхождению, не является собственным именем, но лишь указанием на «профессиональные» или природно-чудодейственные свойства личности. Вполне можно считать бесспорным, что в этих древнейших по происхождению былинах речь идет «Вольге-волхве», или об «Олеге-волхве», т.е. об Олеге, обладающем даром волхва – способным творить волшебство (волховать), пророчествовать. Иными словами, речь могла идти лишь об Олеге Вещем, великом князе русском, жившем во второй половине IX – начале X вв. В былинах о Вольге и Волхе основное внимание обращено на его способность превращаться в кого угодно, т.е. он наделен главным даром, благодаря которому он и обладает могущественной волей, – даром оборотничества. Эта-то способность, как, видимо, мыслили его простодушные современники, поклоняясь вещему князю, и обеспечила ему успех во всем – во взятии Киева и убийстве Аскольда и Дира [1, с. 14], в победе над Царьградом и византийским императором [1, с. 16–17, 18–20]. Чудесный, удивительный по победоносным результатам его поход на Царьград, датированный 907-м (в Новгородской первой летописи 922-м) годом в народе объяснялся его чрезвычайными природными способностями провидца, человека, способного творить чудеса, т.е. свойствами «волхва». Поэтому автор Повести временных лет завершает пересказ старинного предания о походе Вещего Олега на Царьград фразой: «И прозваша Олга – вещий: бяхубо люди погани и невеигласи» [1, с. 17].

Исследуя отражение исторических событий и действующих лиц в былинной традиции, нельзя не обратить внимание на сюжеты борьбы Добрыни Никитича со Змеем Горынычем, его главному подвигу [3, с. 36–59].

Волх Всеславьевич и Олег Вещий, оба таинственным образом связаны со змеей или змеем. Весьма примечательны обстоятельства рождения Волха Всеславьевича.

«По саду, саду по зеленому ходила, гуляла
Молода княжна Марфа Всеславьевна;
Она с камению скочила на лютого на змея.
Обвивается лютый змей около чебота зелен сафьян,
Около чулочика шелкова, хоботом бьет по белу
стегну.

А втапоры княгиня понос понесла,
А понос понесла и дитя родила.
А и на небе просвети светел месяц,
А в Киеве родился могуч богатырь,
Как бы молоды Волх Всеславьевич» [3, с. 8].

Текст этого начального отрывка из быliny о Волхе Всеславьевиче невольно вызывает ассоциации с преданием о смерти Олега Вещего от укуса змеи. Примечательно, что древние новгородские предания объясняют название реки Волхова тем, что на дне его находится Волх-Змей (или крокодил, в более поздних вариантах сказаний) [4, с. 457–459]: «на том месте, где теперь стоит Перюнский (Перынский) скит, жил некогда зверь-змияка Перюн (Перун), который каждую ночь ходил спать в Ильмень» [3, с. 382]. Как известно, змея или змей это хтоническое животное, связанное с культом древнеславянского бога Велеса. Идея змее-

борчества очень распространена была в Новгороде и Приладожье [4, с. 457–459]. Поэтому единоборство былинного Добрыни со Змеем Горынычем, как считают многие исследователи, в мифологизированной форме отражают борьбу исторического Добрыни с языческими культами в Новгороде во время упрочения там христианства, в том числе и с Велесом, с «Велесовым змеем» [4, с. 457–459]. Однако все сказанное, в том числе и само предание в своих различных вариантах, приоткрывает возможность выдвинуть еще одно предположение или, своего рода, понимание этого сюжета.

Возможно, Волх-змей это преобразовавшаяся в фольклорную традицию, в предание, память о Вещем Олеге, Олеге-Волхе (Волхве, Кудеснике, князе-кудеснике). Содержание и смысл предания о смерти Олега Вещего от укуса змеи или змея могло быть истолковано в народно-языческих представлениях как превращение вешего князя, князя-оборотня в Змея. И это вполне согласуется с былинными представлениями об Олеге Вещем (Вольге) как о князе-оборотне. В былинне Змей Горыныч изначально мог восприниматься как Вещий Олег, похороненный на горе Щековице, как поселившийся или живший в этой горе Змей, Олег-Змей. И таким образом, противостояние Добрыни и Змея Горыныча (Змея из Горы), оказывается противостоянием несущего христианство Добрыни (родного дяди князя Владимира Равноапостольного) и Олега Вещего (волхва, оборотня-Змея). В такой трактовке, эта былина становится глубоким смысловым вариантом предания о смерти Олега Вещего (волхва) – как оборотническое превращение Олега Вещего в Змея. Внешнее же смысловое содержание предания должно было развенчать провидческие (чудесные) способности вешего князя. В летописных преданиях об Олеге Вещем нигде не говорится о нем, как обладающем даром оборотничества. Однако люди, преклонявшиеся перед ним и его вещим даром, видели возможности проявления этого дара именно через способность превращаться в других существ. Но не только менять внешний облик, но и менять свою природу, свою природную сущность – только таким образом вещий князь, вещий Олег и мог бы «провидеть» будущее, чужие замыслы, предвидеть те или иные ситуации.

Надо сказать, что имя Хельги-Олег (святой, священный, божественный, чудодейственный; Хелги-Helgi, в ново-верхненемецком *heilig* «святой» [5, с. 133].) стало весьма популярным после смерти Олега Вещего. Его носила княгиня Ольга, жена князя Игоря Рюриковича (Старого). В литературе высказывалось сомнение в том, являлось ли это имя изначально именем княгини. Вполне возможно, это было второе имя княгини. Имя Олег получил один из сыновей Святослава Игоревича. Сложилось мнение, что Олег Святославич был младшим сыном князя-воителя, но нигде в летописи нет тому подтверждения. Он мог быть и старшим, что, впрочем, не столь важно. Не исключено, что и старшего из сыновей князя Ярослава Мудрого, которого Новгородская первая летопись именует Ильсей, на самом деле тоже звали Олег, если предположить, что странное для домонгольского именослова русских князей IX–XIII вв. христианское имя Илья, среди родовых «языческих» имен, на самом деле тоже было именем Олег, но еще в звучании и транскрипции, близких к первоначальному

древнескандинавскому – Хельги, пережившему к началу XII в. эволюцию: Хельги-Хельга-Эльга-Ильга-Илья или Хельги-Хельга-Эльга-Ольга-Ольг-Олег. В подтверждение представленной предполагаемой эволюции этого имени сошлюсь на византийский документ середины X в. «О приемах княгини Ольги», в котором русская княгиня именуется так, как ее имя произносили тогда, в 955–957 гг. – Эльга (на Руси, а оттуда и в Византии) [6, с. 360]. В контексте всего сказанного о «культе Олега Вещего», полагаю необходимым и целесообразным рассмотреть центральный аспект настоящей статьи.

Единственный исторический источник хазарского происхождения, в котором говорится о походах русского князя по имени «Хелгу» (в других транскрипциях имени русского князя, которое дается в этом хазарском источнике – Халгу, Хлгу, Халевгу), получивший условное наименование (по месту его находки) «Кембриджский документ» [7]. Он не имеет точной датировки, однако специалисты, по ряду, весьма надежных косвенных признаков, относят его к середине X в. Это – письмо, в котором сообщается следующее: «еще во дни царя Иосифа, моего господина, искали его поддержки, когда были преследования евреев во дни злодея Романуса. Когда это стало известно моему господину, он уничтожил многих необрезанных. Но злодей Романус (император византийский) послал большие дары Хлгу, царю Руси, подстрекнув его совершить злое дело. И пришел тот ночью к городу Смкрии (как полагают специалисты-лингвисты, имеется в виду Тмутаракань) и захватил его обманным путем, так как не было там правителя Раб-Хашмоная. И стало это известно Булшици, он же Песах, и пошел тот в гнев на города Романуса и переребил всех от мужчин до женщин. И захватил он три города и, кроме того, много селений. Оттуда пошел он к городу Шуршун (как полагают специалисты, имеется в виду Херсонес) и воевал против него.... И вышли они из земли подобно червям... Исаея и умерло из них 90 человек... И избавил Песах хазар (?) от руки русов и поразил всех находившихся там мечом. И пошел он (Песах) оттуда на Хлгу и воевал с ним четыре месяца, и Бог подчинил его Песаху, и он направился и нашел добычу, которую Хлгу захватил в Смкриу. Тогда сказал Хлгу, что это Романус побудил меня сделать это. И сказал ему Песах: «Если это так, то иди войной на Романуса, как ты воевал со мной, и тогда я оставлю тебя в покое. Если же нет, то умру или буду жить, пока не отомщу за себя». И пошел тот и делал так против своей воли и воевал против Константинополя на море четыре месяца. И пали там его мужи, так как македоняне победили его огнем. Он бежал и устыдился возвращаться в свою землю и пошел морем в Прс (в Персию) и пал там он сам и войско его. И так попали русы под власть хазар» [7, с. 181–183].

Хронологическими ориентирами для определения времени событий, о которых рассказывается в этом документе, служат следующие имена и факты, известные по другим, достоверным источникам.

В первом эпизоде, излагаемом в «Кембриджском документе», сообщается, что все в нем описанное произошло «во дни царя Иосифа, ...когда были преследования евреев во дни злодея Романуса (византийского императора Романа Лакапина)». По свидетельству весьма осведомленного ал-Масуди, заключалась эта «при-

чина в том, что император, правящий ныне, т.е. в 332 г.х. (943) и носящий имя Арманус (Роман I Лакапин), обращал евреев своей страны в христианство силой и не любил их... и большое число евреев бежало из Рума (Византии) в страну хазар» [8, с. 115–116]. Эти события произошли, таким образом, до 943 г. Л.Н. Гумилев, ссылаясь на М.И. Артамонова, считает, что гонения на евреев в Византии начались после 932 г., когда аланы-христиане, византийские союзники, побежденные хазарами, отреклись от христианства [9, с. 364; 10, с. 190]. Л.Н. Гумилев считает, что одной из целей хазарского царя в войне против алан была ликвидация среди них христианства и обращение в иудаизм [10, с. 191–192]. то обстоятельство стало, по мнению Л.Н. Гумилева, причиной ответной реакции византийского императора Романа I Лакапина. В Византийской империи начались гонения на евреев. Об этом-то и сообщает «Кембриджский документ». Из сказанного выше следует, что все, изложенное в документе, произошло не ранее 933 г. при византийском императоре Романа I Лакапине и хазарском царе Иосифе. Эта дата находится в полном противоречии со свидетельствами русских летописей о дате смерти Олега Вещего, в 912-м (согласно Повести временных лет), или около 922-го года (согласно Новгородской первой летописи младшего извода). Еще П.К. Коковцова, открывшего этот документ, смущало имя «царя Руси Хлгу», хотя все его действия совершал князь Игорь Старый [11, С. XXX–XXXVI.], да и хронологически это было его время. По мнению Коковцова, это мог быть сын князя Игоря [12, с. 299–308], хотя такое предположение не находит ни малейшего, даже косвенного подтверждения в источниках. Сомнения такого же рода высказывал и Е.В. Пчелов [13, с. 321]. Правда, в Новгородской первой летописи не утверждается, что Олег Вещий умер именно в 922-м году. Из контекста летописного сообщения следует, что это произошло не ранее 922 г. Поэтому такое событие могло произойти и после 933 г., хотя летописная хронология деятельности Олега Вещего с большим трудом допускает это, учитывая, что начальная дата самостоятельной деятельности князя датируется 879 годом. Следовательно, в 933 году ему могло быть свыше 70 лет. Конечно, это допустимо. Гораздо сложнее с хронологией жизни Олега Вещего, если обратить внимание на другие разделы сообщения Кембриджского документа.

В шестом эпизоде этого источника рассказывается о следующем: «И пошел тот (Хлгу) и делал так против своей воли и воевал против Константинополя на море четыре месяца. И пали там его мужи, так как македоняне победили его огнем». Согласно византийским хроникам, и древнерусским летописям, не являющимися оригинальными, но, в основном переводом византийских хроник, а также согласно свидетельству кременского епископа и посланца германского короля Оттона I, Лиутпранда [14], речь идет о походе руси под предводительством князя Игоря Рюриковича на Константинополь в 941 г. Это единственный известный по различным источникам, а именно свидетельствам современников (византийских и западноевропейских) поход руси на Константинополь в годы правления императора Романа I. Иными словами, это вполне достоверное свидетельство современников о том, что поход, возглавлявшийся русским князем Игорем (Ингваром), а не Олегом.

Предположения Г.В. Вернадского, что этот поход возглавлялся каким-то другим князем Олегом (а не Вещим Олегом) и какой-то «Азовской Русью» [15, с. 44] является совершенно произвольным, умозрительным домыслом, не опирающимся на какие-либо достоверные источники или предания. Лиутпранд прямо свидетельствует, что этот поход руси возглавлял «король руси» Ингер-Ингвар-Игорь [14, с. 96–97], и поход, в котором русские корабли были сожжены византийским флотом, состоялся в 941 г., хотя «Кембриджский документ» утверждает, возглавлял поход на Константинополь в 941 г. «царь Руси» Хлгу-Олег. Косвенным хронологическим подтверждением можно считать и сообщение хазарского современника и о походе этого русского князя в Персию (на Каспий) после его неудачного «царьградского похода», начавшегося в 943 г. (согласно хронологии восточных авторов) и завершившегося в 945 г. При таком хронологическом раскладе вряд ли можно допустить, что и «царьградский», и «каспийско-персидский» походы предпринял князь Олег Вещий. Если отталкиваться от летописного начала его самостоятельной военно-политической деятельности (даже если он начал ее в 20–25-летнем возрасте), в 945 г. ему было не менее 85–90 лет. Конечно, такое, чисто теоретически, возможно, но маловероятно, тем более что все это не находит подтверждения в источниках и преданиях. Получается, что русского князя Игоря хазарский автор-современник именует Хлгу-Олегом. Таким образом, русский князь имел двойное имя – Игорь-Хлгу.

Вполне возможно, что именование правителя Руси «царь Руси Хлгу», скрывающее князя Игоря Старого, могло восприниматься хазарами как, своего рода, титул. Иными словами, превращение собственного имени Хельги-Олег, первого правителя Руси, с которым столкнулись хазары, в титул, подобно тому, как собственное имя франкского короля Карла Великого, по-латински «Carolus rex», с которым столкнулись славяне, превратилось для них в титул – «король». Аналогичным образом, в одном из восточных источников, сообщавших о событиях X–XI вв. правителю Руси присвоили титул «буладмир», что было также несомненным превращением собственного имени русского князя Владимира Равноапостольного. Поэтому, не сомневаясь в том, что описанные события, бесспорно, связаны с деятельностью князя Игоря, а вот «Хлгу», искаженное хазарским современником скандинавское имя «Хелги», тоже было вроде одного из его титулов. В данном случае, Игорь-Хелги [16, с. 30–31]. Эта версия объяснения ситуации, на мой взгляд, заслуживает большего внимания.

То, что Олег Вещий для своих варяго-русских и славянских подданных имел репутацию сакральной фигуры, думается, не требует излишних комментариев. Но чем можно обосновать предположение, что и князь Игорь Рюрикович (Старый) также обладал сакральной репутацией. Первое, на что я полагаю, следует обратить внимание в рассуждении о происхождении его сакральности, это многочисленные «могилы Игоря». Считать, что князь Игорь был убит во время сбора дани с древлян, и был похоронен у Искоростеня, является лишь одной из версий, принятой автором Повести временных лет, на основе предания, бытовавшего в киевском Приднепровье. Этот вопрос был нами уже исследован и проанализирован [17; 18]. Могу лишь напомнить о ре-

зультатах этого исследования: летописное предание о гибели князя Игоря в древлянской земле, скорее всего, сложилось под влиянием древнескандинавского предания о гибели древнего конунга Ингвара, сына Эйстейна во время сбора дани с местного населения в земле эстов (в чудской земле, в земле, населенной чудью [22, с. 28–29], как называли в древней Руси предков современных эстонцев) «У камня (сканд. «скоростен»). Этим же древним сказанием, вероятно, навеяно и предание о гибели князя Игоря в «Деревской земле» у Коростеня на южном берегу озера Ильмень, где также указывали «Игореvu могилу. Другую «могилу князя Игоря» указывали у Старой Русы. Согласно другому летописному преданию «Игореvu могилу» указывали и в районе Торжка, а также в Северской земле, неподалеку от Чернигова [19; 20, с. 258, 259; 21, с. 128–129]. Таким образом, всего 5 «могил князя Игоря». Несомненно то, что предания о могилах князя Игоря Старого бытовали в указанных местностях Древней Руси, поскольку именно с ними была связана деятельность князя, память о которой и сохранилась в преданиях.

Как известно, в древней Руси «могилой» называли не только место захоронения останков, в данном случае речь идет о князе Игоре, но и просто мемориальный насыпной холм, курган, своего рода «памятник», посвященный сакральной личности. В этом отношении, полагаю целесообразным привести древнескандинавское предание о могилах конунга Хальвдана Черном, жившего в IX вв.

В «Саге о Хальвдане Черном» говорится, что «ни при одном конунге не было таких урожайных годов, как при конунге Хальвдане. Люди так любили его, что, когда стало известно, что он умер, и тело его привезено в Хрингарики, где его собирались похоронить, туда приехали знатные люди из Раумарики, Вестфольда и Хейдмерка и просили, чтобы им дали похоронить тело в своем фюльке. Они считали, что это обеспечило бы им урожайные годы. Помирились на том, что тело было разделено на четыре части, и голову погребли в кургане у Камня в Хрингарики, а другие части каждый увез к себе, и они были погребены в курганах, которые все называют курганами Хальвдана» [22, с. 42]. Вероятнее всего при сходных обстоятельствах и появилось 5 «могил» князя Игоря Старого у Искоростеня, у Торжка и Коростыни в новгородской земле, в Северской земле, а также Вещего Олега в разных местах: в Киеве [1, с. 20; 10, с. 115] и в Ладоге [23, с. 109].

Весьма возможно с преданиями о пяти «Игоревых могилах» в разных землях Древней Руси связана одна из версий гибели князя Игоря Рюриковича (Старого), бытовавшая в X в., в несколько искаженном виде дошедшая и до византийского историка Льва Диакона, жившего в конце указанного столетия.

Лев Диакон сообщает, что князь Игорь, после своего неудачного похода на Царьград, «отправившись в поход на германцев, ...был взят ими в плен, привязан к стволам деревьев и разорван надвое» [24, с. 57]. Ни в одной русской летописи нет ни одного предания о смерти Игоря, хоть сколько-нибудь напоминающего этот рассказ. Как пишет комментатор «Истории» Льва Диакона, «упоминание о германцах загадочно. ...В Византии в IX–XII вв. так называли франков. В «Истории данов» Саксона Грамматика, описавшего

такую расправу над разбойником Рото. Вполне возможно, рассказ Льва Диакона о расправе германцев над князем Игорем (русским летописцам неизвестны отношения князя Игоря с германцами) сложился в результате смешения разных преданий: из Саксона Грамматика (викинги-датчане постоянно совершали набеги на Германию в IX–X вв., и наемники-варяги принесли эти предания в Константинополь, привязав их к личности князя Игоря), древнескандинавских преданий о конунге Ингваре, погибшем «У камня» в чуждой земле. Однако это предание о гибели русского князя Игоря Старого могло быть и отголоском сведений о ритуальном разделении сакрального княжеского тела, действию, подобного тому, которое совершили подданные норвежского короля Хальвдана Черного над его телом. Все сказанное выше позволяет более внимательно присмотреться к версии, объясняющей именование русского князя Игоря еще одним именем – Хельги, т.е. «святой, священный, божественный, чудодейственный».

Выводы

В порядке заключительных выводов полагаю вполне возможным считать, что в основе веры в сверхесте-

ственные способности Вещего Олега и «культ Вещего Олега» в дохристианской Руси, лежало, видимо убеждение в том, что это был князь-оборотень. Это было настолько сильным убеждение, что в преображенной форме фрагменты его сохранились в древнерусских былинах о Вольге-Волхе. В контексте таковой веры, думаю, вполне допустимым считать, что и фольклорно-эпические предания и сказки о Змее Горыныче вполне могли быть основаны на народном убеждении о превращении в такого князя-оборотня Олега Вещего, рожденного от Змея, чем и можно было объяснить его провидческие способности.

Сакрализация Олега Вещего, выразившаяся и в нескольких его могилах в разных древнерусских местностях, обусловила и сакрализацию его преемников и наследников, в частности князя Игоря Старого (или Древнего), что отразилось на присвоении ему (как и княгине Ольге) также имени Олега-Хельги (священного). Подтверждением таковой сакрализации можно считать существование нескольких его могил-памятников в различных местностях дохристианской Руси, как своего рода сакральных мест, благотворно влиявших на окружающее пространство.

Библиографический список

1. Повесть временных лет. Санкт-Петербург: Наука, 2007. 670 с.
2. Сага об Оде Стреле // Древняя Русь в свете зарубежных источников. Хрестоматия. Т. 5. Древнескандинавские источники. М.: Русский Фонд Содействия Образованию и Науки, 2009. 384 с.
3. Былины в двух томах. Т. 1. М., 1958.
4. Лебедев Г.С. Эпоха викингов в Северной Европе и на Руси. СПб.: Евразия, 2005. 640 с.
5. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т. 3. М.: АСТРЕЛЬ. АСТ, 2003. 832 с.
6. Приемы киевской княгини Ольги в Константинополе императором Константином VII Багрянородным // Литаврин Г.Г. Византия, Болгария, Древняя Русь (IX – начало XII в.). СПб.: «АЛЕТЕЙЯ», 2000. 398 с.
7. Кембриджский документ. // Древняя Русь в свете зарубежных источников. Хрестоматия. Т. 3. Восточные источники. М.: Русский Фонд Содействия Образованию и Науки, 2009. 364 с.
8. Ал-Масуди. Золотые копи и россыпи самоцветов // Древняя Русь в свете зарубежных источников. Хрестоматия. Т. 3. Восточные источники. М., 2009. С. 115–116.
9. Артамонов М.И. История хазар. Л., 1962.
10. Гумилев Л.Н. Древняя Русь и Великая Степь. М., Мысль, 1989. 764 с.
11. Коковцов П.К. Еврейско-хазарская переписка в X в. Л., 1932. С. XXX–XXXVI.
12. Кожин В. История Руси. Современный взгляд. М., 1997. С. 299–308.
13. Пчелов Е.В. Генеалогия древнерусских князей. М., Российский государственный гуманитарный университет, 2001. 262 с.
14. Лиутбранд Кремонский. Антаподосис (Воздаяния). М.: «РУССКАЯ ПАНОРАМА», 2006. 192 с.
15. Вернадский Г.В. Киевская Русь. Тверь-Москва, 1996.
16. Бруцкус П. Письмо хазарского еврея от X в. Берлин, 1924.
17. Минакова Э.А. Некоторые аспекты жизнедеятельности Олега Вещего // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024, № 4(105), С. 100–105.
18. Минаков С.Т., Минакова Э.А. Некоторые аспекты «эпического архетипа» Игоря «Древнего» // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024, № 1(102), С. 48–53.
19. Степенная книга. Тексты комментариев. Т. 1. М., Языки славянских культур, 2007. 598 с.
20. Степенная книга // Памятники литературы Древней Руси. Середина XVI века. М., Художественная литература, 1985. С. 248–287.
21. Шахматов А.А. Разыскания о русских летописях. М., Кучково поле, 2001. 880 с.
22. Снорри Стурлусон. Круг Земной. М.: «Ладомир», «Наука», 1980. 688 с.
23. Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов. Рязань: «Александрия», «Узорочье», 2001. 653 с.
24. Лев Диакон. История. М., Издательство Наука, 1988.

References

1. The Tale of Bygone Years. St. Petersburg: Nauka, 2007. 670 p.
2. The Saga of Odd Strela // Ancient Rus in the Light of Foreign Sources. Anthology. Vol. 5. Old Norse Sources. Moscow: Russian Foundation for Education and Science, 2009. 384 p.
3. Byliny in two volumes. Vol. 1. M., 1958.
4. Lebedev G.S. The Viking Age in Northern Europe and Russia. St. Petersburg: Eurasia, 2005. 640 p.
5. Fasmer M. Etymological Dictionary of the Russian Language. Vol. 3. M.: ASTREL. AST, 2003. 832 p.
6. Receptions of the Kievian Princess Olga in Constantinople by Emperor Constantine VII Porphyrogenitus // Litavrin G.G. Byzantium, Bulgaria, Ancient Rus (IX – early XII century). St. Petersburg: Aletheia, 2000. 398 p.

7. The Cambridge Document. // Ancient Rus in the Light of Foreign Sources. Anthology. Vol. 3. Eastern Sources. Moscow: Russian Foundation for Education and Science, 2009. 364 p.
 8. Al-Masudi. Gold Mines and Gem Placers // Ancient Russia in the Light of Foreign Sources. Anthology. Vol. 3. Eastern Sources. Moscow, 2009. Pp. 115–116.
 9. *Artamonov M.I.* History of the Khazars. Leningrad, 1962.
 10. *Gumilev L.N.* Ancient Russia and the Great Steppe. M., Misl, 1989. 764 p.
 11. *Kokovtsov P.K.* Jewish-Khazar Correspondence in the 10th Century. Leningrad, 1932.
 12. *Kozhinov V.* History of Russia. A Modern View. Moscow, 1997, Pp. 299–308.
 13. *Pchelov E.V.* Genealogy of the Old Russian Princes. Moscow: Russian State University for the Humanities, 2001. 262 p.
 14. Liutprand of Cremona. Antapodosis (Retribution). Moscow: RUSSKAYA PANORAMA, 2006, 192 p.
 15. *Vernadsky G.V.* Kievan Rus. Tver-Moscow, 1996.
 16. Brutskus P. Letter of the Khazar Jew from the X century. Berlin, 1924.
 17. *Minakova E.A.* Some aspects of the life of Oleg the Prophet //Scientific notes of the Orel State University. 2024, No. 4(105), Pp. 100–105.
 18. *Minakov S.T., Minakova E.A.* Some Aspects of Igor the Ancient's «Epic Archetype» //Scientific Notes of Orel State University. 2024, No. 1(102), Pp. 48–53.
 19. The Book of Degrees. Texts and Commentaries. Vol. 1. Moscow, Languages of Slavic Cultures, 2007. 598 p.
 20. The Book of Degrees // Monuments of Old Russian Literature. The Mid-16th Century. Moscow, Khudozhestvennaya Literatura, 1985. Pp. 248–287.
 21. *Shakhmatov A.A.* Research on Russian Chronicles. M., Kuchkovo Pole, 2001. 880 p.
 22. Snorri Sturluson. The Circle of the Earth. M.: Ladomir, Nauka, 1980. 688 p.
 23. Novgorod First Chronicle of the Elder and Younger Versions. Ryazan: «Alexandria», «Uzorochoye», 2001. 653 p.
 24. Lev the Deacon. History. M., Nauka Publishing House, 1988.
-

НОРИК БОРИС ВЯЧЕСЛАВОВИЧ

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Институт востоковедения РАН, г. Москва, Россия
E-mail: boris.norik@mail.ru

NORIK BORIS VYACHESLAVOVITCH

Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher, Institute of Oriental Studies RAS, Moscow, Russia
E-mail: boris.norik@mail.ru

ГЕРАТСКАЯ КАМПАНИЯ ИРАНСКОЙ АРМИИ 1856 г. ПО ДАННЫМ ПЕРСОЯЗЫЧНЫХ ИСТОЧНИКОВ

THE HERAT CAMPAIGN OF IRANIAN ARMY IN 1856 ACCORDING TO PERSIAN SOURCES

В статье рассматривается один из наиболее заметных эпизодов истории Ирана, относящийся к начальному периоду правления Насер ад-Дин-шаха Каджара (1848–1896). В это время гератский вопрос, в течение многих столетий постоянно находившийся в сфере внимания иранских правителей, вступил в завершающую фазу, окончание которой ознаменовало потерю Ираном своего влияния на западе Афганистана. Осада Герата, продолжавшаяся в течение нескольких месяцев, привела к сдаче города. Однако активное вмешательство Великобритании и результаты инициированной ей Англо-иранской войны 1856–1857 гг. вынудило Иран отказаться от достигнутых успехов. И хотя на первых порах шаху удалось поставить правителем Герата проирански настроенного Султан-Ахмад-хана, через несколько лет афганский эмир Дост-Мохаммад-хан также после длительной осады захватил этот город, объединив под своей властью три главных политических центра – Кабул, Кандагар и Герат. С этого времени Герат перестал быть независимым эмиратом и вошёл в состав объединенного Афганистана.

Ключевые слова: Иран, история Ирана каджарского периода, Герат, гератский вопрос, Великобритания, Англо-иранская война 1856–1857 гг.

The article deals with one of the most salient episodes of Iran's history relating to the early period of Naser al-Din-shah Qajar's reign (1848–1896). At that time the Herat question which for many centuries had permanently drawn attention of Iranian rulers, entered its final stage, the end of which marked the loss of Iran's influence in the Western Afghanistan. The siege of Herat which lasted during some months led to surrender of the city. However active interference of Great Britain and the results of Anglo-Iranian War of 1856–1857 initiated by her forced Iran to abandon the achieved success. And despite the fact that the Shah first succeeded to install Iran-oriented Sultan-Akhmad-khan as Herat's ruler, some years later the afghan amir Dost-Mohammad-khan captured the city, after a long siege also, and united under his authority three main political centres – Kabul, Kandahar and Herat. Since that time Herat being no longer an independent emirate became a part of united Afghanistan.

Keywords: Iran, history of Qajar Iran, Herat, Herat question, Great Britain, Anglo-Iranian War of 1856–1857.

Введение

Актуальность настоящего исследования обусловлена репрезентативностью рассматриваемого в нём эпизода как части блока событий, предоставляющего исторический материал для изучения и анализа истории колониальной политики Великобритании на Ближнем Востоке, способствующих лучшему пониманию процессов, происходящих в нынешнюю эпоху постнеоколониализма, одним из заметных игроков на поле которого по-прежнему остаётся Туманный Альбион. Кроме того, знание истории борьбы Ирана за влияние в Афганистане может содействовать лучшему пониманию современной политики Исламской Республики Иран на афганском направлении.

Попытка реконструкции событий, связанных с гератской кампанией 1856 г., на основе комплекса персоязычных источников ранее не предпринималась (см.: [2, с. 41; 3, с. 64–66, 72–79; 4, с. 1072–1088; 5, с. 227; 13, р. 128; 14, р. 65–66; 15, р. 427]), что обеспечивает новизну представляемого исследования. Одним из немногих источников, которые мы встречаем в научной литературе по данному вопросу, остаётся афганская хро-

ника *Сирадж ат-таварих* [Светильник историй] Файз-Мохаммада Катиба. Однако здесь события изложены исключительно сжато, без каких-либо подробностей [6, с. 40]. Поэтому задачей данной статьи является изучение источников, на основании которых можно составить более или менее связную и целостную картину интересующего нас эпизода. К их числу относятся – *Роузат ас-сафа-йе Насери* [Насеров сад чистоты] Реза-Коли-хана Хедайата, *Насех ат-таварих* [Отменяющий истории] Лесан аль-Молька Сепехра, *Хакаик аль-ахбар-е Насери* [Истинные известия для Насера] Хурмуджи и *Мират аль-больдан* [Зерцало стран] Этемада ас-Салтане. Кроме того, интересные детали можно почерпнуть из *Айн аль-вакайе* [Подлинные события] Рийази Харави и *Тарих-е монтазам-е Насери* [Упорядоченная история для Насера] Этемада ас-Салтане. Самый подробный рассказ о гератской кампании мы находим у Хедайата и Сепехра, повествование которых перекликается друг с другом, расходясь в отдельных деталях, не меняющих сути происходящих событий. Хурмуджи излагает события достаточно подробно, однако разбросанно: иногда создаётся впечатление, что мы имеем дело с необрабо-

танным сырым конспектом, в котором информация не распределена по тематическим блокам и не отредактирована. В его рассказе встречаются повторы, причём в них имена и названия топонимов могут даваться в несколько ином варианте. Не всегда понятно, к какой дате привязано то или иное событие и насколько определённый ряд событий связан хронологически или логически. Со своей стороны Этемад ас-Салтане в *Мират аль-больдан* предлагает достаточно полное и последовательное изложение искомого сюжета. Лишённое целого ряда подробностей и деталей, оно, тем не менее, позволяет сформировать полноценное представление о происходивших событиях. Кроме того, упомянутый труд – один из двух, в котором приводится список военных подразделений, принимавших участие в кампании (см. ниже).

Исходя из цели настоящей работы, заключающейся в создании общей картины гератской кампании иранской армии 1856 г. на основании персоязычных нарративных источников, наиболее релевантным методологическим базисом работы представляется метод контент-анализа, а также нарративный метод исторического исследования, опирающийся на принципы сравнительного источниковедческого анализа и источниковедческого синтеза.

Изложение основного материала

В середине XIX в. Афганистан представлял собой три самостоятельных эмирата – Кабульский, Кандагарский и Гератский. Кандагар и Герат признавали вассальную зависимость от Ирана, а кабульский правитель Дост-Мохаммад-хан (правил 1826–1838, 1842–1863), которого источники афганского круга именуют «великим эмиром» (*амир-е кабир*), вёл более независимую политику, хотя и поддерживал связи с Ираном. В планы Дост-Мохаммад-хана входило объединение и расширение территории Афганистана. Потерпев неудачу с возвращением Пешаварской области, Дост-Мохаммад обратил свой взор на север, где ему удалось подчинить Балх, а через некоторое время создать провинцию, получившую название Афганский Туркестан. Здесь он столкнулся с интересами Бухарского эмира и Ирана. Последний стремился не только упрочить своё политическое влияние в Герате, но и распространить его на северо-восток от этого города. Именно в этот момент состоялось окончательное сближение Дост-Мохаммад-хана с англичанами, своими бывшими врагами по Англо-афганской войне 1838–1842 г., с помощью которых он предполагал не допустить утверждения Ирана в Герате. Союз был скреплён неравноправным Пешаварским договором от 30 марта 1855 г. [5, с. 222–226].

После смерти правителя Герата Йар-Мохаммад-хана летом 1851 г. его место при поддержке Ирана занял его сын Саид-Мохаммад-хан, вскоре получивший от иранского шаха почётный титул своего отца – Захир ад-Доуле (в ряде иранских источников его именуют «Сайд- / Сайид-Мохаммад-хан, источники же афганского круга, а также Хедаят называют его «Саидом»). Однако вскоре правитель Кандагара Кохендиль-хан по приглашению группы гератской знати, не желавшей видеть Саида у власти, предпринял попытку захвата города. Заняв расположенные по пути Фарах и Сабзар (Исфизар, совр. Шинданд), он подошёл на расстояние 12 км от Герата. По просьбе Саида, генерал-губернатор

Хорасана отправил ему на помощь главу кучанского племени зафаранлу, ближайшего соратника будущего губернатора Хорасана и командующего гератским экспедиционным корпусом Султана Мурад-мирзы Хусам ас-Салтане (1818–1883), Сам-хана Ильхани, который некоторое время вёл бои с кандагарцами, но всё же был вынужден послать за подмогой, узнав о приближении которой, Кохендиль-хан решил отступить. После этого Саид вернул все захваченные Кохендилем территории, а Сам-хан ещё несколько месяцев оставался при нём в Герате. В благодарность за помощь Саид велел начеканить монет общей стоимостью 6000 туманов и отправить шаху. В ответ он получил от Насер ад-Дин-шаха (правил 1848–1896) почётную одежду, 3000 комплектов военной формы, 2 пушки и 2000 ружей. Это обстоятельство укрепило позиции Саид-Мохаммад-хана, однако около 1853 г. у него случилось помутнение рассудка, и он начал совершать неадекватные поступки. Так, Саид нередко устраивал военные смотры и во время прохождения войск выкрикивал в адрес командиров оскорбительные слова. В завершение он отдавал приказ начать обстрел крепостных стен из пушек, объясняя это желанием проверить их на прочность, а в ответ на любую попытку вразумления немедленно выхватывал саблю. Кроме того, Саид отправлял разбойничьи экспедиции в Бирджанд и Табас. Хазарейская часть населения города восстала против него после убийства её лидера Каримдада Хазаре. В итоге гератская знать пригласила «на княжество» жившего в ссылке в Машхаде потомка прежних правителей города садозая Мохаммад-Йусуфа б. Малика Касима, который без ведома генерал-губернатора Хорасана отправился в Герат, куда прибыл 15 сентября 1855 г. (по сообщению Рийази и Хедайата, первым в Герате появился брат Мохаммад-Йусуфа, Мохаммад-Реза: он договорился с местным визирем Иса-ханом и побудил народ к восстанию, после победы которого до прибытия брата исполнял функции наместника [8, с. 56–57; 12, с. 8806]).

«Приняв дела», Мохаммад-Йусуф написал Насер ад-Дин-шаху челобитную, в которой сообщил о получении своего наследственного владения и подтвердил свой сюзеренитет. Его челобитная сопровождалась челобитной от гератской знати и улемов, подтверждавших невменяемость Саида и просивших утверждения Мохаммад-Йусуфа. И подобное утверждение воспоследовало: по приказу шаха генерал-губернатор Хорасана выслал Мохаммад-Йусуфу символы инвеституры – саблю и почётную одежду, которые он торжественно принял в усыпальнице известного поэта Абд ар-Рахмана Джами (1414–1492). Тем не менее Мохаммад-Йусуф довольно скоро дискредитировал себя, убив Саид-Мохаммад-хана, двух его сестёр и мать, а также заключив брачный союз с женой последнего, не выждав положенного по шариату срока очищения [8, с. 51, 56–57; 10, с. 1781; 11, с. 1264–1266; 12, с. 8623–8624, 8727–8728, 8805–8808].

Между тем в августе 1855 г. умер Кохендиль-хан, родственники которого вступили в борьбу за наследство, что дало повод Дост-Мохаммад-хану под предлогом замирения враждующих сторон с большим войском отправиться в Кандагар и подчинить город своей власти. Овладев Кандагаром в ноябре 1855 г., Дост-Мохаммад не только игнорировал требование Ирана вернуть власть в городе наследникам Кохендиль-хана,

но и выразил намерение идти на Герат. Мохаммад-Йусуф обратился за помощью к шаху. Иранцы понимали, что всё происходящее приведёт к дестабилизации ситуации в Хорасане. Кроме того, согласно обязательству, данному *садр-азамом* Мирзой Ака-ханом Нури (состоял в должности 1851–1858) британскому полномочному представителю в Иране Дж. Шейлу в 1853 г. (в источниках его называют *пейман-е Шейл*, «договор Шейла»), в случае нападения на Герат «извне, т. е. со стороны Кабула или Кандагара или с другой иностранной территории» [3, с. 217] Иран мог направить к Герату войска без права вступления в город с немедленным возвращением на свою территорию после отступления агрессора. Поэтому было принято решение об отправке в район Герата военной экспедиции. Хедайат в своём рассказе о причинах, побудивших Иран дать отпор притязаниям Дост-Мохаммад-хана, как кажется, несколько иронизирует, на что, в частности, указывает крайне гиперболизированное описание достоинств *садр-азам* Мирзы Ака-хана Нури и его сына, основанное на резком контрасте с по-настоящему выдающимися греческими философами и иранскими политическими деятелями. Так, он пишет: «Когда число пушек в Иране не достигало и пятидесяти, а иррегулярное войско не превышало двадцати тысяч, и тогда военачальники Ирана и полководцы Семнана вызывали землетрясение в Меймене и Шибергане и временами устраивали сумятицу в Чичекту и Андхуде. А теперь, когда [сие] могущественное государство пребывает в мире и согласии с сулейманоподобным султаном суннитского государства Османского Абдул-Меджид-ханом, великим падишахом Рума, и с величайшими империями, величественными государствами Францией, Россией, Англией, Германией, Бельгией и Испанией, когда, хвала Аллаху, ни откуда нет повода для беспокойства и [никто не совершает] опрометчивых шагов, и число полевых пушек, подобных телу дракона, перевалило за тысячу, и количество подготовленных [солдат в] регулярных полках превысило сто пятьдесят тысяч, когда сведущий *садр-азам* государства Иран не берёт себе в ученики грека Платона и перипатетика Аристотеля, а Низам аль-Молька Туси и Шамс ад-Дина Джувейни считает младше своего старшего сына, как осмелится кабульский полководец, уверенный в нелепых мыслях и пустых мечтаниях, направиться в пределы Ирана?» [12, с. 8760–8761, ср.: 12, с. 8808].

В этот момент в Хорасан в сопровождении ряда армейских подразделений отправился дядя шаха Султан Мурад-мирза Хусам ас-Салтане, которому предстояло занять должность военного губернатора упомянутой провинции. В пути Хусам застала весть о смерти 26 декабря 1855 г. его брата, светского генерал-губернатора Хорасана, Фаридун-мирзы Фарманфармы. По предложению *садр-азам* Мирзы Ака-хана Нури, шах поверил Хусаму ас-Салтане и должность светского правителя Хорасана. Прибыв 13 января 1856 г. в Машхад, Хусам ас-Салтане начал устраивать дела, однако охваченный страхом Мохаммад-Йусуф попросил прислать в Герат Сам-хана Ильхани, который отправился туда с 1000 всадников и 500 мушкетёров. Сам-хану вменялось в обязанность в случае начала движения Дост-Мохаммад-хана в сторону Герата доложить в Машхад и запросить подкрепление. Со своей стороны, Дост-Мохаммад-хан, узнав о прибытии в Герат Сам-хана Ильхани, отложил

запланированный поход, но написал своим сторонникам в Герате с просьбой посеять распрю между Сам-ханом, жителями города и принцем Мохаммад-Йусуфом. Этот замысел был воплощён в жизнь: Сам-хана под разными предложениями перевели из городской цитадели в крепость Малик, расположенную в 12 км от Герата, после чего написали письмо на имя шаха о том, что не нуждаются в помощи. Кроме того, заговорщики предприняли попытку убить Сам-хана, который был вынужден бежать в Шекибан, находившийся в 40 км к западу от Герата, откуда сообщил о своём положении Хусаму ас-Салтане. Последний 6 февраля 1856 г. выступил из Машхада в сторону Герата и 7 марта того же года прибыл в Турбат-е Шейх-е Джам (ок. 145 км к ю-в от Машхада). 15 марта он отправил на помощь Сам-хану генерала Паша-хана Мукри с 3000 солдат и 1000 всадников при 3 пушках. На обратном пути Паша-хан и Сам-хан были атакованы афганским отрядом, состоявшим из защитников крепости Гурийан, располагавшейся примерно в 65 км к западу от Герата [6, с. 34–38; 7, с. 176–178; 8, с. 59–60; 9, с. 1303–1305; 10, с. 1784; 11, с. 1264–1266; 12, с. 8733, 8759–8760, 8800–8802, 8808–8810].

Хусам ас-Салтане отправился на помощь Паша-хану и Сам-хану: отбросив афганцев, 23 марта 1856 г. он подошёл к Гурийану и осадил эту стратегически важную крепость, которая, находясь на единственной дороге, пригодной для перемещения артиллерии, прикрывала подходы к Герату с запада. 25 марта в Кале-йе Зенде-джан состоялось первое столкновение иранского и афганского войск. Афганскую армию из 2000 всадников возглавлял сардар Ахмад-хан Калегахи, с иранской стороны ему противостояли хорасанские и хазарейские всадники Сам-хана Ильхани, а также шахсевенские всадники и Туршизский полк при 2 пушках под командованием генерала Сафар-Али-хана. Иранцы взяли верх и преследовали противника, приблизившись к Герату на расстояние 12 км. Помимо пленных им удалось захватить 50 копий и 500 лошадей. Несколько ранее в Тегеране был сформирован список регулярных и иррегулярных подразделений, которым предстояло участвовать в планируемой гератской кампании (список см.: [11, с. 1266; 12, с. 8811–8812]). Упомянутые части направлялись из мест своей дислокации и в зависимости от расстояния постепенно присоединялись к Хусаму ас-Салтане: часть из них подошла к осаде Гурийана, часть пришла уже после начала осады Герата. Так, присоединение к иранскому лагерю 28 марта генерала Хасан-Али-хана Гарруси со своим полком окончательно деморализовало защитников крепости, тем более что иранские военные уже провели траншеи ко рву и засыпали его, намереваясь утром взять крепость штурмом. Поэтому комендант Гурийана, зять Иса-хана, сардар Маджид-хан принял решение сдаться. 30 марта, повесив через плечо Коран, он явился к Хусаму ас-Салтане. Последний оставил в крепости контингент из 300 солдат во главе с майором Туршизского полка Саадат-Колиханом и велел восстановить разрушенные укрепления. Взятие крепости Гурийан повлекло за собой бегство с оружием и боеприпасами 400 солдат племени тимური, в числе прочих осуществлявших охрану крепостных стен Герата [9, с. 1305–1307; 11, с. 1266–1268; 12, с. 8811–8813].

После взятия Гурийана Хусам ас-Салтане напра-

вился к Герату и 7 апреля 1856 г. остановился в саду Мусалла, в 6 км от города. 9 апреля Сам-хан Ильхани с 500 хорасанским и курдскими всадниками и Паша-хан Мукри с Семнанским и Дамганским полками дошли до Чаман-е санг-е сефид, находившегося на расстоянии выстрела от Герата. Здесь они столкнулись с афганским караулом, который им удалось одолеть только с помощью подоспевшего Хусам, распорядившегося поднять пушки на возвышенность. Это решение заметно повысило эффективность действий иранских войск и через час афганцы отступили в город. При этом афганцы завладели знаменем Нишапурского полка: за это раненый знаменосец был исключён из воинского сословия, избежав казни по заступничеству своих командиров. Поняв, что с иранцами ему не справиться, Мохаммад-Йусуф вступил с Хусамом в переговоры. Он попросил его отступить к Гурийану. В качестве доказательства серьёзности его намерений 19 апреля в иранский лагерь в качестве заложников направились брат Мохаммад-Йусуфа, Мохаммад-Реза, и ряд представителей гератской знати: при них были знамя Нишапурского полка и две пушки (одна из них была захвачена афганцами ещё во время осады иранцами Герата в 1837 г.). 20 апреля 1856 г. Хусам ас-Салтане отступил от Герата и 25 апреля расположился в Чаман-е Барнабад (ок. 60 км к западу от Герата). Однако Мохаммад-Йусуф не спешил исполнять данное обязательство. Тогда Хусам через Маджид-хана вступил в переговоры с гератским визирем Иса-ханом, и последний согласился схватить и выдать иранцам Мохаммад-Йусуфа и некоторых представителей гератской знати (также при условии отступления иранской армии к Гурийану). Однако Мохаммад-Йусуф и его союзник Хаджжи Гулям-хан узнали о намерениях Иса-хана и спланировали его убийство. 26 апреля Хаджжи Гулям-хан пришёл к Иса-хану в гости и затеял светскую беседу. В этот момент на улице началась схватка между людьми Хаджжи и Исы-хана, который был готов к подобному развитию событий. Хаджжи выхватил пистолет и выстрелил в Иса-хана, однако слуга последнего нанёс удар по пистолету и пуля, изменив направление, угодила в головной убор Исы. Затем в аркаде появились люди Иса-хана: получив пулевое и ножевое ранение, Хаджжи Гулям-хан был схвачен. После этого в своей резиденции был взят под стражу и Мохаммад-Йусуф. 28 апреля арестованных отправили в иранский лагерь. В этот день, по словам Рийази в *Айн аль-вакайе*, в Герате появилось сразу «три с половиной султана», поскольку правителями себя объявили Иса-хан Бардуррани (перед своим племенем в квартале бардуррани), Гулям-хан Фуфалзай (в квартале Бордж-е хакестар), Пир-Мохаммад-хан (в квартале Кутбчак) и Аббас-хан Рейхан, шиит (в квартале Ходжа Абдаллах Мисри; возможно, именно его автор посчитал «половиной»). [7, с. 178–179; 8, с. 60; 9, с. 1307–1310; 11, с. 1266–1270; 12, с. 8813–8817].

Избавившись от Мохаммад-Йусуфа, Иса-хан начал укреплять фортификационные сооружения, сообщив обо всём Дост-Мохаммад-хану. Узнав об этом, Хусам ас-Салтане окончательно понял, что Иса-хан состоит в сговоре с Дост-Мохаммад-ханом: убрав Мохаммад-Йусуфа, который вслед за большинством был вынужден придерживаться антииранской линии и на тот момент воспринимался как мятежник, но который в целом был лоялен Ирану, он усыпил бдительность

иранцев. Поэтому 2 мая 1856 г. он снова направился к Герату, прибыв к 6 мая обратно в район сада Мусалла. Возвращение Хусам ас-Салтане к Герату ознаменовало окончание борьбы за власть в городе и победу в ней Иса-хана. В итоге иранцы были встречены афганским отрядом, который им удалось обратить в бегство. После этого наступил длительный период осады, в течение которого иранцы ежедневно обстреливали крепостные стены, постепенно нанося им ощутимый урон. В итоге большая часть месяца рамазан прошла едва ли не в ежедневных стычках осаждающих с отрядами осаждённых. По словам Рийази, «устройство подкопов и укреплений стало игрой» [7, с. 179–182; 8, с. 60; 9, с. 1310–1311; 12, с. 8817].

Постепенно иранцы приближались к намеченной цели. Подтягивалось подкрепление, подвозились боеприпасы. Защитников Герата становилось всё меньше, часть из них перебегала в иранский лагерь. Кроме того, гератские власти из-за нехватки продуктов выгнали из города 300 простых горожан, однако Хусам, желавший ускорить наступление в городе голода, велел обстрелять их в надежде, что их пустят назад. Однако его расчёты не оправдались, и он был вынужден позволить им уйти. В начале июня 1856 г. Хусам переместился из Мусалла к Газургаху, а 9 июня расположился напротив ворот Хуш, где Паша-хан с Туршизским и Караи полками возвели укрепление. 14 июня генерал Касем-хан, со своей стороны продвинул свои укрепления к Кандагарским воротам. Афганцы предприняли две вылазки, чтобы их остановить, после чего в военных действиях наступил двухнедельный перерыв. Шах был в ярости из-за столь длительной осады. Лицемерно утверждая, что он содержит и одевает свою армию и потому ожидает от неё решительных действий на поле боя, он приказал немедленно отправить к Герату другую армию, а Хусаму с его армией вернуть и примерно наказать. *Садр-азам* вступился за Хусаму, напомнив шаху, что гератская крепость издавна славилась своей неприступностью и её захват всегда был сопряжён с немалыми трудностями: взять её удавалось только при условии сдачи самими афганцами. Он также напомнил, что даже Надир-шах, завоевавший «полмира», не сумел взять Герат. Успокоив шаха, *садр-азам* вызвал к себе Хусейн-хана Йузбаши, назначенного официальным летописцем этой кампании, и велел ему немедленно отправляться в Герат, сделать Хусаму выговор и пригрозить смертью в случае дальнейшего затягивания осады. Хусейн-хан в сопровождении французского инженера Бюлера немедленно выехал в Хорасан. В Машхаде к ним присоединился отряд охранения, которому впоследствии удалось отбить атаку серахских туркмен в районе Турбат-е Шейх-е Джам. В итоге 8 августа 1856 г. они благополучно добрались до иранского лагеря [7, с. 179–184; 9, с. 1311–1313, 1319–1322].

Прибыв в лагерь, Хусейн-хан собрал военный совет, на котором рассказал о гневе шаха и заступничестве *садр-азам*. Присутствовавшие командиры обещали взять город в кратчайшие сроки. Для этого иранцы вступили в контакт с гератскими шиитами: главный казначей Герата Мирза Мохаммад-Хусейн, генерал Хайдар-Алихан и ряд их приверженцев изъявили готовность 29 августа 1856 г. во время пятничной молитвы, когда охрана укреплений будет минимальна, провести иранских сол-

дат в город. В назначенный день через час после захода солнца генерал Хайдар-Коли-хан и Мирза Мохаммад-Хусейн с небольшим отрядом солдат забрались на башню, известную как «Ходжа Абд аль-Меср», ружейным огнём рассеяли немногочисленных часовых и дали сигнал основным силам, которые пошли на штурм. Гератские шииты сбрасывали иранским солдатам верёвочные лестницы и канаты. Забравшись на стену, иранцы захватили 14 башен. Афганская 18-фунтовая пушка, находившаяся в башне Ходжа Абд аль-Меср, была обращена на город и из неё было произведено 5 выстрелов. В город через ворота Хуш самовольно вступили Семнанский и Дамганский полки под командованием Паша-хана, который боялся лишиться лавров победителя. Сепехр и Хедайат отмечают ещё ряд действий, которые были совершены без санкции высшего командования — надо сказать, что подобная недисциплинированность была одним из системных недостатков иранской армии. Лидер проиранской партии Хайдар-Коли-хан убедился, что башни захвачены, и взял под контроль центр города, чтобы дать отпор гератцам, когда они выйдут из мечети. Однако гератцы сражались отчаянно и обратили нападавших в бегство (источники сообщают о 90 погибших солдат Семнанского и Дамганского полков). Более того, они даже атаковали иранские укрепления, но были отбиты артиллерийским огнём. Шииты, не успевшие бежать в иранский лагерь, были убиты, их дома разграблены и сожжены. После этого в военных действиях на несколько дней наступил перерыв [7, с. 184–186; 9, с. 1322–1327; 12, с. 8823–8825].

На следующий день Хусам ас-Салтане собрал войско, чтобы разобраться в причинах трусливого бегства своей армии. При этом он хотел устроить показательную казнь одного из солдат, но за него вступились его командиры, пообещавшие взять город в течение 15 дней. С наступлением дней памяти гибели имама Хусейна в Кербеле иранцы стали отвлекаться на траурные церемонии, что было расценено афганцами как признак слабости и побудило их активизировать свои вылазки. Кроме того, 5 сентября 1856 г. в иранский лагерь под видом перебежчика был отправлен шпион (для большей достоверности ему вслед было сделано несколько заведомо неточных выстрелов). В задачу шпиона входила ликвидация одного из ведущих военачальников (конкретных имён источники не указывают, однако, возможно, речь шла о самом Хусаме ас-Салтане). Не достигнув цели, упомянутый афганец украл несколько ружей с боекомплектами и попытался вернуться в город, однако был схвачен и казнён. Со своей стороны, иранцы, по совету Бюлера, установили у Кандагарских ворот мортиру, в результате работы которой погибло 40 жителей города. 14 сентября Иса-хан, после неудачной попытки снова ввести иранцев в заблуждение и побудить их отступить к Гурийану, был вынужден отправить к Дост-Мохаммад-хану письмо с просьбой о помощи. Однако гонец был перехвачен иранцами: Хусам ас-Салтане велел отрезать ему одну ногу, одну руку и уши, и вернуть в город [9, с. 1327–1329; 12, с. 8824–8828].

Между тем, поскольку Хусейн-хан Йузбаши находился под Гератом уже достаточно долго, а город так и не был взят, он устроил военный совет, на котором огласил послание *садр-азама*, в котором тот резко критиковал Хусам ас-Салтане за недостаточную твёрдость в

командовании: будучи наделён шахом самыми широкими полномочиями, он общался с командным составом товарищеским тоном, не раздавал наград проявившим смелость в бою и не наказывал трусов. В итоге столь долгой осадой он порочил имя своего государства. Командующему составу не оставалось ничего другого, как снова пообещать взять город через 15 дней. После этого иранцы усилили давление на крепость, подвели свои укрепления непосредственно ко рву, на расстояние 8 шагов, и атаковали укрепления афганцев, которые те возвели со стороны рва для противодействия подкопам. В этот период укрепления были настолько близки друг к другу, что противники могли переговариваться и бросаться комками земли. 4 октября 1856 г. иранцы перехватили гонца с письмом, в котором Иса-хан просил помощи у Дост-Мохаммад-хана, а на следующий день был подстрелен почтовый голубь, несший послание Дост-Мохаммад-хана, в котором он призывал гератцев держаться, поскольку у иранцев осталось мало сил, и они скоро рассеются. И эти слова не были пустым звуком, поскольку афганцы продолжали совершать успешные вылазки и делать подкопы для подрыва иранских укреплений, приносившие противнику потери убитыми и ранеными. Тем не менее вскоре из Машхада было доставлено 3000 верблюжьих вьюков с продовольствием и оружием, и стало ясно, что в условиях нехватки оружия афганцам не выстоять: их вылазка 15 октября 1856 г. стала последней. Иса-хан пошёл на переговоры. 25 октября 1856 г. он прибыл в иранский лагерь, где был принят Хусамом ас-Салтане. В тот же день Хусам отправил в Тегеран победную реляцию со своим казначеем Хасан-беком, и именно этот день Хедайат прямо называет днём взятия Герата. На следующий день иранские войска вступили в город и в течение нескольких дней взяли его под свой контроль. После этого 30 октября 1856 г. Хусам ас-Салтане торжественно вступил в Герат, в соборной мечети города была произнесена *хутба* с благопожеланиями в адрес Насер ад-Дин-шаха [9, с. 1330–1337; 12, с. 8828–8836, 8838].

После сдачи города Хусам ас-Салтане начал наводить в нём порядок. Так, он приказал генералу Гарусских полков Хасан-Али-хану собрать всех женщин лёгкого поведения в шариатском суде и призвать их к нормальному образу жизни. В противном случае им следовало покинуть город или ожидать наказания. Всего было доставлено 8 женщин, которые предпочли раскаться. Кроме того, Хусам велел разыскать и вернуть людям имущество, украденное бандитами и ворами в ходе военных действий. По словам Сепехра, вероятно, не лишённых иронии, Хусам обеспечил такую дисциплину и денежное довольствие, что караульные, найдя в городе разбросанный жемчуг, отнесли его своему командиру, дабы он разыскал его хозяев. Поскольку в городе по-прежнему было трудно с продовольствием, Хусам отправил хлебопёкам зерно и бобовые, а Сам-хан Ильхани и глава городской полиции Кучек-мирза были назначены следить за поддержанием низких цен на продукты. Начался ремонт водотоков, разрушенных иранцами, чтобы прекратить поступление в город воды. И наконец, Хусам отдал приказ о восстановлении гератской крепости [9, с. 1346–1347].

Хасан-бек прибыл в Тегеран 31 октября 1856 г. При этом Сепехр отмечает, что Хасан-бек доставил только

депешу о приходе Иса-хана в иранский лагерь, и затем добавляет, что «хотя государственные сановники поверили этому известию, но ожидали сообщения о вступлении войска в Герат» [9, с. 1339]. Здесь издатель *Насех ат-таварих* Дж. Кийанфар делает примечание, в котором утверждает, что во всех списках этого сочинения стоит именно «ожидали» (*энтезар мибурданд*), но должно быть «не ожидали» (*энтезар немибурданд*). На самом же деле верный вариант – именно «ожидали», поскольку из текста со всей очевидностью следует, что взятием Герата в Тегеране считали исключительно вступление иранских войск в Герат, а новость об этом была принесена Амиром Хасан-ханом, братом Сам-хана Ильхани, прибывшим в столицу на следующий день (так это интерпретировано и Этемадом ас-Салтане в *Мират аль-больдан* [11, с. 1271]). По случаю взятия Герата на 2 ноября был назначен праздник, но в этот день скончался наследник престола Султан Муин ад-Дин-мирза, поэтому шах отменил торжества. Однако *садр-азам* убедил шаха, что ему не следует омрачать свою душу из-за такого события, поскольку «он древо сотни подобных плодов, и небосвод сотни подобных звёзд» [9, с. 1340]. В итоге церемония состоялась 5 ноября. В честь победы было дано 110 пушечных залпов соответственно цифровому значению имени «Али» – шиитского имама Али (599–661), с покровительством которого, по молитвам Насер ад-Дин-шаха, придворные историки Сепехр и Хедайат связывают этот военно-политический успех своего государства [7, с. 188–193; 9, с. 1339–1343, 1349–1350; 11, с. 1271–1274; 12, с. 8839–8841].

Выводы

Итак, избранные источники показывают, что иранцы извлекли уроки из неудачной гератской кампании 1837–1838 гг. и действовали по всем правилам военной науки, используя принцип постепенной осады: ими были сформированы циркумвальной линия, контрвальной линия, параллели и апроши, хотя у них явно не

хватало тяжёлых орудий для создания брешы. Со своей стороны, гератцы грамотно оборонялись: совершая вооружённые вылазки и возводя контр-апроши, они сумели выиграть немало времени (в том числе и за счёт ложных обещаний) и оттянуть сдачу крепости. В итоге иранцам так и не удалось взять город силой оружия. Известный политический деятель позднекаджарской эпохи А. Мостоуфи (1874–1932) критически оценивает действия иранского руководства. По его мнению, после овладения Гератом иранцы должны были немедленно идти на Кандагар и отвоевать его у Дост-Мохаммад-хана, поставив англичан, оказывавших на иранцев активное давление по дипломатическим каналам, перед свершившимся фактом. Однако вместо этого они предались празднованиям по случаю взятия Герата, вероятно, полагая, что Дост-Мохаммад-хан запросит пощады и дела в Афганистане вернутся в прежнее русло [1, с. 84]. В конце концов по результатам Англо-иранской войны 1856–1857 гг., поводом для которой стала именно эта гератская кампания, иранцам пришлось оставить Герат. Особенности Парижского договора 1857 г. позволили Насер ад-Дин-шаху поставить правителем города ненавистника англичан и противника Дост-Мохаммад-хана – Султан-Ахмад-хана, одного из наиболее значительных ханов племени мохаммадзаев, но всё же эпоха иранского влияния в западном Афганистане подходила к концу. 28 мая 1863 г. Дост-Мохаммад-хан после многомесячной осады овладел Гератом. Победитель умер 9 июня, так и не вкусив всей прелести достижения давно желанной цели. С этого момента Герат был вовлечён в орбиту долгой междоусобной борьбы, разгоревшейся между претендентами на трон. Через 5 лет эта борьба окончилась победой Шер-Али-хана (правил 1868–1878), который начал проводить активные реформы в военной и административной сферах. Теперь впервые после падения Дурранийской державы (1747–1818) можно было снова говорить об объединённом афганском государстве.

Библиографический список

1. Абдолла Мостоуфи. Шарх-е зендегани-йе ман йа тарих-е эджтемай ва эдари-йе доуре-йе каджарийе аз Ака-Мохаммад-хан та ахер-е Насер ад-Дин-шах. Джелд 1. Тегеран: Зоввар, 1384/2005. 569 с.
2. Ахмеджанов Г.А. Гератский вопрос в XIX веке. Ташкент: «Фан», 1971. 131 с.
3. Бушев П.П. Герат и Англо-иранская война 1856–1857 гг. М.: Издательство восточной литературы, 1959. 251 с.
4. Кузанлу Дж. Тарих-е незами-йе Иран. Джелд-е доввом. Тегеран: Фердоуси, 1315/1936. 571 с.
5. Массон В.М., Ромодин В.А. История Афганистана. Том II. Афганистан в новое время. Москва: «Наука», 1965. 551 с.
6. Молла Файз Мохаммад Катиб Хазаре. Сирадж ат-таварих. Джелд 2. Тегеран: Балх, 1372/1993. 527 с.
7. Мохаммад-Джафар Хурмуджи. Тарих-е каджар: Хакаи аль-ахбар-е Насери / Подг. к публ. Х. Хадивджам. Тегеран: Зоввар, 1344/1965. XVI, 365 с.
8. Мохаммад-Йусуф Рийази Харави. Айн аль-вакайе. Тарих-е Афганестан дар сальха-йе 1207–1324 камари. Тегеран: Данешгах-е Техран, 1369/1990. 286 с.
9. Мохаммад-Таки Лесан аль-Мольк Сепехр. Насех ат-таварих: Тарих-е каджарийе. Джелд 3 / Подг. к публ. Дж. Кийанфар. Тегеран: Асатир, 1377/1998. XXI, 997 с.
10. Мохаммад-Хасан Сани ад-Доуле Этемад ас-Салтане. Тарих-е монтазам-е Насери. Джелд 3 / Под. ред. М.-И. Резвани. Тегеран: Донйа-йе кетаб, 1367/1988. 1102 с.
11. Мохаммад-Хасан-хан Этемад ас-Салтане. Мират аль-больдан. Джелд 2–3 / Критич. текст, примеч. и указ. А.-Х. Наваи и М.-Х. Мохаддес. Тегеран: Данешгах-е Техран, 1367/1989. 906 с.
12. Реза-Коли-хан Хедайат. Тарих-е Раузат ас-сафа-йе Насери. Джелд 10: Дар салтанат-е Мохаммад-шах ва Насер ад-Дин-шах Каджар / Подг. текста и примеч. Дж. Кийанфар. Тегеран: Асатир, 1380/2001. XXXVIII, 848 с.
13. Barfield T. Afghanistan. A cultural and political history. Princeton – Oxford: Princeton University Press, 2010. 389 p.
14. Sykes P. A History of Afghanistan. Vol. II. London: Macmillan and Co. Ltd., 1940. 414 p.
15. Watson R.G. A History of Persia from the beginning of the XIX century to the year 1858. London: Smith, Elder and Co., 1866. 465 p.

References

1. *Abdolla Mostoufi*. The Story of my Life or the Political and Administrative History of Qajar Period from Aqa Mohammad-khan till the end of Naser al-Din-shah. Vol. 1. Tehran: Zowwar, 1384/2005. 569 p.
 2. *Akhmedjanov G.A.* Herat question in XIX century. Tashkent: «Fan», 1971. 131 p.
 3. *Bushev P.P.* Herat and Anglo-Iranian War of 1856–1857. Moscow: Oriental Literature, 1959. 251 p.
 4. *Qazanlu J.* A Military History of Iran. Vol. II. Tehran: Ferdowsi, 1315/1936. 571 p.
 5. *Masson V.M., Romodin V.A.* A History of Afghanistan. Vol. II. Afghanistan in modern times. Moscow: «Nauka», 1965. 551 p.
 6. *Molla Fayz Mohammad Katib Hazare*. The Lantern of Histories. Vol. 2. Tehran: Balkh, 1372/1993. 527 p.
 7. *Mohammad-Jafar Khurmuji*. Kadjars History. Naser's True Accounts / Ed. H. Hadivjam. Tehran: Zowwar, 1344/1965. XVI, 365 p.
 8. *Mohammad-Yusouf Riyazi Harawi*. True Events. A History of Afghanistan during the years of 1207–1324 by lunar heidjra. Tehran: Daneshgah-e Tehran, 1369/1990. 286 p.
 9. *Mohammad-Taqi Lesan al-Molk Sepehr*. Voiding the Histories. History of Kadjars. Vol. 3 / Ed. J. Kiyanfar. Tehran: Asatir, 1377/1998. XXI, 997 p.
 10. *Mohammad-Hasan Sani al-Doule Etemad al-Saltane*. The well-ordered History for Naser. Vol. 3. Tehran: Donya-ye ketab, 1367/1988. 1102 p.
 11. *Mohammad-Hasan-khan Etemad al-Saltane*. Mirror of lands. Vol. 2–3 / Critical text, comment. and index A-H. Navai and M-H. Mohaddes. Tehran: Tehran University, 1367/1989. 906 p.
 12. *Reza-Qoli-khan Hedayat*. Naser's History of Garden of Purity. Vol. 10. During the reign of Muhammad-shah and Naser al-Din-shah Kadjars / Critical text and notes J. Kiyanfar. Tehran: Asatir, 1380/2001. XXXVIII, 848 p.
 13. *Barfield T.* Afghanistan. A cultural and political history. Princeton – Oxford: Princeton University Press, 2010. 389 p.
 14. *Sykes P.* A History of Afghanistan. Vol. II. London: Macmillan and Co. Ltd., 1940. 414 p.
 15. *Watson R.G.* A History of Persia from the beginning of the XIX century to the year 1858. London: Smith, Elder and Co., 1866. 465 p.
-

РОГОЖИНА АНГЕЛИНА СЕРГЕЕВНА

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

ROGOZHINA ANGELINA SERGEEVNA

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

ГОЛОД 1891–1892 гг.: ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РЕАКЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА И ВЛАСТИ

THE FAMINE OF 1891–1892: FACTORS OF ORIGIN AND THE RESPONSE OF RUSSIAN SOCIETY AND AUTHORITIES

Статья посвящена изучению причин возникновения и развития неурожая и голода в России в 1891–1892 гг. Проведен анализ восприятия событий голода представителями передового российского общества, а также же отечественными и зарубежными историографами. Автор пришел к выводу о том, что в основе продовольственного кризиса начала 1890-х гг. лежали как естественные, так и системные причины. Вместе с тем, выработка курса антикризисных мер в среде чиновничье-бюрократической элиты носила лихорадочный и стихийный характер.

Ключевые слова: неурожай, голод 1891–1892 гг., естественные причины возникновения, системный кризис.

This article examines the causes and progression of the crop failure and famine in Russia in 1891–1892. It analyzes how the famine was perceived by representatives of progressive Russian society, as well as by domestic and foreign historiographers. The author concludes that the food crisis of the early 1890s was rooted in both natural and systemic factors. However, the development of anti-crisis measures among the bureaucratic elite was frantic and spontaneous.

Keywords: crop failure, famine of 1891–1892, natural causes, systemic crisis.

Введение

Актуальность. Актуальность представленной темы обусловлена важностью комплексной оценки масштабов социально-экономического кризиса, затронувшего значительную часть территории Европейской части России в начале 1890-х гг. Исследование факторов возникновения голода позволяет выявить сочетание естественных и системных причин кризиса, сыгравших ключевую роль в его развитии.

Анализ реакции общества и властных структур дает представление о механизмах государственного управления и степени эффективности системы государственного продовольственного обеспечения. Данные знания несомненно актуализируют оценку исторического опыта предотвращения и преодоления кризисных явлений, а также формирование современной повестки государственной продовольственной политики в контексте перманентно возрастающих рисков продовольственной безопасности.

Цель (или задачи) исследования. Целью исследования является анализ ключевых причин «всероссийского разорения» 1891–1892 гг. в контексте общероссийской, а также зарубежной, риторики по вопросам социально-экономического и общественно-политического развития Российской империи во второй половине XIX века.

Новизна. Новизна представленного исследования обусловлена привлечением широкого круга исторических источников (ранее не введенных в научный оборот в рамках исследования заявленной научной проблемы), включая источники личного происхождения, периодическую печать и материалы делопроизводственной до-

кументации, отложившиеся как в федеральных, так и в региональных архивохранилищах, а также комплексным подходом к их анализу.

Методы исследования. Настоящее исследование проведено на основе методологических принципов научной объективности, историзма и системного подхода. Изложение материала выстроено в соответствии с проблемно-хронологическим методом. Кроме того, для достижения частных задач исследования был применен метод сравнительного анализа.

Изложение основного материала

Постоянное присутствие в российской социально-экономической действительности таких явлений, как неурожай и голод, было обусловлено особенностями традиционной организации сельскохозяйственного производства, а также факторами природно-климатического характера, естественными для столь значительной территории, занимаемой государством. При этом, указанные явления существенно влияли на внутривнутриполитическое развитие, а потому находились в орбите постоянного внимания властей и общества.

Социально-экономические условия, сложившиеся в пореформенной российской деревне, оказались контекстом, в котором прежняя государственная продовольственная система продемонстрировала свою неэффективность. Голод 1891–1892 гг. стал кульминацией позднеимперского режима, заставившей правительство переосмыслить свой политический курс и инициировать кампанию по пересмотру продовольственной системы.

История голода 1891–1892 гг. никогда не была ти-

пичным сюжетом исследовательского анализа отечественной и зарубежной историографии. Эта тема не раз поднималась на страницах исследований, освещавших различные аспекты социально-экономической и общественно-политической истории страны. В 1980–90-е гг. появилось несколько диссертационных исследований, посвященных отдельным аспектам данной проблематики. Н.П. Соколов, в рамках своей кандидатской диссертации, рассматривал вопрос о способах организации общественной помощи голодающим в продовольственную кампанию 1891–1892 гг. [45] История голода начала 1890-х гг. в Воронежской губернии была рассмотрена в диссертации М.Д. Книги [22]. В условиях отсутствия фундаментальных исследований, тема голода 1891–1892 гг. была весьма востребована в контексте общих работ по социально-экономической истории России поздней имперской эпохи на протяжении всех этапов развития как отечественной, так и зарубежной историографии. Единогласно отмечая естественность причин, породивших неурожай летом-осенью 1891 г., а также кризисность этого явления для развития страны, историки по-разному оценивали степень влияния тех или иных факторов на процесс возникновения и распространения голода. Одни обвиняли меркантилистическую политику И.А. Вышнеградского в создании условий для искусственной «организации» голода, другие видели его причину в последствиях, порожденных Крестьянской реформой 1861 г., третьи указывали на неприспособленность действовавшей в стране с 1834 г. и принципиально не реформировавшейся на протяжении более полувека государственной продовольственной системы, четвертые отмечали бездеятельность земских учреждений, которым после 1860-х гг. была вверена забота по обеспечению народного продовольствия в случае неурожая и проч [35; 47; 18; 1; 17].

Действительно, естественными причинами неурожая в 1891–1892 гг., и как следствие, голода, стали неблагоприятные природно-климатические явления, которые обозначились уже летом-осенью 1890 г. отсутствием дождей, высокой температурой воздуха и ветрами, а затем сменившимися их осенью сильными морозами и полным отсутствием снега [31, с. 265; 28, с. 278; 29, с. 292; 30, с. 306]. Весной 1891 г. реки не выходили из берегов, поэтому заливные луга не смогли запастись столь ценной для растительности влагой. Помощник председателя Воронежского губернского статистического комитета Ф.А. Щербина в докладе, зачитанном на заседании комитета 20 января 1892 г. вспоминал: «Как известно, осень 1890 г., с которой началось накопление, так сказать, неблагоприятных для неурожая условий, была сухая и отличалась резкими переходами от тепла к холоду. Так как осенних дождей почти не было, то и обсемяниться вовремя крестьянин не имел никакой возможности. Брошенное же в землю зерно частью совершенно не взошло, частью взошло, но плохо развилось, частью было выдудо ветром и частью затем вымерзло. Вслед за тихой неблагоприятной осенью, следовала не менее неблагоприятная зима; суровая и бесснежная, она еще более повредила и без того жалкие, поврежденные посевы. Весна началась рано; но при полном бездождии и несвоевременных морозах, она менее всего могла способствовать росту и развитию растений. Таким образом, уже с начала весны имелись налицо все признаки

неурожая» [10; с. 3]. С первой половины мая 1891 г. в периодической печати начали появляться сведения о неблагоприятных для всходов природно-климатических явлениях, а именно о продолжительной засухе, постигшей территории основных зернопроизводящих регионов страны. «Воронежские губернские ведомости» сообщали, что «во второй половине истекшего июня в Воронежской губернии стояла сухая жаркая погода, причем температура часто доходила до 40°R [50°C – А.Р.]» [9, с. 7]. Газеты Курской губернии в начале июля сообщали, что «в Белгородском уезде две недели нет дождей, засуха вредит овсам и гречихе раннего посева; в Дмитриевском уезде погода жаркая; в Корочанском уезде градом выбило озимого и ярового хлеба 734 дес.; в Грайворонском уезде озимые хлеба плохи» [23, с. 3] и проч.

Однако порожденный естественными и вполне типичными для «зоны рискованного земледелия» причинами неурожая, под воздействием факторов социально-экономического и общественно-политического характера привел, по мнению ряда исследователей, к возникновению продовольственного кризиса и сильнейшего за весь пореформенный период голода.

Для большинства представителей, как дореволюционной, так и советской историографии, одним из определяющих факторов появления голода в 1891 г. было состояние сельского хозяйства, находившегося на протяжении нескольких десятилетий в состоянии перманентного кризиса и регресса [35, с. 2]. «Вывоз хлеба из России не доказывал процветания русского сельского хозяйства. Мы вывозили не излишки, а необходимое для нас самих. Хлеб извлекался из крестьянина ценою сокращения его потребления до голодной нормы» [35, с. 11], – писал дореволюционный исследователь И. Плотников. По мнению И.К. Сухоплюева «старый режим доводил русское население до хронического голодания, постоянного вымирания и полного экономического разорения» [48, с. 38]. Проблема «оскудения» Центра, характеризующегося социально-экономическим упадком и разорением крестьянских хозяйств зернопроизводящих губерний, в следствие мирового аграрного кризиса, была поставлена М.С. Симоновой [44, с. 236–263]. Историк П.А. Зайончковский, соглашаясь с мнением, что основной причиной неурожая в 1891–1892 гг. была засуха, отмечал, что масштаб голода «усугублялся, во-первых, ограблением крестьян в период отмены крепостного права и, во-вторых, всей политикой самодержавия на протяжении всего пореформенного периода» [20, с. 184].

Земства, обвиненные в эскалации продовольственного кризиса в 1891–1892 гг. в связи с неудачной организацией закупок продовольственного и семенного зерна для нуждающихся, рассматривали первопричины неурожая как комплексную проблему, обусловленную не только неблагоприятными климатическими условиями, но и принципами ведения сельского хозяйства на протяжении всего пореформенного времени, оценивая их как «ненормальные» [14, с. 417–418]. К указанным факторам земства относили, главным образом, небрежную обработку полей (в том числе, несвоевременность в производстве посева и сбора хлебов, неиспользование удобрений, применение семян низкого качества),

а также отсутствие в значительной части крестьянских хозяйств тяглого скота. Это было обусловлено принципами общинного землепользования – чересполосицей и регулярными переделами земли, создавая у крестьянина ощущение «случайности» владения наделом и становясь следствием ежегодных неудовлетворительных урожаев.

Однако чаще всего неудачи государственной продовольственной кампании 1891–1892 гг. связывались с так называемой меркантилистической политикой назначенного в 1887 г. на пост министра финансов И.А. Вышнеградского, девизом экспортной политики которого, по мнению традиционной марксистско-ленинской, а также отчасти дореволюционной и современной, историографии, стала фраза «Не доедим, но вывезем!». Разумеется, не только усиленный экспорт продуктов зернового производства ставился в вину руководителю финансового ведомства. Для некоторых дореволюционных и советских исследователей этого вопроса было характерно, отчасти под влиянием публицистики голодных лет, возлагать ответственность за продовольственный кризис 1891–1892 гг. на российское правительство. Припоминалось непосильное налогообложение, непомерные размеры вывоза зерна за границу и, как следствие, неспособность ни предотвратить «всероссийское разорение», ни вовремя и эффективно удовлетворить потребности нуждающегося населения. Дореволюционный исследователь В. Витчевский отмечал, что экономическая система, выстроенная министром финансов И.А. Вышнеградским, «подпытывалась», главным образом, за счет сельскохозяйственного производства [7, с. 231].

Видные представители советской историографии, рассматривая неурожай и голод в России, как явления регулярные и зачастую не чрезвычайные, объясняли исключительность голода 1891–1892 гг. социальными факторами, вызванными фискальной политикой И.А. Вышнеградского в конце 1880-х – начале 1890-х гг., когда «перевыручки по бюджету достигли значительной суммы – 209,4 млн. рублей» [8, с. 393–394.].

Кроме того, для отдельных историков было характерно использование тезиса о «голодном экспорте» как обоснования осознанной политики самодержавия, искусственно организовавшего голод, допустив экспорт зерновых продуктов в годы неурожая. По мнению С.А. Нефедова правительство сознательно шло на временное снижение потребления хлеба внутри страны. Описывая условия, при которых происходил вывоз зерновых культур из России в 1889 г., историк указывал на то, что «голод не начался лишь потому, что предыдущие годы были урожайными, и в хозяйствах оставались кое-какие запасы»; 1890 г. в отношении урожая также был «весьма посредственным, ниже среднего, а экспорт оставался высоким, страна снова жила за счет запасов» [26, с. 405]. При этом, «царь-голод» начала 90-х гг. XIX в. сторонники идеи «голодного экспорта» называли одним из наиболее ярких проявлений непродуктивной политики царизма, которая в конечном итоге привела страну к революции [18, с. 58–60, 83–93; 5; 45, с. 3–19; 27, с. 155–162; 6].

Четкую характеристику положения российского земледельца перед лицом форсированных темпов внешней торговли, как предпосылки повсеместного упадка

крестьянских хозяйств, прежде всего, в зернопроизводящих регионах, дал В.Л. Степанов: «Крестьяне могли рассчитаться с казной, а также уплатить земские и мирские сборы только после сбора урожая, когда у них появлялось достаточное количество наличных денег. Поэтому они были вынуждены продавать зерно по низкой осенней цене, а весной, когда их собственные запасы истощались, покупать его втридорога. Подобный механизм реализации сельскохозяйственной продукции тормозил накопление капитала и внедрение технических новшеств в деревне» [46, с. 50]. Д.Н. Белянин назвал неурожайные годы и голод 1891 г. «концентрированным выражением аграрного кризиса» и «суммарным индексом неэффективности той модели развития народного хозяйства, которая установилась после 1861 г.» [6, с. 49].

В 1975 г. вышла книга американского исследователя Ричарда Роббинса «Голод в России. 1891–1892 гг.», в которой автор, анализируя значительный, хотя и неисчерпывающий, массив источников по истории организации государственной продовольственной кампании 1891–1892 гг., пришел к выводу о необоснованности устоявшегося в отечественной историографии тезиса о том, что российское правительство фактически «организовало» голод и всячески отягощало жизнь русского крестьянства непомерными аппетитами внутри- и внешнеполитических курсов. Он достаточно аргументированно доказывал роль российского правительства как активного участника ликвидации последствий продовольственного кризиса, спровоцированного естественными факторами и заостренными принципами ведения крестьянского хозяйства. Рассматривая собственное исследование как развенчивающее «многие мифы о кризисе 1891–1892 гг.», Р. Роббинс утверждал, что царское правительство не игнорировало катастрофу, не пыталось скрыть все новости о кризисе, как могло показаться, а лишь заботилось о том, чтобы сообщения о голоде были точными, не противоречили друг другу и не возбуждали излишней паники в обществе, чем и без того, по мнению исследователя, активно занималась периодическая печать [1, с. 168].

В скором времени представители зарубежной историографии пошли еще дальше. В начале 90-х гг. XX в. вышла работа американского специалиста по экономической истории России конца XIX – начала XX вв. П. Грегори, впоследствии переведенная на русский язык и опубликованная российским издательством под названием «Экономический рост Российской империи». В своей работе автор проводил идею об отсутствии в России конца XIX – начала XX вв. аграрного кризиса [15, с. 35]. Более того, по мнению исследователя к началу Первой мировой войны Россия находилась на схожем с ведущими странами мира уровне экономического развития, будучи активно интегрированной в общеевропейское экономическое пространство, что, по его мнению, подтверждалось высоким жизненным уровнем российской деревни в общеимперском масштабе как доказательство отсутствия аграрного кризиса. Соответственно и голод 1891–1892 гг. не мог стать порождением экономического упадка благосостояния крестьянских хозяйств, доведенных до уровня нищеты неэффективной политикой российского самодержавия и его министров.

Точка зрения П. Грегори оказалась эмпатична не-

которым представителям современной отечественной историографии, которые пересмотрели устоявшиеся в исторической науке идеи об отстраненности правительства от нужд российского крестьянства во время голода 1891–1892 гг. и реальности аграрного кризиса в России на рубеже XIX–XX вв. Так, М.А. Давыдов считал постулаты о зыбком балансе крестьян между «постоянным недоеданием и полной голодовкой» следствием народнической публицистики и отдельных дореволюционных историографов. По мнению М.А. Давыдова описание страданий народа, столь популярное в периодической печати «голодных лет», носило зачастую спекулятивный характер, «различаясь только степенью нарочитости трагизма» [17, с. 244]. Идею отрицания аграрного кризиса в России М.А. Давыдов выстраивал на утверждении недостоверности сведений Центрального статистического комитета МВД, в основе которых лежали данные, полученные от волостных правлений. Недостоверность указанного источника обусловлена, по утверждению историка, «занижением респондентами ЦСК МВД величины сборов» зерновых продуктов, в силу порой «агрессивной неприязни крестьян к любым попыткам выяснить истинное положение дел в их хозяйстве» [17, с. 251]. Что же касается «голодного экспорта», то М.А. Давыдов называл эту идею «порождением народнических теорий, доминировавших в умах российской интеллигенции в пореформенную эпоху» [17, с. 279]. «Тезис о «голодном экспорте» отрицает реальность нормальных рыночных отношений, регионального и международного разделения труда», – заявлял историк, – «между тем большой хлебный экспорт России был естественным, даже закономерным явлением» [17, с. 280], необходимым России с точки зрения развития ее внешнеэкономического потенциала.

Несколько иную точку зрения на проблему «голодного экспорта» представила крупный специалист по социально-экономической истории пореформенной России Т.М. Китанина, которая, не отрицая факта возникновения в конце XIX в. в России аграрного кризиса, предлагала рассматривать его в качестве стимула и катализатора общих институциональных преобразований. Историк принимала понятие «голодный экспорт», однако вкладывала в него, в отличие от М.А. Давыдова, другое значение, понимая его как одну из мер, цель которой «заключалась в попытке интенсифицировать сельскохозяйственное производство в условиях крестьянского малоземелья и сокращения дворянского землевладения» [21, с. 203].

Примечательно, что несмотря на издержки политики И.А. Вышнеградского, он добился весьма впечатляющих результатов, и это вызывало не просто одобрение со стороны передовой части российского, впрочем, как и зарубежного, общества, а неподдельный восторг. В.Л. Степанов писал, что «за несколько лет Иван Алексеевич приобрел репутацию «финансового гения», которого «прославляли» и в обществе, и в правительственных кругах; в одной из зарубежных газет его провозгласили «властелином европейского денежного рынка»» [47, с. 51]. Более того, именно накопленные им в предголодные годы денежные резервы использовались впоследствии для оказания государственной помощи губерниям, постигнутым неурожаем, в то время как общеимперский продовольственный капитал, состав-

ление и сохранение которого лежало в компетентной плоскости МВД, оказался истощен уже к началу продовольственной кампании 1891–1892 гг.

В.Л. Степанов весьма аргументированно объяснял позицию И.А. Вышнеградского, который, по утверждению историка, «свою задачу видел не в «заботах о техническом улучшении земледелия», а в обеспечении оптимальных «коммерческих условий» для развития сельского хозяйства», в то время как «политика в деревне в большей степени зависела от МВД и отчасти от Министерства государственных имуществ» [46, с. 52]. Добавим, что и организация продовольственного дела находилась в компетенции МВД. Кроме того, В.Л. Степанов приводил слова российского экономиста и издателя П.П. Мигулина, который считал, что «Вышнеградский, сознавая свою вину, всеми силами пытался искупить ошибки своего управления, благодаря которым сельское население не имело возможности накопить сбережения в неурожайные годы» [46, с. 68; 25, с. 3]. Вместе с тем, В.Л. Степанов, не оправдывая действий И.А. Вышнеградского и его политики тотального экспорта зерна, рассматривал их только в качестве одного из факторов, способствовавших голоду 1891–1892 гг. При этом базовой причиной историк считал естественные условия, а именно природно-климатические аномалии, которые «в условиях мирового аграрного кризиса, отсталой системы земледелия, истощения почвы, низкой производительности труда, тормозящего влияния общины в сочетании с неудовлетворительным состоянием продовольственного дела при массовом вывозе хлеба за границу и жесткой системе взимания налогов делали крестьян беззащитными перед угрозой неурожая» [46, с. 68].

Схожей точки зрения, в отношении причин, породивших голод 1891–1892 гг., придерживался и М.А. Давыдов. Проблемы потребления, а, соответственно, и голод, столь распространенные в среде российского крестьянства, он связывал с социальным неустройством пореформенной российской деревни. Причины этого явления лежали в плоскости условий отмены крепостного права, а именно «урезании крестьянского землепользования, в консервации общины и тех самых средневековых приемах обработки земли, не только в сохранении старых стеснений для крестьян, но и умножении новых, в отсутствии стратегического видения перспектив развития главной отрасли экономики страны» [17, с. 281].

Необходимо отметить, что запрет вывоза хлеба за границу, последовавший в октябре 1891 г., отнюдь не получил одобрения в сведущих кругах чиновничье-бюрократической элиты. Товарищ министра финансов Ф.Г. Тернер считал эту идею бессмысленной, и даже вредной, ничуть не облегчившей положение российского крестьянства, однако негативно отразившейся на внешней торговле страны [11, с. 204]. Министр государственных имуществ А.С. Ермолов оценил этот шаг как поспешный, потрясший хлебный рынок и подорвавший перспективы хлебного экспорта [19, с. 104–105]. Ближайший сотрудник И.А. Вышнеградского С.Ю. Витте рассматривал запрет вывоза хлеба как результат повышенной «нервности» министра, который опасался надвигающегося финансового кризиса [25, с. 179].

Вместе с тем, если проблема «голодного экспорта» и «меркантилистической политики» министра финансов И.А. Вышнеградского и влияния этих факторов на усугубление продовольственного кризиса 1891–1892 гг. до сих пор являются предметом научных дискуссий, то вопросы, связанные со стремлением «замолчать», а, порою, проигнорировать, со стороны представителей чиновничье-бюрократической верхушки, вести о надвигающемся на Россию уже летом 1890 г. «призраке голода», отмечаются большинством как историков, так и современников событий.

Подавляющая часть исследователей, доказывая нежелание российского правительства «верить слухам» о грядущем неурожае, приводит свидетельство А.С. Ермолова, помещенное им в работе «Наши неурожайи и продовольственный вопрос» и рассказывающее о негативном отношении И.А. Вышнеградского к мнению директора департамента неокладных сборов о перспективах страшного недорода, нежелании придавать данную повестку огласке и менять свои планы по стабилизации финансовой системы в России [19, с. 99–101].

П.А. Зайончковский в качестве одного из виновников эскалации продовольственного кризиса определял министра внутренних дел И.Н. Дурново, как умалчивавшего и на протяжении длительного времени всячески отрицавшего наличие голода в стране [20, с. 184]. Публицист-славянофил А.А. Киреев, лично знакомый с видными государственными деятелями и будучи близок к окружению императора, писал редактору «Московских ведомостей» С.А. Петровскому, что «министр внутренних дел наградил нас голодом». «Это теперь смело можно утверждать: ежели бы министр не отрицал голода в продолжении всего лета и принял бы меры, с июня можно бы было снабдить весь Волжский бассейн хлебом за полцены и водяным путем, теперь запертым» [32, с. 121], – возмущался А.А. Киреев. При этом, генерал предполагал, что действия И.Н. Дурново по «замалчиванию голода» были вызваны опасением разоблачений правительственных мероприятий в зарубежной прессе, считая подобный мотив ни чем иным, как самодурством министра внутренних дел, при котором «остался в потемках один бедный царь» [33, с. 370]. А.А. Киреев считал, что «бедный Государь живет в заколдованном кругу, из которого нет исхода. Он доверился министрам, строго наблюдает за тем, чтобы каждый из них исполнял лишь свое собственное дело, не терпит вмешательства в дела соседа. Это делает каждого из министров совершенно бесконтрольным монархом, даже такого дурака как Дурново!» [33, л. 366 об.]. В октябре 1891 г. В.К. Плеве в разговоре с А.А. Киреевым утверждал, что правительство в курсе происходящих событий, что наследник в скором времени станет во главе организации для борьбы с голодом: «Плеве говорит, что правительство не допустит до голодной смерти. На бумаге это, конечно будет, и денег дадут достаточно – но дойдет ли эта помощь до назначения вовремя!» [33, л. 363]. Генерала определенно возмущала позиция И.Н. Дурново относительно затягивания признания факта возникновения значительных продовольственных затруднений: «Когда будут умирать от голода, [И.Н. Дурново – А.Р.] будет объяснять, что все это так и следует, что умирают на основании закона» [33, л. 370].

Правда несмотря на «осторожность» министра

внутренних дел в попытках не допустить обсуждения действий царских властей, в зарубежной прессе, в частности, в Англии получили активное распространение карикатуры на Александра III в связи с событиями 1891–1892 г., где российский император изображался спиной к голодающим, отказываясь от пожертвований со словами: «Голода нет!». Сюжет приведенной карикатуры, вероятно, был намеком на замечание якобы сделанное императором одному полковому командиру, который сообщил по окончании праздника этого полка, на котором присутствовала императорская семья, что офицеры решили израсходовать деньги, собранные для обычного товарищеского обеда на голодающих. «Голодающих в России нет! Есть местности, пострадавшие от дурного урожая», – будто бы резко заметил российский монарх [24, с. 223–228]. 10 октября 1891 г. английский журнал «Punch» опубликовал карикатуру, на которой российский император нес в Индию огромный мешок денег мимо просящего милостыню русского крестьянина. Внизу плаката размещалась просительная фраза: «Что он будет с этим делать?» [4, с. 6]. За пределами Российской империи, действительно, имело место непонимание отношения императорской семьи к голоду. «Когда в ноябре при своем проезде через Берлин, – вспоминал будущий министр иностранных дел В.Н. Ламздорф, – г. Гирс был принят германским императором, то Вильгельм II спросил его, между прочим, каким путем наш государь собирается проехать, возвращаясь из Крыма. «Я бы на его месте, – сказал его величество, – проехал в губернии, постигнутые голодом, взяв с собой всех, кто может оказать помощь голодающим»» [24, с. 253–254]. Кроме того, тема голода 1891–1892 гг. была широко освещена в зарубежной прессе, что делало ее объектом пристального внимания со стороны европейской общественности [3]. Киреев А.А. в письме С.А. Петровскому указывал на то, что многие советовали, правда уже не императору, а наследнику престола, Цесаревичу Николаю, отправиться в голодающие местности, «но министр Дурново, видя, что это неприятно государю – отсоветовал, а как бы такое путешествие подняло престиж будущего царя!!!» [32, л. 122].

Между тем, возвращаясь к российской действительности, 19 июня 1891 г. МВД был все же издан циркуляр, предписывающий предоставить сведения о возможных затруднениях в продовольствии и обсеменении полей. Губернаторы должны были пояснить, «каковы виды на урожай, в какой мере могут восполнить продовольственные нужды местные капиталы и понадобится ли помощь земству со стороны общеимперского продовольственного капитала, где возможно произвести заготовку хлеба, не имеет ли искусственный характер рост цен» и т.д. [12, л. 4–4 об.].

П.А. Зайончковский считал, что Александр III «относился к голоду несерьезно» [20, с. 184], подчеркивая, что неосведомленность императора о масштабах кризиса была обусловлена отрицанием последнего со стороны МВД [20, с. 186]. По словам юриста и общественного деятеля О.О. Грузенберга, императора Александра III раздражали упоминания в печати о «голоде», «как слове, выдуманном теми, кому жрать нечего» [16, с. 27]. «Он высочайше повелел заменить слово «голод» словом «недород». Главное управление по де-

лам печати разослало незамедлительно строгий циркуляр» [16, с. 27], – писал он в своих воспоминаниях.

Стоит отметить, что и на местах информация о надвигающемся на страну призраке голода была весьма противоречива. В записке одного из чиновников МВД, поданной в середине декабря 1891 г. на имя товарища министра внутренних дел В.К. Плеве, содержались весьма характерные сведения о степени осведомленности губернских и общественных органов управления ряда губерний о возможном наступлении голода. Как сообщает источник, к примеру, «в Нижегородской губернии недород был уже замечен в 1890 г., к этому присоединилась сибирская язва, а в 1891 г. – сильные пожары; помещиков состоятельных очень мало, огромное большинство распродадо хлеб, чтобы извернуться, запасы только у кулаков, к осени ожидают большой нужды. При этом, полицейские чины, больше на основании единичных фактов, отрицают голод, податные инспектора считают его меньше, чем он есть; земство и земские начальники упорно указывают на серьезность его размеров» [13, л. 36].

Фигурировали в «министерской» записке сведения и по губерниям Черноземного центра. Так, «в Тульской губернии помещики и земские начальники – оптимисты, земство и податные инспектора – пессимисты. В Орловской губернии, где были произведены земско-статистические работы, намечился ряд признаков для оценки хозяйственной силы каждого селения; земства выставили необходимость серьезной борьбы с неурожаем, администрация же умаляет это бедствие» [13, л. 36].

Весной 1892 г. после повторного неурожая И.Н. Дурново продолжил проводить курс «отрицания неурожая». В этом отношении весьма характерна запись, сделанная государственным секретарем А.А. Половцовым в своем дневнике в начале мая 1892 г., свидетельствующая об осведомленности вел. кн. Михаила Николаевича о вероятности полного неурожая в великорусских губерниях империи, что было подтверждено ему на местах губернаторами. Однако эта новость была воспринята императором с недоверием, ввиду того что министр внутренних дел утверждал обратное [36, с. 480]. «Теория «отсутствия голода, – писал А.А. Киреев С.А. Петровскому, – выдумывается по-прежнему; не думаю, чтобы теперешняя командировка разных лиц к голодающим выяснила дело; благодаря мудрым мероприятиям правительства все обстоит благополучно, а что, если что умирают люди от голодного тифа, то не иначе как следует, как должно. Вышнеградский смотрит очень уныло на свои финансы, говорит, «если бы закупили хлеб летом, то с тем, что израсходовано до сего времени можно бы было покрыть почти весь голод!»» [32, л. 122].

В.Н. Ламздорф, также прокомментировал настроения при императорском дворе, записав в своем дневнике: «Министр (Н.К. Гирс – А. Р.) мне совершенно доверительно рассказывал, что он в ужасе от того, как относится к бедствию государь и интимный круг императорской семьи. Его величество не хочет верить в голод. За завтраком в тесном кругу в Аничковом дворце он говорит о нем почти со смехом: находит, что большая часть раздаваемых пособий является средством деморализации народа, смеется над лицами, которые отправились на место, чтобы оказать помощь на деле,

и подозревает, что они это делают из-за похвал, которые им расточают газеты. Эта точка зрения, по-видимому, разделялась всею семьей, и мой министр с сожалением отметил, что Цесаревич тоже слушает эти разговоры с одобрительной улыбкой» [24, с. 253]. В связи с подобной характеристикой, примечательны сведения, представленные в дневнике государственного секретаря А.А. Половцова, который описывая встречу с цесаревичем, произошедшую 25 ноября 1891 г., сразу же после назначения последнего председателем Особого комитета помощи голодающим, отмечал достаточную осведомленность Николая Александровича о неурожае, постигшем некогда плодороднейшие регионы империи.: «В разговоре с ним [Н.О. Розенбахом – А.Р.] Цесаревич говорит, что, возвращаясь из Сибири нынче летом, он имел случай убедиться, что в Самарской, Саратовской, Оренбургской губерниях был полный неурожай» [36, с. 419].

Вместе с тем, А.А. Половцов еще 19 октября 1891 г. делился впечатлением, которое произвели на него представители петербургского сановного общества: «В Петербурге все министры поражены отчаянием по поводу обнаружившегося во многих губерниях голода, и никто не имеет ясного убеждения о том, что делать, но все наперерыв предлагают самые дикие мероприятия» [36, с. 409]. В.Н. Ламздорф, выражая обеспокоенность по поводу настроений, царивших в высших эшелонах власти, также, отмечал, что «взгляды министров на то, что происходит внутри страны таковы, что можно прийти в отчаяние; в особенности министр внутренних дел Дурново далеко не на высоте созданного голодом положения» [24, с. 201].

Примечательно, что на страницах официальных печатных органов «неурожайная», и тем более, «голодная», тема не становилась предметом постоянного и тотального внимания. Время от времени в «Правительственном вестнике» поднимались вопросы, связанные с урожайностью текущего года, «состоянием хлебов и трав» и мерами, предпринимаемыми правительством «для удержания цен на более низком уровне и для ослабления спекуляции» [38, с. 1]. Периодически публиковались заметки о положении хлебного дела на мировом рынке или статьи, типа, «Обеспечение урожайности зерновых полей», представлявшей собой краткое изложение труда А.С. Ермолова, в котором автор методично убеждал читателя в том, что для обеспечения урожайности необходимо «тепло, свет и влажность, а также питательные вещества» [37, с. 2; 38, с. 2]. Еженедельно издаваемая при «Правительственном вестнике» газета «Сельский вестник», вероятно, в силу своей направленности, уделяла несколько большее внимание неурожаю 1891–1892 гг. Помимо правительственных распоряжений, касающихся преодоления продовольственного кризиса, здесь печатались сообщения о состоянии озимых и яровых хлебов, причинах неурожая в различных местностях империи, репортажи из неурожайных губерний, сведения о деятельности официально действующих благотворительных объединений, советы о вредных и полезных примесях к хлебу и проч. [39; 40; 41; 42; 43]. В газете имела постоянная рубрика – «Сведения из волостей» – в неурожайные годы она традиционно наполнялась сообщениями о неблагоприятных погодных явлениях, оказывающих негативное влияние на урожай,

а также о продовольственной и семенной нужде на местах. Часто встречались заметки о случаях монаршей милости, как, например, «О бесплатном отпуске валежного леса крестьянам, пострадавшим от неурожая» или «Об удешевленной перевозке кукурузы и картофеля» [41, с. 333, 357, 364].

Выводы

Анализ риторики, исходящей от представителей высшей бюрократической элиты страны, позволяет сде-

лать вывод о лихорадочности и стихийности выработки курса государственной продовольственной политики и путей выхода из социально-экономического кризиса, спровоцированного голодом. Результат изучения источников демонстрирует противоречивость курса российского правительства, стремящегося, с одной стороны, стабилизировать положение российской деревни, а с другой стороны, страдающего неопределенностью и растерянностью на пути к достижению этой цели.

Библиографический список

1. Robbins R.G. Famine in Russia 1891–1892. The imperial government responds to a crisis. New York and London: Columbia University Press, 1975. 262 с.
2. The Times. 1891. October, 8.
3. The Times. 1892. April, 18.
4. Аксенов В. Голод как политика: гуманитарная и политическая составляющие борьбы с голодом в 1891–1922 годах // Как квакеры спасали Россию. М., 2020. С. 8–69.
5. Арзуманян А.А. Аграрный кризис 80-90-х годов XIX в. в России. – В кн.: Экономические проблемы общественного развития. М.: Наука, 1968. 626 с.
6. Белянин Д.Н. Агркультурный кризис в России на рубеже XIX–XX вв. // Актуальные вопросы гуманитарных наук. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Кемерово: Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, 2014. С. 49–63.
7. Витчевский В. Торговая, таможенная и промышленная политика России со времен Петра Великого до наших дней. СПб.: Д.А. Казицын и Ю.Д. Филиппов, 1909. – 362 с.
8. Власть и реформы. От самодержавной к советской России / Отв. ред. Б. В. Ананьич. СПб.: Изд-во «Дмитрий Буланин», 1996. 801 с.
9. Воронежские губернские ведомости. 1891. №50.
10. Воронежские губернские ведомости. 1892. №45.
11. Воспоминания жизни Ф.Г. Тернера. В 2 ч. Ч. 2. СПб.: изд. М.Г. и Э.Г. Тернер, 1911. 322 с.
12. Государственный архив Воронежской области (ГАВО). Ф. И-21. Оп. 1. Д. 455.
13. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 586. Оп. 1. Д. 70.
14. Государственный архив Тамбовской области (ГАТО). Ф. 143. Журналы очередного Тамбовского губернского земского собрания, бывшего в декабре 1892 г. с приложениями. Тамбов, 1893 г.
15. Грегори П. Экономический рост Российской империи (конец XIX – начало XX в.): Новые подсчеты и оценки / Пер. с англ. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЕН), 2003. 255 с.
16. Грузенберг О.О. Вчера. Воспоминания. Париж: Б/и, 1938. 241 с.
17. Давыдов М.А. К вопросу о «голодном экспорте» // Экономическая история: Ежегодник. 2004. Т. 2004. С. 243–283.
18. Егиазарова Н.А. Аграрный кризис конца XIX века в России. М.: Изд-во АН СССР, 1959. 192 с.
19. Ермолов А.С. Наши неурожай и продовольственный вопрос. 1–2 ч. Ч. 1. СПб.: Тип. В. Киршбаума, 1909. 599 с.
20. Зайончковский П.А. Российское самодержавие в конце XIX столетия (политическая реакция 80-х-90-х годов). М.: Мысль, 1970. 442 с.
21. Китанина Т.М. Мировой аграрный кризис и политика Министерства финансов России в 1880-х – начале 1900-х гг.: (к вопросу о модернизации системы государственных закупок) // Экономическая история: ежегодник. 2005. С. 199–236.
22. Книга М.Д. История голода 1891–1892 гг. в России. Автореф. дисс. на соиск. степ. к.и.н. Воронеж, 1997. 23 с.
23. Курские губернские ведомости. 1891. №53.
24. Ламздорф В.Н. Дневник 1891–1892 гг. М.-Л.: Academia, 1934. 429 с.
25. Мигулин П.П. Русский государственный кредит (1769–1899). Опыт историко-критического обзора. В 3 т. Т. 2. Харьков, 1900.
26. Нефедов С.А. История России: факторный анализ. В 2-х т. Т. 2. М.: Территория будущего, 2010. 685 с.
27. Нефедов С.А. О связях демографических показателей и потребления в России конца XIX – начала XX в. // Российская история. 2009. № 2. С. 155–162.
28. Орловские губернские ведомости за 1890 г. № 53.
29. Орловские губернские ведомости за 1890 г. № 56.
30. Орловские губернские ведомости за 1890 г. № 59.
31. Орловские губернские ведомости за 1890 г. №50.
32. Отдел Рукописей Российской государственной библиотеки (ОР РГБ). Ф. 224. Карт. 1. Ед. хр. 64.
33. Отдел Рукописей Российской государственной библиотеки (ОР РГБ). Ф. 126. Карт. 11.
34. Отдел Рукописей Российской государственной библиотеки (ОР РГБ). Ф. 224. Карт. 1. Ед. хр. 64.
35. Плотников И. Неурожай в России, их причины и меры борьбы с ними. Петроград: Политическое упр. Петроградского воен. окр., 1921. 24 с.
36. Половцов А.А. Дневник Государственного секретаря: В 2 т. Том II. 1887–1892. М., 2005. 639 с.
37. Правительственный вестник. 1891. №134.
38. Правительственный вестник. 1891. №138.
39. Сельский вестник. 1891. №24.
40. Сельский вестник. 1891. №28.
41. Сельский вестник. 1891. №32.

42. Сельский вестник. 1891. №37.
43. Сельский вестник. 1891. №38.
44. Симонова М.С. Проблема «оскудения» Центра и ее роль в формировании аграрной политики самодержавия в 90 годах XIX – начале XX в. // Проблемы социально-экономической истории России: сборник статей: к 85-летию со дня рождения академика Николая Михайловича Дружинина. М., 1971. С. 236–263.
45. Соколов Н.П. Голод 1891–1892 годов и общественно-политическая борьба в России: диссертация ... канд. ист. наук. М., 1987. 227 с.
46. Степанов В.Л. Министр финансов И.А. Вышнеградский и голод 1891–1892 гг. // Российская история. №5. 2023. С. 47–69.
47. Сухоплюев И.К. Последствия неурожая в России. – М.: типо-лит. И.Н. Кушнерев и К°, 1906. 39 с.

References

1. Robbins R.G. Famine in Russia 1891–1892. The imperial government responds to a crisis. New York and London: Columbia University Press, 1975, 262 p.
2. The Times, October 8, 1891.
3. The Times, April 18, 1892.
4. Aksenov V. Famine as Policy: Humanitarian and Political Components of the Fight Against Famine in 1891–1922 // How the Quakers Saved Russia. Moscow, 2020, Pp. 8–69.
5. Arzumanyan A.A. Agrarian Crisis of the 1880s–1890s in Russia. In: Economic Problems of Social Development. Moscow: Nauka, 1968, 626 p.
6. Belyanin D.N. Agrarian Crisis in Russia at the Turn of the 19th and 20th Centuries. // Current Issues in the Humanities. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference. – Kemerovo: Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev, 2014. Pp. 49–63.
7. Vitchevsky V. Trade, Customs, and Industrial Policy of Russia from the Time of Peter the Great to the Present Day. St. Petersburg: D.A. Kazitsyn and Yu.D. Filippov, 1909. 362 p.
8. Power and Reforms. From Autocratic to Soviet Russia / Ed. B.V. Ananyich. – St. Petersburg: Dmitry Bulanin Publishing House, 1996. 801 p.
9. Voronezh Provincial Gazette. 1891. No. 50.
10. Voronezh Provincial Gazette. 1892. No. 45.
11. Memories of the Life of F.G. Turner. In 2 parts. Part 2. St. Petersburg: Published by M.G. and E.G. Turner, 1911. 322 p.
12. State Archives of the Voronezh Region (GAVO). F. I-21. Op. 1. D. 455.
13. State Archives of the Russian Federation (GARF). F. 586. Op. 1. D. 70.
14. State Archives of the Tambov Region (GATO). F. 143. Journals of the Regular Tambov Provincial Zemstvo Assembly, Held in December 1892, with Appendices. Tambov, 1893.
15. Gregory P. Economic Growth of the Russian Empire (Late 19th – Early 20th Century): New Calculations and Estimates / Translated from English. – Moscow: “Russian Political Encyclopedia” (ROSSPEN), 2003. 255 p.
16. Gruzenberg O.O. Yesterday. Memories. Paris: B/i, 1938. 241 p.
17. Davydov M.A. On the Question of “Hunger Exports” // Economic History: Yearbook. 2004. Vol. 2004. Pp. 243–283.
18. Egiazarova N.A. The Agrarian Crisis of the Late 19th Century in Russia. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1959. 192 p.
19. Ermolov A.S. Our Crop Failures and the Food Question. Parts 1–2. Part 1. St. Petersburg: V. Kirshbaum Publishing House, 1909. 599 p.
20. Zayonchkovsky P.A. Russian autocracy at the end of the 19th century (political reaction of the 1890s–1900s). Moscow: Mysl', 1970. 442 p.
21. Kitanina T.M. The global agrarian crisis and the policy of the Russian Ministry of Finance in the 1880s – early 1900s: (on the issue of modernizing the public procurement system) // Economic history: yearbook. 2005. Pp. 199–236.
22. Book by M.D. History of the famine of 1891–1892 in Russia. Abstract of dissertation for the degree of candidate of historical sciences. Voronezh, 1997. 23 p.
23. Kursk provincial gazette. 1891, no. 53.
24. Lamzdorf V.N. Diary of 1891–1892. Moscow-Leningrad: Academia, 1934. 429 p.
25. Migulin P.P. Russian State Credit (1769–1899). An Attempt at a Historical-Critical Review. In 3 vols. Vol. 2. Kharkov, 1900.
26. Nefedov S.A. History of Russia: Factor Analysis. In 2 vols. Vol. 2. Moscow: Territory of the Future, 2010. 685 p.
27. Nefedov S.A. On the Relationships between Demographic Indicators and Consumption in Russia in the Late 19th – Early 20th Centuries // Russian History. 2009. No. 2. Pp. 155–162.
28. Oryol Provincial Gazette for 1890, No. 53.
29. Oryol Provincial Gazette for 1890, No. 56.
30. Oryol Provincial Gazette for 1890, No. 59.
31. Oryol Provincial Gazette for 1890, No. 50.
32. Manuscript Department of the Russian State Library (OR RSL). F. 224. Cart. 1. Unit 64.
33. Manuscript Department of the Russian State Library (OR RSL). F. 126. Cart. 11.
34. Manuscript Department of the Russian State Library (OR RSL). F. 224. Cart. 1. Unit 64.
35. Plotnikov, I. Crop Failures in Russia, Their Causes and Measures to Combat Them. – Petrograd: Political Administration of the Petrograd Military District, 1921. 24 p.
36. Polovtsov, A.A. Diary of the State Secretary: In 2 volumes. Volume II. 1887–1892. Moscow, 2005. 639 p.
37. Government Herald. 1891. No. 134.
38. Government Herald. 1891. No. 138.
39. Rural Herald. 1891. No. 24.
40. Rural Herald. 1891. No. 28.
41. Rural Herald. 1891. No. 32.
42. Rural Herald. 1891. No. 37.
43. Rural Herald. 1891. No. 38.

44. *Simonova M.S.* The Problem of the «Impoverishment» of the Center and Its Role in the Formation of the Autocracy's Agrarian Policy in the 1890s – Early 20th Century // Problems of the Socio-Economic History of Russia: A Collection of Articles: Dedicated to the 85th Anniversary of the Birth of Academician Nikolai Mikhailovich Druzhinin. Moscow, 1971. Pp. 236–263.
45. *Sokolov N.P.* The Famine of 1891–1892 and the Socio-Political Struggle in Russia: Dissertation ... Cand. Sci. (Hist.) Moscow, 1987. 227 p.
46. *Stepanov V.L.* Finance Minister I.A. Vyshnegradsky and the Famine of 1891–1892 // Russian History. №5. 2023. Pp. 47–69.
47. *Sukhoplyuev I.K.* Consequences of crop failures in Russia. M.: typo-lit. I.N. Kushnerev and Co., 1906. 39 p.
-
-

УДК 94(420).081:328.18:334.722.8 «1832/1833»

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-106-111

САВЕНКОВА ИННА ЮРЬЕВНА

кандидат исторических наук, доцент, кафедра всемирной истории и международных отношений, Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, Россия
E-mail: inna-savenkova@mail.ru

SAVENKOVA INNA YURIEVNA

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of World History and International Relations, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia
E-mail: inna-savenkova@mail.ru

БОРЬБА В БРИТАНСКОМ ОБЩЕСТВЕ ВОКРУГ МОНОПОЛЬНОГО СТАТУСА ОСТ-ИНДСКОЙ КОМПАНИИ (1832–1833)

THE STRUGGLE IN BRITISH SOCIETY OVER THE EAST INDIA COMPANY'S MONOPOLY STATUS (1832–1833)

В статье рассмотрен один из ключевых этапов борьбы в британском обществе вокруг отмены монопольного статуса Ост-Индской компании, завершившийся в 1833 г. окончательной ликвидацией торговых привилегий этой корпорации. На основе анализа научной литературы и первоисточников показано, что в 1832–1833 гг. основными причинами, побудившими британское общество выступить против исключительных прав названной корпорации явились завершение промышленного переворота и начало модернизации страны. Борьба за свободу торговли (фритред) способствовала объединению противников Ост-Индской компании («аутсайдеров») в принципиально новые в истории Великобритании общественные объединения – ост-индские ассоциации, участники которых, обеспечив себе лобби в парламенте, смогли добиться ликвидации монополии на торговлю с Востоком. Показано, что полемика вокруг статуса корпорации разворачивалась на фоне борьбы за избирательную реформу, вследствие чего ведущую роль в отмене монополии сыграл высший законодательный орган страны.

Ключевые слова: Великобритания, парламент, Ост-Индская компания, монополия, ост-индские ассоциации, «аутсайдеры».

The article examines one of the key stages in British society's struggle against the monopolistic status of the East India Company, culminating in 1833 with the final abolition of its trading privileges. Based on an analysis of scholarly literature and primary sources, it is demonstrated that during 1832–1833, the main reasons prompting British society to oppose the exclusive rights of this corporation were the completion of the Industrial Revolution and the beginnings of national modernization. The fight for free trade (free-trade movement) contributed to uniting opponents of the East India Company («outsiders») into new types of public associations – the East India Associations – whose members secured lobbying influence within Parliament, ultimately achieving the elimination of monopoly over Eastern trade. It is shown that the debate surrounding the company's status unfolded amidst a broader struggle for electoral reform, resulting in the leading role being played by Britain's highest legislative body in the abolition of the monopoly.

Keywords: Great Britain, Parliament, East India Company, monopoly, East India Associations, «outsiders».

Введение

Борьба в британском обществе вокруг монопольного статуса Ост-Индской компании («достопочтенная корпорация с Лиденхолл-стрит» (ОИК, Компания. – И.С.) является значимым историческим сюжетом с момента основания этой компании и отражает непростой процесс становления ее взаимоотношений с британским государством. Актуальность данного исследования заключается в том, что накопленный в результате опыт взаимодействия остается востребованным и в наши дни в качестве урока прошлого и возможного варианта эффективного решения вопросов экономического роста и социального благосостояния.

В период, о котором идет речь в данной статье, Великобритания переживала пик промышленной революции, помимо прочего, сопровождавшийся постепенным отказом от политики протекционизма и переходом к свободному рынку. Либерализация как важная социальная, политическая и экономическая тема нашла свое отражение в широких общественных дискуссиях, где

одной из центральных тем являлся вопрос о сохранении или отмене привилегированного статуса Ост-Индской компании. Рост промышленного капитализма сопровождался появлением новых организационно-правовых форм ведения бизнеса, сделав Компанию неконкурентоспособной. Решение парламента лишить ее права на исключительную торговлю с Востоком явилось важным шагом на пути к модернизации британского общества и оказало значительное влияние на развитие экономики страны и мира.

Несмотря на то, что определенные аспекты исторического пути британской ОИК в достаточной степени раскрыты в многочисленных специальных работах, а также в трудах по истории внешней и колониальной политики Великобритании, а также экономической истории Индии, вопросы, связанные с эволюцией монопольного статуса Компании, рассматриваются, прежде всего, в общем контексте ее взаимоотношений с государством [см., напр.: 1–3; 6; 10; 16; 21; 23; 25; 29; 30; 32]. При этом исследователи, анализируя ту или иную хар-

тию Компании, как правило, ограничиваются констатацией факта укрепления или ослабления ее позиции на восточных рынках. Вместе с тем, различные аспекты процесса политической борьбы, которая происходила в британском обществе вокруг принятия каждой из хартий, позиции ведущих представителей коммерческих кругов в отношении этой проблемы, остаются недосягаемыми для читателя, что обуславливает *новизну исследуемой проблемы*.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы на основе широкого круга первоисточников показать выявить причины окончательной ликвидации торговой монополии ОИК, проанализировать новые черты противостояния вокруг этой корпорации, а также причинно-следственные связи, правовые основы и политические изменения, позволившие британскому парламенту отменить исключительный статус Компании в торговле с Востоком.

Методологическую основу исследования составили социально-исторический подход, позволивший показать интересы различных групп британского общества, лежавшие в основе борьбы против монопольного статуса ОИК, а также историко-правовой анализ, необходимость обращения к которому продиктована особенностями юридического статуса Ост Индской компании и полномочий британского парламента по их отмене.

Изложение основное материала

Ожесточенная борьба вокруг возобновления монополии «достопочтенной корпорации с Лиденхолл-стрит» началась в британском обществе задолго до окончания срока действия очередной хартии Компании, который истекал в 1833 г. Сила и острота критики, которой в Великобритании была подвергнута упомянутая Компания, объясняется, прежде всего, характером социально-политических и экономических процессов, которые стремительно развивались в Соединенном Королевстве. Монополия на восточную торговлю, которой до недавнего времени пользовалась ОИК, все более противоречила основным принципам фритредерского движения, которое быстро набирало обороты на волне первой промышленной революции.

Стремительный рост машинного производства, развитие текстильной, металлургической, машиностроительной отраслей промышленности, а также судостроение породили потребность Великобритании во внешних источниках дешевого сырья – черных и цветных металлах, хлопке, шерсти, древесине, селитре, красителях и т.д. [5, с. 231–235; 18, с. 348–358]. Не менее острой являлась проблема сбыта – начиная с середины 20-х гг. XIX ст. европейские страны и США все эффективнее защищали национального производителя от массовых британских товаров с помощью высоких таможенных пошлин [11, р. XIII–XIV]. Единственной альтернативой в деле обеспечения промышленности дешевым сырьем и спасения внутреннего рынка от перенасыщения готовой продукцией оставались емкие (как казалось в то время – бездонные. – И. С.) рынки стран Востока, прежде всего – Индии и Китая [26, р. 88–89]. В качестве наиболее действенного средства разрешения этих взаимосвязанных задач фритредеры рассматривали обеспечение неограниченного доступа к этим

перспективным рынкам сбыта широких кругов британских промышленников и торговцев. В исторической литературе эти предприниматели получили название «посторонних», «аутсайдеров», поскольку не имели привилегированный статус и выступали во внешней торговле самостоятельно.

Казалось бы, упомянутую проблему должен был разрешить еще акт парламента (хартия) от 21 июля 1813 г., согласно которой Компания была лишена исключительной монополии на торговлю с Востоком. Действительно, уже за первые два десятилетия действия новой хартии благодаря деятельности частных торговцев общая сумма экспорта из Великобритании в страны Востока возросла с 1741 тыс. ф. ст. до 4035 тыс. ф. ст., а импорта из этих стран, соответственно, с 6298 тыс. ф. ст. до 10543 тыс. ф. ст. [7, р.30–31]. Однако на практике деятельность «аутсайдеров», как и прежде, осложнялась рядом ограничений. Помимо крайне выгодной чайной торговли (ст. VIII), ОИК удалось выставить за собой монополию на торговлю с Китаем (ст. II), а также право на выдачу лицензий частным трейдерам, желавшим торговать с Цейлоном, Малаккой, Явой, а также островами Индийского и Тихого океанов (ст. VI) [4, р. 1123–1125]. Но даже приобретя недешевую лицензию на торговлю (в выдаче которой Совет директоров ОИК мог легко отказать) «аутсайдеры» должны были использовать для перевозки грузов суда тоннажем не менее 350 т. (ст. XIII), по пути в Индию обязательно заходить в какой-либо порт Соединенного Королевства, предоставлять детальный отчет о характере груза с указанием даты отправки и пункта назначения (ст. VII, X, XIV), реализацию товаров осуществлять только в Мадрасе и Калькутте (ст. XI), а также выполнять много других обременительных процедур, регламентировавших их торговую деятельность на Востоке (см., напр.: ст. XV–XXXIII) [4, р. 1126–1134].

Как следствие, именно в этот период окончательно оформились новые черты противостояния монополии ОИК, выявились социальные группы, участвовавшие в дебатах, а также их методы воздействия на власть. Если в предыдущие столетия основное наступление на позиции ОИК велось, как правило, со стороны британских аристократов и купцов Сити (которые сами стремились приобщиться к богатствам, которые обещала ост-индская торговля, путем создания собственных компаний по принципу, аналогичному ОИК. – И.С.), то в конце XVIII – первой трети XIX ст. возникли принципиально иные общественные объединения – ост-индские ассоциации (ОИА. – И.С.), которые стремились, окончательно исключив Компанию из англо-индийского торгового обмена, в целом изменить характер последнего. Представителями подобных организаций являлись, как правило, текстильные промышленники, частные купцы и судовладельцы Соединенного Королевства. К тому времени эти «аутсайдеры», которые довольно уверенно чувствовали себя на давно и хорошо знакомых европейских и американских рынках, еще не накопили достаточный опыт и оборотный капитал для ведения регулярной торговли с отдаленными восточными территориями, и поэтому вполне закономерно рассматривали все ограничения и бюрократические препоны, установленные хартией 1813 г., лишним препятствием на и без того небезопасном и тяжелом пути на Восток и требова-

ли их пересмотра.

ОИА возникли во многих крупных британских городах, таких, как, например, Ливерпуль, Манчестер, Бирмингем, Лидс, Бристоль, Глазго. Ведущие представители делового мира провинциальных промышленных центров страны – Дж. Гладстон, У. Эварт, У. Ретбон, Дж. Кроппер и другие – являлись активными деятелями подобных объединений. К числу наиболее влиятельных «аутсайдерских» организаций относилась Ливерпульская Ост-Индская ассоциация (ЛОИА. – И.С.), основанная в 1812 г. купцом Джоном Гладстоном (1764–1851). Шотландец по происхождению, отец будущего премьер-министра Великобритании У. Э. Гладстона, богатейший предприниматель, как его прозвали современники «принц Ливерпуля» Гладстон проявлял живейшую заинтересованность в индийском рынке. В 1812 г. он организовал в своем городе петиционную кампанию, направленную против исключительного монопольного статуса ОИК. Созданная им фирма – «John Gladstone & Co» – явилась первой частной компанией, которая 10 апреля 1814 г. отправила в Индию судно с товарами после отмены монополии ОИК, получив соответствующую лицензию [9, р. 72]. Объединив в своих рядах непривилегированных промышленников и судовладельцев, Ливерпульская Ост-Индская ассоциация вскоре выдвинула собственную программу развития восточной торговли Великобритании.

Указывая на кризисные явления в сфере англо-индийского торгового обмена и, как следствие, опасное усиление позиций основных конкурентов Великобритании на Востоке, главным образом – французов, члены ассоциации считали возможным объяснить происходящее недальновидностью руководства Компании, его нежеланием приспособиться к новому типу экономических отношений, что, в свою очередь, представляло серьезную опасность национальным интересам на Востоке [28, р. 257–264]. Соответственно, кардинальное изменение сложившейся экономической ситуации посредством ликвидации монополии ОИК на торговлю с Китаем и окончательного устранения всех препятствий для свободной торговли с Индией являлось основным в программе ЛОИА. Этой цели были подчинены дальнейшие действия Д. Гладстона: формирование лобби в Лондоне, активные контакты с представителями делового мира Глазго, попытка избраться в парламент [9, р. 60–61]. Как следствие, интересы ассоциации были представлены в высшем законодательном органе страны – в 1818 г. Дж. Гладстон и несколько его однодумцев стали членами палаты общин и на протяжении 20-х гг. XIX ст. не единожды входили в состав специальных парламентских комитетов, созданных с целью «поддержания и улучшения внешней торговли страны» [см., напр.: 12, col. 863].

Подобные общественные объединения в конце 20-х – в начале 30-х гг. XIX ст. развернули активную пропаганду против монополии ОИК в Манчестере, Глазго, Бирмингеме, Лидсе, Бристоле и других городах Соединенного Королевства. Размах пропагандистской кампании носил беспрецедентный характер. Один из наиболее последовательных и непримиримых противников ОИК – публицист и издатель, член парламента Джеймс Силк Бекингем (1768–1855) в 1829 г. отправился в турне по ведущим промышленным центрам

Великобритании с лекциями. Приводя многочисленные факты злоупотреблений и коррупции со стороны руководства ОИК (главным образом – в деле выдачи патентов «аутсайдерам». – И.С.), он убедительно доказывал вредное влияние существования ост-индской монополии не только на внешнюю торговлю, но и на социально-экономические отношения в самой стране [7, р. 30–35, 39–40]. Теоретическое обоснование необходимости распространения принципов фритреда на владения ОИК было осуществлено также и в работах ведущих экономистов своего времени: Д. Рикардо (1772–1823), Т. Р. Мальтуса (1766–1834), Дж. С. Милля (1806–1873), Дж. Р. Мак-Куллоха (1789–1864) и др. [17; 19; 20; 24]. Следствием их деятельности стал резкий рост количества петиций, поданных в парламент, с требованиями вообще не продолжать срок действия хартии ОИК [23].

Определенную роль в деле ликвидации монопольного статуса ОИК сыграли и другие представители делового мира Британии. Речь идет о торговых домах, созданных в Индии в рамках частной, главным образом, шотландской инициативы и действовавших на основании субмонополии. Эти дома, получившие широкую известность как управляющие агентства (Agencyhouses), возникли в период 1790–1830-х гг. в центрах индийских президентств ОИК и в своей деятельности сосредоточились на переводах денежных средств из Индии в Великобританию, а также депозитарной деятельностью [31, р. 498].

Своеобразие противостояния вокруг монополии Ост-Индской компании в конце 1820-х гг. заключалось также и в том, что эта борьба представляло собой неотъемлемую составляющую общebritанской борьбы за реформу избирательного права. Количество представителей или самих непривилегированных купцов в парламенте в начале 1830-х гг. было незначительным, в то время как ОИК имела там солидное лобби – порядка 60 депутатов, из которых 9 представляли Совет директоров Компании [23, р. 181, 193, 243]. Соответственно, обеспечение для себя большинства в парламенте рассматривалось частными предпринимателями в качестве важнейшей предпосылки успешного разрешения старого задания – полная ликвидация привилегий ОИК и переход к эффективному освоению восточных рынков в соответствии с потребностями фритреда.

В начале 30-х годов XIX в. противоречия, связанные с монопольным положением Ост-Индской компании, обрели новый аспект. К традиционным обвинениям в коррупции и несоответствии её деятельности интересам Великобритании на Востоке добавились новые претензии, суть которых заключалась в том, что Компания не уделяла внимание вопросу развития новых, перспективных путей англо-индийского сообщения. Между тем в указанный период быстрое сообщение с Индией рассматривалось непривилегированными купцами как критически важное в силу его возможной экономической эффективности (быстрое осуществление торговой деятельности, зависимость английской текстильной промышленности от индийского сырья), конкурентного преимущества, политического контроля. Однако все торговые операции Компании успешно осуществлялись на парусных судах – «Ост-Индиямен», в плане вооружений и защищенности перевозимого товара не уступав-

ших крупнейшим военным кораблям своего времени, но в плане скорости не соответствовавших запросам времени [8, р. 180–197].

Логическим следствием широкого обсуждения в британском обществе новой проблемы, которая возникла во взаимоотношениях руководства ОИК с «аутсайдерами», являлось включение этой проблемы в повестку дня парламента. Так, еще 27 января 1832 г. палата общин санкционировала назначение Специального комитета, задачей которого являлось изучение «существующего состояния дел ОИК, а также состояния торговли между Великобританией, Ост-Индией и Китаем» [13, cls.1020–1025; 14]. Возглавил комитет президент Контрольного совета (палаты) по делам Индии (отделение британского правительства, основанное в 1773 г. для контроля за деятельностью ОИК; его члены назначались королем, а глава мог являться членом кабинета министров. – И.С.) сэръ Чарльз Грант (1778–1866).

Комитет был призван исследовать широкий круг аспектов деятельности ОИК – торговый, финансовый, общественный, военный. Ознакомившись со свидетельствами основных участников процесса, статистическими данными, а также поточной перепиской между Советом директоров и «людьми на местах», в частности – Дж. Малькольмом (1769–1833), лордами Эмхерстом (1773–1857) и Бентинком (1774–1839), комитет пришел к неоднозначным выводам, вследствие чего не смог дать ряд необходимых тогда рекомендаций практического характера.

Тем временем произошли серьезные изменения как в самом Соединенном Королевстве, так и за его пределами. Во-первых, 7 июня 1832 г. получил королевское одобрение (Royal Assent) и приобрел силу закона билль об избирательной реформе, который был вотирован в парламенте с третьей попытки вследствие напряженной борьбы. Выборы в новый парламент, которые завершились в декабре того же года, зафиксировали существенное усиление позиций не только самой партии вигов – инициаторов парламентской реформы – во главе с Ч. Греем (1764–1845) и лордом Дж. Расселом (1792–1878), но и широкого круга частных предпринимателей, в том числе – представителей «посторонних» компаний, имеющих отношение к восточной торговле, что дало последним возможность оказывать более непосредственное влияние на формирование политического курса правительства. Кроме того, членами парламента стали многие из идеологов свободной торговли, в частности, Дж. С. Милль, Д. Рикардо, Р. Кобден и др. Позиции ОИК в высшем законодательном органе Великобритании, которые позволяли ей на протяжении длительного периода сдерживать наступление «аутсайдеров», наоборот, в значительной степени ослабли: в реформированный парламент прошли только 45 ее сторонников, из них – только 3 директора [23, р. 285–286]. Все это сформировало предпосылки для успешного разрешения всего комплекса проблем, связанных с существованием монополии ОИК. Во-вторых, британские правящие круги и без изменений в парламенте имели достаточное количество оснований для повышения внимания к происходящему на Востоке. Недавние Туркманчайский (1828) и Адрианопольский (1829) мирные договоры зафиксировали значительное усиление позиций Российской империи в регионе, в который раз выведя Восточный вопрос

на первый план европейской дипломатии. В то же время основной колониальный соперник Великобритании на Востоке – Франция – не только установила свой контроль над Алжиром уже в следующем, 1830 г, но и начала серьезно рассматривать Египет и Левант в целом в качестве плацдарма для расширения собственной экспансии. Значительная активизация деятельности французских дипломатических агентов в Египте и Сирии оказалась одним из факторов, повлекших за собой вооруженный конфликт между египетским пашой Мухаммедом Али (1769–1849) и османским султаном Махмудом II (1785–1839) в 1831 г. [15, р. 150]. В случае успеха профранцузски настроенного паши сферы непосредственного влияния России и Франции в этом регионе могли сойтись, тем самым лишив Великобританию любой возможности поддержания быстрого и безопасного сообщения с Индией. Необходимость сохранения свободного доступа к индийским владениям, возникавшая в данных обстоятельствах, окончательно сфокусировала внимание британского правительства на положении ОИК, под контролем которой в то время находились все вопросы, связанные с поддержанием восточных владений Великобритании.

Собравшись на свое первое заседание 29 января 1833 г., обновленный парламент продолжил работу с материалами многотомного отчета Специального комитета. Результатом напряженной борьбы стала очередная победа правительства Ч. Грея и фритредеров – 28 августа того же года король Вильгельм IV (1830–1837) утвердил новую хартию ОИК, согласно которой последняя прекратила свое существование в качестве торговой организации [22, cls. 505–547]. Несмотря на то, что административные prerogatives ОИК согласно условиям этого акта сохранялись практически полностью (что, в свою очередь, в определенной степени ограничивало деятельность инициаторов каких-либо усовершенствований в Индии), принятие этого акта можно считать важнейшей вехой в деле борьбы фритредеров за свободный доступ на Восток. Однако, несмотря на то, что «аутсайдерам» в 1833 г. окончательно был открыт путь в бассейн Индийского океана, их ресурсы были еще недостаточными для эффективного развития коммерческих связей с этим регионом, в том числе и более быстрых путей сообщения. По этой причине, уже в следующем – 1834 г. – ост-индский вопрос вновь появился на страницах британской прессы, началась новая общенациональная кампания [27, р. 104].

Выводы

Подводя итоги, представляется возможным сделать следующие выводы. Набравшее на волне первой промышленной революции обороты движение в защиту свободы торговли стало весомым этапом в развитии британской экономики, способствуя ее модернизации и либерализации страны в целом. В этом отношении борьба в британском обществе за окончательную ликвидацию монопольного статуса Ост-Индской компании в 1832–1833 гг. может рассматриваться в узком и широком смысле: с одной стороны, как противостояние двух принципиально разных торговых систем, одна из которых основывалась на монополии и государственном контроле, а другая – на рыночных механизмах; с другой стороны, как процесс, несмотря на его, казалось

бы, внутреннюю природу, вышедший далеко за пределы страны, став при этом важным фактором развития системы мировой торговли в XIX в.

Значительный вклад в дело окончательной ликвидации торговой монополии британской Ост-Индской компании внесли «аутсайдеры» – купцы и предприниматели, не пользовавшиеся покровительством со стороны государства и вынужденные вести дела в условиях неравенства и ограничения доступа к источникам сырья и рынкам сбыта готовой продукции. Именно эта группа, конкурировавшая с традиционными компаниями посредством развития инноваций, новых отраслей и секторов экономики, активно выступала за отмену исключительных привилегий ОИК, создав с этой целью в крупнейших торгово-промышленных центрах Великобритании в первой трети XIX ст. свои объединения – ост-индские ассоциации и начав общенациональную кампанию за свободу торговли. Подобная активность увенчалась успехом в 1833 г., когда исключительные торговые привилегии ОИК были ликвидированы решением парламента и монарха. Последнее в полной мере соответствовало уставному документу Компании в соответствии с общим правом Королевства не может быть квалифицировано как вмешательство государства в дела частной корпорации.

Кроме того, борьба за отмену привилегий ОИК была тесно связана с общенациональным движением за реформу избирательного права в Великобритании как составляющую общего процесса преобразования британской экономики и политического устройства, соответствующего требованиям времени.

Отдельный вопрос заключался в том, обладал ли британский парламента полномочиями, достаточными для ликвидации остатков торговой монополии Компании. Ответ представляется положительным не только ввиду того, что в 1813 г. было принято решение открыть для аутсайдеров индийскую торговлю. Исключительные права корпорация получила от Короны, но изменения в британском политическом процессе XVIII – начала XIX ст. имели своим следствием то обстоятельство, что подтверждение прежних и утверждение новых прав Компании теперь зависело и от воли парламента. Уже во второй половине XVIII в. понятие «суверенность» стало основополагающим в британской юридической мысли. Парламент по объему полномочий в значительной степени превосходил другие британские политические институты и мог принимать решения подобно тому, что было принято в отношении ОИК в 1833 г., не вступая при этом в противоречие с нормами общего права.

Библиографический список

1. Айзенштат М.П. Фритредерство и антиколониальные традиции Просвещения (Борьба вокруг вопроса о возобновлении хартии Ост-Индской компании в 1833 гг.) // Из истории Просвещения: экономика, политика, идеология. М.: ИВИ АН СССР, 1982. С. 124–140.
2. Ерофеев Н.А. Английский колониализм в середине XIX в. М.: Наука, 1977. 256 с.
3. Фурсов К.А. Держава-купец: отношения английской Ост-Индской компании с английским государством и индийскими патримониями. М.: Товарищество научных изданий КМК, 2006. 364 с.
4. An Act for continuing in the East India Company, for a Further Term, the Possession of the British Territories in India... // Anno Quinquagesimo Tertio. Georgii III. Regis. L.: G. Eyre and A. Strahan, 1813. Cap. CLV. Pp. 1121–1174.
5. Baines E. History of the Cotton Manufacture. L.: Fisher, Son, and Jackson, 1835. 544 p.
6. Bowen H.V. The East India Company and Imperial Britain, 1756–1833. Cambridge: University Press, 2005. XIV, 304 p.
7. Buckingham J.S. Explanatory report on the plan and object of Mr. Buckingham's lectures on the Oriental world. L.: Hurst, Chance, and Co., 1830. 40 p.
8. Chatterton E.K. The Old East India Men. L.: T. Verner Laurie LTD., 1914. 343 p.
9. Checkland S.G. The Gladstones: a family biography, 1764–1851. Cambridge: University Press, 1971. 448 p.
10. Ekelund R.B., Tollison R.D. Politicized economies: monarchy, monopoly, and mercantilism. College Station: Texas A&M University Press, 1997. 320 p.
11. Gayer A.D., Rostow W.W., Schwartz A.J. The Growth and Fluctuation of the British Economy 1790–1850. An Historical, Statistical and Theoretical Study of Britain's Economic Development. Oxford: Clarendon Press, 1953. 1028 p.
12. Great Britain. Hansard's Parliamentary Debates. New Series. L.: T. C. Hansard, 1820. Vol. 1. 1402 cls.
13. Great Britain. Hansard's Parliamentary Debates. New Series. L.: T. C. Hansard, 1832. Vol. 9. 1352 cls.
14. Great Britain. Parliament. House of Commons. Report from the Select Committee on steam communication with India; together with the Minutes of Evidence, appendix and index. No. 539. L.: Ordered by House of Commons, 1837. 253 p.
15. Hall J. England and the Orleans Monarchy. London: Smith, Elder & Co., 1912. 452 p.
16. Ilbert C. The government of India; a brief historical survey of parliamentary legislation relating to India. Oxford: The Clarendon Press, 1922. 607 p.
17. Malthus Th.R. Principles of political economy: considered with a view to their practical application. L.: William Pickering, 1836. 446 p.
18. Martin R.M. Statistics of the Colonies of the British Empire. L.: W. H. Allen and Co., 1839. 960 p.
19. McCulloch J.R. The principles of political economy, with a sketch of the rise and progress of the science. Edinburgh: W. and Ch. Tait, 1825. 423 p.
20. Mill J.S. Principles of political economy. N.Y.: D. Appleton and Co, 1868. Vol. 1–2.
21. Mukherjee R. The Rise and Fall of the East India Company. Berlin: Veb Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1958. 445 p.
22. Papers Respecting the Negotiation with His Majesty's Ministers on the Subject of the East-India Company's Charter and the Government of His Majesty's Indian Territories, for a further term after the 22nd April 1834. L.: E. Cox and Son, 1833. 629 p.
23. Philips C.H. The East India Company, 1784–1834. Manchester: Manchester University Press, 1968. 374 p.
24. Ricardo D. On the principles of political economy and taxation. L.: John Murray, 1821. 538 p.
25. Robins N. The Corporation That Changed the World: How the East India Company Shaped the Modern Multinational. L.–N.Y.: Pluto Press, 2006. 280 p.
26. Schlote W., Chaloner W.H., Henderson W.O. British overseas trade from 1700 to the 1930s. Oxford: Blackwell, 1952. 181 p.

27. The Asiatic Journal and Monthly Miscellany. Vol.2. Third Series. Nov. – April. 1844. 670 p.
28. The Asiatic Journal and Monthly Register for British India and Its Dependencies. 1829. Vol. 28.
29. The Cambridge History of the British Empire: [in 9 vls.] / Ed. by H. Dodwell. Cambridge: University Press, 1929. Vol. IV: British India, 1497–1858. Pp. 589–608.
30. The Oxford History of the British Empire: [in 5 vls.]. Oxford: University Press, 2001. Vol. 3. Pp. 395–421.
31. The Quarterly Review, vol. XXXVIII. July and October, 1828.
32. Thornton E. The History of the British Empire in India. L.: W. H. Allen & Co., 1859. Vol. IV. 590 p.

References

1. Aizenshtat M.P. Free Trade and Anti-Colonial Traditions of the Enlightenment (The Struggle over the Renewal of the East India Company Charter in 1833) // From the History of the Enlightenment: Economy, Politics, Ideology. Moscow: Institute of World History, USSR Academy of Sciences, 1982. Pp. 124–140.
2. Erofeev N.A. British Colonialism in the Mid-19th Century. Moscow: Nauka, 1977. 256 p.
3. Fursov K.A. State-Merchant: Relations between the English East India Company, the English State and Indian Patrimonies. Moscow: Partnership of Scientific Publications KMK, 2006. 364 p.
4. An Act for continuing in the East India Company, for a Further Term, the Possession of the British Territories in India... // Anno Quinquagesimo Tertio. Georgii III. Regis. L.: G. Eyre and A. Strahan, 1813. Cap. CLV. Pp. 1121–1174.
5. Baines E. History of the Cotton Manufacture. L.: Fisher, Son, and Jackson, 1835. 544 p.
6. Bowen H.V. The East India Company and Imperial Britain, 1756–1833. Cambridge: University Press, 2005. XIV, 304 p.
7. Buckingham J.S. Explanatory report on the plan and object of Mr. Buckingham's lectures on the Oriental world. L.: Hurst, Chance, and Co., 1830. 40 p.
8. Chatterton E.K. The Old East India Men. L.: T. Verner Laurie LTD., 1914. 343 p.
9. Checkland S.G. The Gladstones: a family biography, 1764–1851. Cambridge: University Press, 1971. 448 p.
10. Ekelund R.B., Tollison R.D. Politicized economies: monarchy, monopoly, and mercantilism. College Station: Texas A&M University Press, 1997. 320 p.
11. Gayer A.D., Rostow W.W., Schwartz A.J. The Growth and Fluctuation of the British Economy 1790–1850. An Historical, Statistical and Theoretical Study of Britain's Economic Development. Oxford: Clarendon Press, 1953. 1028 p.
12. Great Britain. Hansard's Parliamentary Debates. New Series. L.: T. C. Hansard, 1820. Vol. 1. 1402 cls.
13. Great Britain. Hansard's Parliamentary Debates. New Series. L.: T. C. Hansard, 1832. Vol. 9. 1352 cls.
14. Great Britain. Parliament. House of Commons. Report from the Select Committee on steam communication with India; together with the Minutes of Evidence, appendix and index. No. 539. L.: Ordered by House of Commons, 1837. 253 p.
15. Hall J. England and the Orleans Monarchy. London: Smith, Elder & Co., 1912. 452 p.
16. Ilbert C. The government of India; a brief historical survey of parliamentary legislation relating to India. Oxford: The Clarendon Press, 1922. 607 p.
17. Malthus Th.R. Principles of political economy: considered with a view to their practical application. L.: William Pickering, 1836. 446 p.
18. Martin R.M. Statistics of the Colonies of the British Empire. L.: W. H. Allen and Co., 1839. 960 p.
19. McCulloch J.R. The principles of political economy, with a sketch of the rise and progress of the science. Edinburgh: W. and Ch. Tait, 1825. 423 p.
20. Mill J.S. Principles of political economy. N.Y.: D. Appleton and Co, 1868. Vol. 1-2.
21. Mukherjee R. The Rise and Fall of the East India Company. Berlin: Veb Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1958. 445 p.
22. Papers Respecting the Negotiation with His Majesty's Ministers on the Subject of the East-India Company's Charter and the Government of His Majesty's Indian Territories, for a further term after the 22nd April 1834. L.: E. Cox and Son, 1833. 629 p.
23. Philips C.H. The East India Company, 1784–1834. Manchester: Manchester University Press, 1968. 374 p.
24. Ricardo D. On the principles of political economy and taxation. L.: John Murray, 1821. 538 p.
25. Robins N. The Corporation That Changed the World: How the East India Company Shaped the Modern Multinational. L.–N.Y.: Pluto Press, 2006. 280 p.
26. Schlote W., Chaloner W.H., Henderson W.O. British overseas trade from 1700 to the 1930s. Oxford: Blackwell, 1952. 181 p.
27. The Asiatic Journal and Monthly Miscellany. Vol.2. Third Series. Nov. – April. 1844. 670 p.
28. The Asiatic Journal and Monthly Register for British India and Its Dependencies. 1829. Vol. 28.
29. The Cambridge History of the British Empire: [in 9 vls.] / Ed. by H. Dodwell. Cambridge: University Press, 1929. Vol. IV: British India, 1497–1858. P. 589–608.
30. The Oxford History of the British Empire: [in 5 vls.]. Oxford: University Press, 2001. Vol. 3. Pp. 395–421.
31. The Quarterly Review, vol. XXXVIII. July and October, 1828.
32. Thornton E. The History of the British Empire in India. L.: W. H. Allen & Co., 1859. Vol. IV. 590 p.

УДК 329.1/6

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-112-116

САМОЙЛЕНКО ВИТАЛИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

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

SAMOYLENKO VITALY VLADIMIROVICH

Candidate of the Department of Theory and History of State and Law, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: krestavoin@yandex.ru

МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА В СОСЛОВНОМ ОБЩЕСТВЕ – ПОНЯТИЕ И ВЕРИФИКАЦИЯ, ИСТОЧНИКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ

YOUTH POLICY IN A CLASS SOCIETY – THE CONCEPT AND VERIFICATION, SOURCES AND PROSPECTS OF STUDY

Целью статьи является анализ формирования основ феномена молодёжной политики российского государства и их эволюция от сословной молодёжной политики средних веков до либеральной концепции начала XX века. Рассматриваются методологические подходы к использованию источников различного характера, в том числе не имеющих атрибутов нормативно-правового акта. Показана закономерность перехода от сословной модели государственной молодёжной политики к принципу равенства всех сословий. Обосновывается значимость изучения партийных программных материалов, партийно-политической и парламентской практики российского либерализма.

Ключевые слова: российский либерализм, принципы молодёжной политики, молодёжь и политическая жизнь.

The purpose of the article is to analyze the formation of the foundations of the phenomenon of youth policy of the Russian state and their evolution from the estate youth policy of the Middle Ages to the liberal concept of the early twentieth century. Methodological approaches to the use of sources of various types, including those that do not have the attributes of a regulatory legal act, are considered. The pattern of transition from the estate model of state youth policy to the principle of equality of all classes is shown. The importance of studying party program materials, party-political and parliamentary practice of Russian liberalism is emphasized.

Keywords: Russian liberalism, principles of youth policy, youth and political life.

Введение

Актуальность проблематики настоящей статьи состоит в отсутствии в современной отечественной историографии работ, посвящённых эволюции формирования государственной молодёжной политики на начальном периоде российской истории как предшественницы партийно-политической практики отечественного либерализма [7, с. 113]. Это определяет академическую актуальность нового понимания политической истории России политико-правового осмысления данного периода. Вместе с тем и наличие полуторавекового разрыва между современностью и анализа соответствующего периода истории не является непреодолимым препятствием применительно к возможности получения результатов практически-прикладного значения.

Это предопределяется тем, что начатый тогда дискурс о целесообразности вовлечения молодёжи в политику в весьма юном, как правило, студенческом возрасте не закончен и сегодня. Несмотря на то, что сегодня молодёжь признана важнейшим фактором общественных преобразований, известные сомнения о целесообразности её ранней политической самоидентификации остаются. В этом контексте обращение к опыту осмысления данного процесса тех периодов отечественной истории, когда молодёжь попадала под влияние, как показала будущая история, деконструктивных антигосударственных общественно-политических течений и организаций

представляется весьма актуальным и своевременным [7, с. 113].

Соответственно в качестве цели исследования выступает построение структурно-логической эволюционной схемы развития молодёжной политики российского государства сословного характера, как предшественницы либерального этапа её теоретического осмысления и политико-правовой реализации в парламентский период дореволюционной истории России.

Новизна полученных результатов предопределена тем, что ранее аналогичных исследований, как показывает анализ историографии, не проводилось. Рассматривались взгляды либеральных теоретиков и их влияние на либеральную идеологию в целом, а работы, связанные с проблематикой молодёжи изучались в контексте оценки революционных выступлений студенчества, либо критики системы высшего образования и воспитания в высшей и средней школе. Соответственно проводится реактуализация ряда имеющихся в распоряжении современного исследователя источников [7, с. 113].

Достижение поставленной цели предполагается посредством использования методологии социологического позитивизма, предполагающей, что важной исследовательской задачей является выявление взаимосвязи между реальными общественными отношениями и практикой их нормативного регулирования, а также политико-правового осмысления, как основы

для партийной деятельности. Обосновывается наличие структурно-логических связей между теоретическими принципами (идеологическими постулатами) и партийной программикой применительно к осмыслению феномена российской молодежи как потенциального актора политических процессов начала XX.

Изложение основного материала

Одной из спорных проблем в изучении такого исторического феномена как государственная молодежная политика выступает проблема ее периодизации, причем в основном это относится к определению ее нижней хронологической границы. Относительно существования данного вида государственной деятельности в современном мире разногласий фактически нет, речь идет о типологии и эффективности конкретных видов реализации молодежной политики, объема включаемых в нее сфер социальной жизни. Однако в случае с определением нижней хронологической границы среди исследователей существуют достаточно серьезные разногласия. Применительно к истории России большинство исследователей, относящихся к самым разным отраслям научного знания (истории, политологии, социологии, культурологии, экономики), соотносят возникновение государственной молодежной политики с советским периодом истории, созданием комсомола, как особой, уникальной по своему месту в системе социального управления организацией, определением соответствующей партийной и государственной политики, формированием системы органов отраслевого управления, занимающихся ее реализацией. Соответственно, из исследовательского поля выпадает дореволюционный период отечественной истории в который, как логично предположить, в той или иной форме существовало и отношение к молодежи, составляющим ее различным группам, материализующееся в управленческой деятельности государства.

Вместе с тем, принятие в качестве гипотезы наличие в дореволюционной России государственной молодежной политики требует разработки соответствующей методологии исследования данного явления, позволяющей как теоретически определить составляющие элементы государственной молодежной политики, а также их присутствие в системе социального управления страной в конкретный исторический период.

Основы данной методологии была предложены в ряде работ П.А. Меркулова. Предложенная им версия кладёт в основу понимания государственной молодежной политики тезис о том, что она представляет собой деятельность «органов государственного управления общей и/или специальной компетенции, реализующих определенный нормативно-правовой базой государства комплекс мер, направленных на обеспечение одобримого обществом/государством, и демотивацию, т.е. политику, направленную на недопущение участия молодежи в неприемлемых социумом формах социализации, чей статус социальной группы получает свое формально-юридическое закрепление» [4, с. 9].

Данный методологический подход позволяет анализировать как любой исторический этап, на предмет выявления в нем элементов государственной молодежной политики, полностью присущих этому виду управленческой деятельности государства начиная со второй

четверти XX в., так и значительно расширить круг привлекаемых источников, за счет включения в него помимо нормативно-правовых материалов, актов управления различного характера материалов, так или иначе отражающих позицию правящих социальных групп в отношении молодежи, но не носящих официального характера. Указанный подход также дает возможность исследователю определить степень представленности в конкретный период отечественной истории в системе социального управления того или иного элемента государственной молодежной политики.

Соответственно, предмет спора переходит из обсуждения его в контексте наличия или отсутствия государственной молодежной политики в определенный исторический период в дискуссию о наличии в нем составляющих ее элементов и степень их представленности. Подобный подход, как представляется, позволяет нам, в случае качественного отличия состояния элементов государственной молодежной политики определенного исторического периода от их современного понимания, квалифицировать соответствующее проявление социального управления как явление ей предшествующее, обладающее своими уникальными чертами, но, вместе с тем, содержащее в той или иной мере присущие ей системообразующие элементы.

На основании сформулированной выше исследовательской гипотезы мы можем говорить о том, что практика взаимодействия государства с молодежью на предшествующих советскому периоду истории этапах развития может быть описано такими терминами как протогосударственная молодежная политика, государственная квазимолодежная политика, элементы государственной молодежной политики, сословная молодежная политика и др.

Каждое из этих определений имеет свои достоинства и недостатки. Так термин протомолодежная политика является наиболее широким, т.к. охватывает практически все, что мы можем выделить в качестве элементов политики государства в отношении молодежи. Однако эта широта термина ограничивает его результативность применительно к выделению качественных этапов в становлении исследуемого нами явления. Вряд ли целесообразно использование термина квазимолодежная политика. С одной стороны этот термин позволяет описать явления не являющихся элементами государственной молодежной политики, но выступающими частью государственной политики, оказывающими воздействие на ряд социальных групп в т.ч. и на молодежь. Однако известное негативное восприятие терминов с приставкой квази, как описывающих нечто ненастоящее, подвигает нас к отказу от его использования. Термин элементы государственной молодежной политики применим практически ко всем историческим периодам, однако также, на наш взгляд, является избыточно широким, требующим дальнейшей конкретизации описываемых в его рамках явлений.

Что же касается термина сословная молодежная политика то он, как нам представляется, является наиболее точным применительно к тем периодам отечественной истории, когда в сферу внимания государства попадает лишь значимая для практики осуществляемого им социального управления часть молодежи, как правило, являющаяся частью сословий – носителей государствен-

ной власти. При этом уже формируются, хотя и на уровне органов управления общей компетенции, субъекты реализации данного вида государственной политики и соответствующая нормативно-правовая база регулирующая, в т.ч. и отношения государства и молодежи соответствующего сословия. Поскольку фактически до февраля 1917 г. российское общество было разделено на сословия, различающиеся по объему реализуемых ими прав и обязанностей, здесь открываются новые исследовательские направления, которые позволят создать масштабную картину данной разновидности социального управления в России.

Как представляется, верификация термина сословная молодежная политика может быть осуществлена, прежде всего, на основе результатов анализа комплекса источников нормативно-правового характера. Ввиду отсутствия сколь-нибудь значительного корпуса источников по ранним периодам отечественной государственности, практического отсутствия источников личного происхождения, на основе их анализа мы можем говорить о наличии элементов государственной молодежной политики на этапе российского средневековья.

Анализ показывает, что возможно выделение совокупности норм, содержание которых вполне корректно может быть истолковано, как совокупность средств реализующих именно целенаправленную политику государства в отношении конкретной группы молодежи, наряду с традиционными институтами поощряемом государством направлении социализации (семья, сословные корпоративные общности, воцерковлённость и т.п.). Данный период характеризуется отсутствием специализированных нормативно-правовых актов в данной сфере социального управления определению отсутствуют и отраслевые органы управления.

Полею, что в полной мере к типу подобных актов следует отнести Соборное уложение 1649 г. Впервые в отечественной истории, истории права, государственно-го управления мы встречаем нормативное закрепление такой сущностно важной характеристики молодежи как возраст.

Традиционно это юридический факт, определяющий уровень дееспособности и корреспондирующий сей объём правоспособности. Конечно же следует отметить, что элементы, лежавшие в основе норм Соборного уложения появились раньше. Так, в материалах Стоглавого собора, минимальный брачный возраст для юношей устанавливался с 15 лет, а для девушек с 12 лет (гл. 18) [8, с. 241–439], что мы видим и в Соборном уложении. Оно же определило, говоря современным языком, требования к физическим лицам – субъектам гражданского права. Возраст устанавливался в диапазоне 15-20 лет (с 15 лет юноша признавался достаточно дееспособным для выполнения функций государственной службы). С этого момента у него возникало главное для эпохи прав – владеть поместьем на условиях государственной службы. Также он мог принимать на себя кабальные (долговые, имущественные) обязательства и т.д. Верхняя граница диапазона, определённая в 20 давало ему право свидетельствовать в суде с принятием главной клятвы того периода – крестного целования).

Однако привлечение источников нормативного характера недостаточно уже в силу невысокой доли их сохранности. Соответственно, целесообразно толковать

нормативность расширительно, не сводя её исключительно свойству, которое придаёт социальному регулятору государство. Исходя из такого, отмеченного выше явления, как негативная молодёжная политика, полагаем целесообразным отнести к корпусу источников нормативного характера и сформировавшиеся в процессе становления традиционных социальных регуляторов формализованные воды правил. В качестве примеров из отечественной практики государственной молодёжной политики, как представляется, вполне возможно обращение к таким материалам как «Домострой» [2] и более поздний материал «Юности честное зеркало» [10]. Последнее, по мнению ряда отечественных исследователей, как минимум, испытало на себе сильнейшее влияние Петра I, если не вообще было создано им, хотя бы и в своей принципиальной основе (одним из предполагаемых авторов называется епископ Рязанский и Муромский Гавриил (Бужинский)).

Что же касается «Домостроя», то это, своего рода, свод норм обычного права, одобряемых государством в части такого тренда как негативная молодёжная политика. В нём речь идёт об институциональной социализации патриархального типа (П. 19. Как воспитать своих детей в поучениях разных и в страхе божьем; П. 20. Как воспитать дочерей и с приданым замуж выдать; П. 21. Как детей учить и страхом спасать; П. 22. Как детям почитать и беречь отца и мать и повиноваться им и утешать их во всем; 25. Наказ мужу и жене, и детям, и слугам о том, как следует им жить) [2, с. 19–22].

Петровские реформы традиционно принято относить к преобразованиям, призванным обеспечить стране догоняющие темпы развития практически во всех областях общественной жизни. Применительно к молодежи это связано не только с собственно актам, направленным на определение её положения в системе государственных целеполаганий, но и обо всей совокупности петровских законодательных новаций, менявших социальную структуру страны, создавая для молодого поколения принципиально новое, говоря современным языком, «окно возможностей». В подтверждение этого тезиса обратим внимание не место и роль такого революционного для эпохи, да и всей истории страны акта, как введение Петровской «Табели о рангах» [9], нормативного инструмента сконструированного в петровскую эпоху «социального лифта». Естественно, что в первую очередь это затрагивало дворянскую молодёжь, но, что показывает и история петровского времени, и последующее стремление власть предержащих усложнить получение личного и потомственного дворянства в целом. Таким образом, можно трактовать этот документ, как свидетельство появления в нормативной базе элементов всесословной, хотя и не только молодёжной политики.

Если говорить о классическом нормативном закреплении государственной молодёжной политики то они в целом формируются в начале XIX в. в рамках создания Свода законов Российской Империи [6]. В качестве примера можно привести ту его часть, где речь идёт о межпоколенческих отношениях.

Глава II «О власти родительской в личных отношениях» содержит нормы о правах (ст. 164–171) и обязанностях (ст. 172–176) родителей. В частности там указывалось, что «родители должны обращать все свое внимание на нравственное образование своих детей и

стараться домашним воспитанием приготовить их и содействовать видам правительства» [6, ст. 172, стб. 18].

С обязанностями родителей по воспитанию и обеспечению определённого образовательного уровня детей были соотнесены и обязанности детей (ст.177). В обобщённом виде их можно передать формулой «почтение, послушание, покорность и любовь». Интересно и то, что родительская власть включала в себя и «домашние меры исправления» (ст. 165). В число последних входило и непривычно звучащее сегодня заключения детей в тюрьму «за упорное неповиновение родительской власти, развратную жизнь и другие явные пороки» [3, с. 302–314]. Одновременно законодательство не предполагало возможности подачи детьми исков к родителям на основании личной обиды или оскорбления (ст. 168). Интересно и то, что возраст детей в этом случае не ограничивался, они по букве закона находились под родительской властью вплоть до смерти последних. Вместе с тем не следует понимать это право как абсолютное [6, с. 79–84]. Частичные ограничения родительской власти происходили в силу вступления детей в брачные отношения, и при поступлении на государственную службу [6, ст. 179, стб. 19].

Примером проявления тенденции к ограничению родительских прав в отношении детей в пользу государственных интересов можно проследить по материалам, связанным с нормативизацией порядка обучения, прежде всего в военных учебных заведениях для юношества, а также в иных со сходным порядком организации обучения и воспитания. Это было закреплено в п. 1 ст. 179, где говорилось о том, что, «личная родительская власть не прекращается, но ограничивается ... поступлением детей в общественное училище, начальство коего заступает тогда по их воспитанию место родителей» [6, ст. 179, стб. 19].

Вместе с тем нельзя говорить о потере родителями власти над детьми. Так, в соответствии со статьёй 45 положения о кадетских корпусах (п. 45), «по желанию родителей или лиц, определивших кадет в корпус, кадеты могут быть увольняемы вовсе из корпуса во всякое время» [1, с. 45].

Интересно и то, что российский законодатель в этот период не смог сразу определиться с возрастной

границей такой социальной группы как молодёжь. Нормативное закрепление связано с коррекцией законодательства в 1785, 1816, 1826, 1830 и 1842 гг. В разделе «О возрасте несовершеннолетних и о праве их на имущества» в ч. I «О возрасте несовершеннолетних», ст. 213 выделено три возраста несовершеннолетних: 1) от рождения до 14 лет, 2) от 14 до 17 лет; 3) от 17 до 20 лет. Первые два возраста относили к малолетним, третий к несовершеннолетним [6, ст. 179, стб. 19]. В целом в постпетровскую эпоху сложился достаточно обширный корпус нормативных материалов, определяющих правовой статус молодёжи, однако концептуально в ней доминировали идеи сословной молодёжной политики, которые, к началу XX в. уже безнадежно устарели.

Понимание этого обстоятельства, концептуальное изменение оценки молодёжи как социальной группы с точки зрения определения движущей силы социальных преобразований, привели к появлению в российском научном и политико-правовом дискурсе поиска новых концептуальных подходов для выстраивания отношений в системе молодёжь – политические партии, а на последующем этапе в контексте осмысления законодательного процесса в рамках деятельности Государственной Думы России.

Выводы

Полагаем, что предлагаемая методология исследования, анализ имеющихся в нашем распоряжении источников по истории дореволюционной России, позволяют сформулировать общий вывод о том, что начиная с позднего российского средневековья, в России происходит процесс начала формирования сословной государственной молодёжной политики, непосредственной предтечи государственной молодёжной политики страны в XX – XXI вв. Новый этап изучения связан, в частности, с оценкой места и роли в этом процессе политико-правовых практик такого нового для России актора политических процессов, как политические партии, особенно те из них, для которых вопрос о привлечении молодёжи к политической деятельности, стал вопросом не только практической политики, но и предметом сущностного, а, порою, экзистенциального осмысления.

Библиографический список

1. Высочайше утвержденное Положение о кадетских корпусах // ПСЗРИ. Собр. 3-е. Т. VI. 3517. П. 45.
2. Домострой. М., 1994.
3. Загорский А.И. Курс семейного права. Одесса, 1909. С. 302–314.
4. Меркулов П.А. Государственная молодёжная политика России – исторические этапы формирования. СПб.: Издательский Дом «Алеф-Пресс», 2013.
5. Сапрыкин Д.Л. Образовательный потенциал Российской Империи. М., 2009. С. 79–84.
6. Свод законов Российской Империи (Издание неофициальное в 5 кн.). СПб., 1912.
7. Смирнов И.М., Самойленко В.В. Формирование теоретических основ молодёжной политики России в трудах российских либералов последней трети XIX в. // Учёные записки Орловского государственного университета. 2023. № 4. С. 113–116.
8. Стоглав // Российское законодательство X–XX веков. М., 1984. Т. 2. С. 241–439.
9. Табель о рангах // URL: <https://www.prlib.ru/history/619004>
10. Юности честное зерцало, или показание к житейскому обхождению // [https://ru.wikipedia.org/wiki/Файл:Юности_честное_зерцало,_или_показание_к_житейскому_обхождению_\(1717\).djvu](https://ru.wikipedia.org/wiki/Файл:Юности_честное_зерцало,_или_показание_к_житейскому_обхождению_(1717).djvu)

References

1. Imperially approved Regulation on the Cadet Corps // PSZRI. Coll. 3rd. Vol. VI. 3517. Pp. 45.
2. Domostroy. Moscow, 1994.
3. Zagorovsky A.I. Course in Family Law. Odessa, 1909. Pp. 302–314.
4. Merkulov P.A. State Youth Policy of Russia - Historical Stages of Formation. St. Petersburg: Alef-Press Publishing House, 2013.

5. *Saprykin D.L.* Educational Potential of the Russian Empire. Moscow, 2009. Pp. 79–84.
 6. Code of Laws of the Russian Empire (Unofficial edition in 5 books). St. Petersburg, 1912.
 7. *Smirnov I.M., Samoylenko V.V.* Formation of the theoretical foundations of youth policy in Russia in the works of Russian liberals of the last third of the 19th century // Scientific notes of Oryol State University. 2023. No. 4. Pp. 113–116.
 8. Stoglav // Russian legislation of the 10th-20th centuries. Moscow, 1984. Vol. 2. Pp. 241–439.
 9. Table of Ranks // URL: <https://www.prlib.ru/history/619004>
 10. The Honest Mirror of Youth, or an Indication of Everyday Life // [https://ru.wikipedia.org/wiki/Файл:Юности_щестное_зерцало,_или_показание_к_житейском_обхождению_\(1717\).djvu](https://ru.wikipedia.org/wiki/Файл:Юности_щестное_зерцало,_или_показание_к_житейском_обхождению_(1717).djvu)
-

СВИРИДОВА АЛИНА СЕРГЕЕВНА

соискатель, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия

E-mail: AlinaSv.17@yandex.ru

SVIRIDOVA ALINA SERGEEVNA

Applicant, Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia

E-mail: AlinaSv.17@yandex.ru

БЕРЛИНСКИЙ ТРАКТАТ В ПРЕЛОМЛЕНИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ (1878 г.)

THE TREATY OF BERLIN AS REINTERPRETED BY RUSSIAN PUBLIC OPINION (1878)

Статья посвящена исследованию российского общественного мнения о Берлинском трактате 1878 г., явившегося результатом пересмотра положений Сан-Стефанского мирного договора, заключенного в результате победной для России войны с Турцией 1877–1878 гг. Берлинский трактат, как международное соглашение, учитывал мнение Великобритании, заинтересованной в Восточном вопросе.

В процессе анализа содержания публицистической записки «Берлинский мир перед русским общественным мнением», отражавшей взгляды части российской столичной элиты, и сопоставления его с материалами периодической печати, выражавших и формировавших воззрения большей части российского общества, выделяются основные положения, передающие восприятие российским обществом Берлинского трактата.

Делается вывод о том, что мнение о Берлинском трактате части петербургской элиты и большинства российского общества в 1878 г. не было единым.

Ключевые слова: общественное мнение, Берлинский трактат, Берлинский конгресс, периодическая печать, Российская империя, Великобритания, Русско-турецкая война 1877–1878 гг., Сан-Стефанский мирный договор.

The article is devoted to the study of Russian public opinion on the Treaty of Berlin of 1878, which was the result of the revision of the provisions of the Treaty of San Stefano, concluded as a result of Russia's victorious war with Turkey in 1877–1878. The Treaty of Berlin, as an international agreement, took into account the opinion of Great Britain, which was interested in the Eastern Question.

The main provisions conveying the perception of the Treaty of Berlin by Russian society are highlighted in the process of analyzing the content of the publicistic note «The Berlin Peace before Russian Public Opinion», reflecting the views of a part of the Russian capital's elite, and comparing it with the materials of the periodical press, expressing and shaping the views of the majority of Russian society.

To conclude, the opinion of a part of the St. Petersburg elite and the majority of Russian society on the Treaty of Berlin was not unanimous.

Keywords: public opinion, Treaty of Berlin, Congress of Berlin, periodical press, Russian Empire, Great Britain, Russo-Turkish War of 1877–1878, Treaty of San Stefano.

Введение

Общественное мнение представляет собой форму массового сознания, в которой проявляется отношение различных групп людей к событиям и процессам действительной жизни, затрагивающим их интересы. Благодаря очевидной активизации периодической печати, не просто регистрировавшей события, но и вмешивавшейся в их ход, направлявшей их течение, происходило формирование политических настроений, ценностных ориентиров, суждений и оценок как на уровне массового, так и индивидуального сознания [6, с. 6].

Русско-турецкая война 1877–1878 гг. и последовавший за ней Берлинский конгресс 1878 г. спровоцировали волну настроений, которые послужили основанием для формирования новых черт общественного мнения в Российской империи.

Особенность формирования настроений заключалась в информированности населения о происходивших событиях через печать. Взгляды элиты отличались от суждений большинства российского общества, чье

мнение на тот период времени формировалось и отражалось в основном с помощью прессы. Таким образом, представляется актуальным при помощи газетной и рукописной публицистики проанализировать различия во взглядах российского общества, что позволит выявить общественную позицию в отношении Берлинского трактата.

Целью исследования является изучение мнения российского общества о Берлинском трактате в 1878 г.

Рукописные публицистические произведения распространялись в узком кругу читателей, и одним из таких примеров является записка, хранящаяся в ГАРФ – «Берлинский трактат перед русским общественным мнением» [8]. Содержание письменного источника, отражающего взгляды части российской элиты, в советский период анализировалось С.Д. Сказкиным, В.И. Адо, Ю.А. Писаревым [18, 1, 13], в современный – С.Л. Черновым [23, 24].

В отечественной историографии процесс заключения Берлинского трактата 1878 г. представлена в трудах И.И. Стебницкого, В.Н. Виноградова, П.А. Искендерова

[21, 7, 11]. Особенности общественных взглядов в отношении итогов Берлинского конгресса были представлены в работах В.И. Адо, Ю.А. Писарева, В.Ф. Блохина и С.И. Косарева [1, 13, 6].

Новизна исследования состоит в сравнительном анализе записки, имевшей оценочный характер событий заключенного мирного договора, и материалов периодической печати, что ранее не получило отражение в научных исследованиях об общественных настроениях рассматриваемого периода времени.

Методы исследования. При интерпретации текста «Берлинский мир перед русским общественным мнением» применялся метод дискурсивного анализа, позволивший сопоставить содержание нескольких обнаруженных в архивах вариантов этой записки. Типологический анализ способствовал систематизации материалов периодической печати. Для рукописного источника и газетных статей применялись следующие методы исторического исследования: историко-сравнительный метод, позволивший сопоставить положения публицистической заметки и материалов прессы; историко-системный метод сделал возможным выявление места Берлинского трактата в российском общественном восприятии событий исследуемого периода.

Изложение основного материала

При анализе публицистических записок, посвященных проблемам внутренней и внешней политики, очень важно учитывать личности их создателей и обстоятельства возникновения, в частности, это касается записки «Берлинский мир перед русским общественным мнением». Авторство этого произведения было установлено отечественными историками сравнительно недавно. Создателем статьи «Берлинский мир перед русским общественным мнением» был признан философ, историк, юрист, профессор Московского университета, видный деятель либерального движения Борис Николаевич Чичерин [24, с. 9]. Подтверждается это мнение и анализом содержания дневников самого Б.Н. Чичерина [25]. Говоря о предназначении этого исторического источника, Ю.А. Писарев отмечал, что он был написан «для императрицы Марии Александровны и цесаревича Александра» [13, с. 9].

На сегодняшний день в российских архивах текст рукописной записки представлен в нескольких вариантах. Наиболее полный по своему объему и содержанию документ «Берлинский мир перед русским общественным мнением» хранится в ГАРФ в личном фонде Б.Н. Чичерина [8].

В РГИА текст с аналогичным названием и датировкой «не ранее июля 1878 г.» [15] находится в фонде графов Перовских – российских дворян, состоявших на государственной службе. Третий вариант рукописи представлен также в РГИА в фонде Васильчиковых – представителей древнейшего русского дворянского рода [14]. Современник рассматриваемых событий князь А.И. Васильчиков, русский писатель и общественный деятель, занимал пост председателя петербургского отдела Славянского комитета, известного как общественная благотворительная организация славянофильского толка.

С.Л. Чернов, ссылаясь на воспоминания

Б.Н. Чичерина, объясняет существование нескольких экземпляров документа «Берлинский мир перед русским общественным мнением» тем, что первоначальный вариант записки не подлежал цензуре, и поэтому оригинал потребовалось переписать [24, с. 11]: «Дмитрий Капнист литографировал ее, однако с пропуском всех мест, могущих задеть высокопоставленные лица, и в таком виде пустил ее в ход в Петербург» [25, с. 87]. Не исключено, что в целях распространения литографический текст источника в дальнейшем неоднократно переписывался, в связи с чем статья оказалась в личных фондах таких государственных деятелей, как Васильчиковы и Перовские. Вероятно, что тексты записки были и у других высокопоставленных лиц, но не сохранились или не дошли до нас.

Важность этого документа состоит в том, что в нем отражены воззрения части столичной элиты на происходившие в тот период времени внешнеполитические события. Более того, цесаревич и его мать представляли собой определенную «партию» при дворе, преследовавшую цель привести будущего Александра III к власти.

Особую ценность в этой записке представляет ссылка на российское общественное мнение, так как со всей очевидностью ее автор был знаком с тогдашними настроениями некоторой части российского общества, что и пожелал отразить в названии своего произведения. Более того, содержание записки свидетельствует о том, что при ее написании активно использовались газетные публикации, связанные с дипломатическими тонкостями заключения Берлинского трактата.

Еще одним важным фактором является то, что автор оперирует понятием «общественное мнение», тем более что в исследуемый период этот концепт обретает своих сторонников и последователей. Неслучайно в это время был опубликован переведенный с немецкого языка научный труд профессора Ф. Гольцендорфа, отдельная глава в котором посвящена исследованию взаимосвязи общественных взглядов и печати [10]. По утверждению немецкого ученого, Новое время стало периодом расцвета периодической печати как источника информации для общества: «чтение повременных изданий политического характера, в особенности газет – сделалось потребностью всякого мало-мальски образованного человека. Невероятно велико теперь число лиц, не читающих ничего, кроме газет, по крайней мере, по политическим вопросам» [10, с. 86].

Влияние прессы на общественные представления в XIX в. было настолько сильно, что даже не умеющие читать, путем устного пересказа газетных статей, формировали на этом основании свое политическое мнение: «всякое воззрение, выраженное печатно, пользуется в их глазах особым авторитетом, не в силу своего внутреннего достоинства, а главным образом в силу самого факта появления в печати» [10, с. 86].

Периодические печатные издания осознавали общественную значимость как средства формирования и отражения мнения общества. Так, на страницах «Русской правды» были опубликованы рассуждения о влиянии на общественно-политическую ситуацию в стране газет, именуемых «литературой»: «Нужно признать, прежде всего, что литература, есть не только верный, но и самый чувствительный пульсометр общества. Она не только с величайшей точностью отражает в себе каж-

дое данное состояние общества, каждое повышение и понижение его, но она и не может не отражать их. И в большинстве <...> наших газет, за недостатком вопросов внутренних, поднялась ныне такая туча вопросов внешних, такой неожиданный разгул дипломатии и внешней политики» [16, 14 сент.].

В газете «Современные известия» причина значительного влияния прессы на общественное мнение объяснялась следующими обстоятельствами: «Всемирно известно, что масса вообще не любит размышлять, в большинстве не имеет для этого ни способности, ни времени; впрочем, не только масса, а в значительной части этим грехом страдает и интеллигенция – и отчасти по той же причине, потому что у нее нет для этого времени, она едва успевает справляться со своими делами; она, как и масса, приучается принимать на веру все, что пишется в прессе, исключая разве какие-нибудь дела, близко касающиеся той или иной специальности, где участвует сам читатель, или которые ему хорошо знакомы» [19, 30 окт.].

Возвращаясь к содержанию записки с точки зрения ее сопоставления с выводами, звучавшими в периодической печати, можно выделить несколько ключевых тезисов, отражающих восприятие российским обществом Берлинского трактата.

Результаты Берлинского конгресса были оценены негативно: «большинством общества они были восприняты скорее как поражение, нежели как торжество» [8, л. 1]. По мнению автора документа, российская публика негодовала, что победившая в войне Россия «отдала себя на суд» [8, л. 1] и превратилась в «обвиняемого» [8, л. 1] на Берлинском конгрессе. Эти суждения находят многочисленные подтверждения на страницах российских периодических изданий. Автор статей «Вестника Европы» назвал Берлинский трактат «жестоким уроком» и «позорным фиаско во внешних делах», на страницах славянофильской «Руси» соглашение прозвали «деморализатором состояния общественного духа», в «Московских ведомостях» договор именовался «нашей дипломатической слабостью» [12, 26 апр.], а Берлинский конгресс воспринимался как «суд Европы» над нашей страной, победившей в Русско-турецкой войне [12, 27 апр.]. Столичная печать также не осталась в стороне от критики, в результате чего газеты «С-Петербургские ведомости», «Голос», «Новое время», «Телеграф», «Новости» в июне 1878 г. получили цензурные взыскания за передовые статьи, «относящиеся с крайним неудовольствием к дипломатическим уступкам России Европе» [6, с. 175].

Под «поражением» русская общественная мысль в первую очередь подразумевала нерешённость Восточного вопроса: «думали стоять у разрешения Восточного вопроса, а вместо того обрели только новую отсрочку», – отмечал автор записки «Берлинский мир перед русским общественным мнением» [8, л. 1]. «Биржевая газета» также констатировала: «Восточный вопрос не разрешен – это правда» [5, 11 янв.].

Едина в этом мнении была не только российская, но и английская печать. Так, «Московские ведомости» цитировали лондонскую газету «The Times»: «не считали Восточный вопрос оконченным с философской точки зрения» [12, 9 авг.]. «Восточный вопрос не улажен окончательно, и так как он, по общему признанию, не окон-

чен, нам придется снова иметь с ним дело», – приходил к выводу корреспондент «The Times» [12, 9 авг.]. Таким образом, если Русско-турецкая война 1877–1878 гг. и ее успехи по Сан-Стефанскому договору воспринимались и российской элитой, и основной массой российской общества как один из этапов успешного решения Восточного вопроса, то Берлинский конгресс практически нивелировал успехи этого процесса, в результате чего Берлинский трактат был встречен отрицательно российской читающей публикой.

Следующей причиной разочарования в положениях трактата 1878 г. стало неудовлетворение в полной мере российских филантропических стремлений, выражавшихся в чувстве солидарности к балканским православным славянским народам, которые находились в зависимости от мусульманской Османской империи: «провозгласили освобождение сродных нам племен, и затем большую половину их опять отдали врагам» [8, л. 1]. По мнению автора записки, филантропические стремления масс российского общества, поддержанных правящим кругом, – одна из основных причин, приведших в итоге страну к заключению Берлинского трактата. Российское общество массово поддержало назревавшую в 1877 г. войну с Турцией, а правительство пошло на поводу у общественного мнения и вступило в военный конфликт. Ответственность за столь бурную общественную поддержку войны автор статьи вменял периодической печати: «газеты хором напевали эту тему на разные лады, возбуждая в нем (обществе) воинственный пыл» [8, л. 1/об.].

Действительно, филантропические стремления, ассоциировавшиеся в российском общественном сознании с борьбой за правое дело [12, 21 янв.], послужили немалым импульсом к началу Русско-турецкой войны в 1877 г. Воззвания к защите балканских христиан звучали на страницах отечественной прессы: «В сердце каждого русского может быть одно желание – чтоб не даром пролилась эта кровь, чтоб она оросила действительный исход свободы, равноправности благосостояния христиан; чтобы наши собственные интересы на Востоке были ограждены настолько, что воспоминание об убитых, вид увечных, горе осиротевших и овдовевших от турецкой пули не порождали в нас чувства стыда, сознания бесплодности потраченных сил» [9, 25 мая].

Корреспондент «Московских ведомостей» отмечал, что «объявление войны за правое дело было встречено в России с неописанным восторгом» [12, 21 янв.]. События, происходившие в Болгарии в то время, не смогли оставить равнодушным русский народ: «болгарские ужасы возбудили в них негодование, и они готовы были жертвовать всем, чтобы помочь страдающим братьям» [8, л. 1/об.]. Филантропическая формула поддержки намечавшейся войны выглядела следующим образом: «за религию, за свободу и за славу Отечества» [8, л. 1/об.]. С целью реализации трех составляющих названной формулы русские – восточные славяне – сплотились в едином мнении о необходимости войны.

Однако автор записки не поддерживал эти общественные настроения, поскольку считал необходимым руководствоваться более взвешенными аргументами, а не идти на поводу у эмоций. Он полагал, что филантропического чувства недостаточно для начала войны, тем более его недостаточно для победы: «война и филан-

тропия всегда были и будут две несовместимые вещи», – к такому выводу приходил автор статьи в результате анализа общественно-политической ситуации к лету 1878 г. [8, л. 2].

Положения Берлинского трактата были негативно восприняты также ввиду эффекта от сопоставления соотношения затраченных сил на Русско-турецкую войну 1877–1878 гг. и полученных результатов. В документе прописан, по сути, риторический вопрос: «стоило ли приносить столько средств и проливать столько крови для достижения поставленных результатов?» [8, л. 1]. Российскую прессу также волновал этот вопрос. По подсчетам «Биржевых ведомостей», Русско-турецкая война 1877–1878 гг. стоила Российской империи двух миллиардов рублей и ста пятидесяти тысяч человеческих жертв [4, 27 июля].

Говоря о причинах неудовлетворенности решением Берлинского конгресса российскими обывателями, автор статьи высказывает мнение, что анализ внешне-политической ситуации до начала войны был важен не менее чем учет общественных настроений. По его представлению, при подготовке к войне в первую очередь необходимо было вести учет «как собственных сил, так и сил противников» [8, л. 1/об.]. Это мнение находило поддержку в аналитике «Биржевых ведомостей»: «Европа не виновата в наших ошибках: в том, что мы бросились в дело, не исследовав хорошо его условий. Мы допустили обмануть себя высокопарными фразами о безвыходной судьбе изнывающих в этой неволе братьев славян» [4, 27 июля].

На момент начала Русско-турецкой войны российское правительство оценивало внешнеполитическую обстановку в Европе как наиболее благоприятную: «настоящее состояние Европы благоприятствует решительному шагу в этом направлении, ибо ниоткуда нельзя ожидать серьезного сопротивления» [15, л. 5]. По мнению российской элиты, складывалась ситуация, при которой европейские страны-соседи были заняты собственными проблемами: Германия и Франция были ослаблены войной друг с другом, к тому же «обе стороны дорожили союзом с Россией, и ни одна из них не сделала бы шага против нее» [14, л. 10]. Австрия без поддержки других европейских стран не решилась бы вступить в военный конфликт с Российской империей [14, л. 10/об.].

Российская пресса, анализируя расстановку сил в Европе накануне войны, также пришла к выводу, что и Англия, как противник Российской империи в вопросе решения Восточного вопроса, не могла бы рассчитывать на содействие Германии и Австро-Венгрии в этом вопросе в 1877 г. [3, 27 авг.].

Однако Берлинский конгресс продемонстрировал, что Российской империей не были в полной мере учтены геополитические интересы Великобритании в русско-турецком конфликте 1877–1878 гг. В частности, упущен был фактор многовековой заинтересованности Великобритании в обеспечении и поддержке суверенитета Турции для «европейского равновесия» [14, л. 11]. Великобритания препятствовала ослаблению Турции, во-первых, для того, чтобы иметь возможность контролировать проливы Босфор и Дарданеллы; во-вторых, для обеспечения безопасности британской Индии, к берегам которой английские корабли проходили через

Суэцкий канал: «с проведением Суэцкого канала значение Турецкой империи для английских интересов, можно сказать, еще усилилось. Подвигаясь к Югу, Россия занимает угрожающее положение на пути из Англии в Индию» [14, л. 11].

Автор записки полагал, что бдительность российской стороны усыпил факт приоритетности решения внутрисполитических вопросов английским правительством на протяжении последнего десятилетия [14, л. 11/об.], а воззрения английских государственных деятелей воспринимались нами в 1877 г. не иначе как «устарелый предрассудок» [14, л. 11/об.].

Общественное мнение о заинтересованности Англии в русско-турецком конфликте в Российской империи, судя по материалам периодической печати, активизировалось в начале 1878 г. Так, в «Московских ведомостях» 11 января вышла статья под названием «Что такое английские интересы?..», посвященная анализу английской позиции в отношении Русско-турецкой войны [12, 11 янв.]. Со временем российская публика начала анализировать и размещенные на страницах отечественной периодической печати парламентские речи английских министров, в которых заявлялось о необходимости поддержания и охраны британских устремлений «в угоду интересам страны и чести королевы» путем оказания помощи Турции в Русско-турецкой войне, когда русская армия оказалась на подходе к Константинополю [12, 11 янв.].

После окончания войны и созыва Берлинского конгресса российское общественное мнение уже смирилось с фактом заинтересованности Великобритании в решении Россией Восточного вопроса. «С-Петербургские ведомости» отмечали: «Дело с англичанами чисто; мы можем выразить им свое уважение за то, что они действовали напрямки, ни на минуту не скрывая своих поползновений» [20, 8 фев.]. Летом 1878 г. «Сын Отечества» отмечал, что Берлинский конгресс доказал: «Англия остается неизменно верной своей вероломной политике» [22, 26 июня]. «Московские ведомости» цитировали из английской прессы речь лорда Солсбери о том, что, по мнению английского правительства, «все возражения против Сан-Стефанского трактата были уважены трактатом Берлинским» [12, 10 июля].

Автор рукописной записки «Берлинский мир перед русским общественным мнением», анализируя все вышеизложенные обстоятельства, приходит к выводу, что еще накануне русско-турецкой войны решать русско-английские вопросы следовало дипломатическим путем [8, л. 15], и он также осознавал, что сохранение в неизменном виде условий Сан-Стефанского мира могло бы «привести к войне с Англией» [8, л. 15].

В связи с этим Берлинский трактат воспринимался либеральной элитой, знакомой с тонкостями внешнеполитических отношений, как дипломатическое разрешение назревавшего русско-английского военного конфликта, «предупредив тем самым русско-английскую войну» [8, л. 15]. Мнение же консервативно настроенного большинства российского общества было иным, подтверждение чему можно встретить на страницах печати: «и теперь русский народ отнюдь не чувствует себя утомленным борьбой и вовсе не побуждает правительство к уступкам, и что те из русских газет имеют наибольший успех и читаются более других, которые

настаивают на том, чтобы Россия не поступилась ничем из приобретенных ею успехов и отстаивала их в случае надобности» [12, 27 июн.].

Настроения российской печати не остались незамеченными и английской стороной. Сотрудник «The Times» с возмущением отмечал следующее: «Однако, может быть, величайшая опасность кроется не в сумасбродстве русских условий, а в настроении русского народа. Условия могут быть урезаны, но Русский народ, по-видимому, не в духе для уступок. Он сердит на Европу за то, что стараются похитить плоды его победы, он упоен неожиданным величием своего военного торжества. По-видимому, война с нашей страной была бы положительно встречена с радостью» [12, 20 фев.].

Англичане также обращали внимание на критическое отношение российских обывателей к дипломатии как средству предупреждения и решения конфликтов. «Московские ведомости» приводили статью петербургского корреспондента «The Times», который «как видно хорошо знаком с русскими делами», характеризовал отношение в русском обществе к «дипломатическому искусству»: «Дипломаты должны признаться в неприятном положении. Хорошие качества их мало ценятся. Их осторожность кажется трусостью. А их умеренность – неразумием. Всякая уступка, которую они делают по политической необходимости осуждается как симптом преступной слабости... Здесь в Петербурге их дипломатическое искусство еще до некоторой степени ценится, но в Москве о них говорят в выражениях далеких от лестных» [12, 20 фев.].

«Московские ведомости» критиковали опубликованное в «The Times» суждение и не желали считать это мнение о российской дипломатии «истинным» [12, 20 фев.]. Газета подчеркивала крепость русского духа и его доверие к правительству: «никогда Верховная Власть не могла так надежно опираться на русский народ, как в настоящее время. Никогда наш народный дух не проявлял себя так блистательно, как в эту войну. Нет, русский народ здоров и могуществен; он только нуждается в ясном разумении своих сил и своих интересов» [12, 20 фев.].

Выводы

Итак, российское общественное мнение о Берлинском трактате складывалось поэтапно и формировалось под влиянием как внутрисударственных, так и внешнеполитических факторов. В целом, на момент ратификации трактата 1878 г. общественное мнение было неоднородным. И столичная элита, и большинство русского общества предпринимали попытки разобраться в причинах и последствиях заключенного между европейскими державами договора. Российское население на пике патриотического подъема, сформировавшегося в результате победы в Русско-турецкой войне 1877–1878 гг., негативно воспринимала дипломатические уступки своей страны. В то же время более осведомленная в политических тонкостях и либерально настроенная элита рассматривала Берлинский трактат как дипломатическое средство, позволившее предупредить назревавший в 1878 г. русско-английский конфликт.

Библиографический список

1. Адо В.И. Берлинский конгресс 1878 г. и помещичье-буржуазное общественное мнение России // Исторические записки. М., 1961. Т. 69. С. 101–141.
2. Берлинский трактат // Сборник договоров России с другими государствами. 1856–1917. М., 1952. С. 181.
3. Биржевые ведомости. 1877.
4. Биржевые ведомости. 1878.
5. Биржевая газета. 1879.
6. Блохин В.Ф., Косарев С.И. Балканский кризис 1870-х гг. и периодическая печать России и Западной Европы. Брянск: «Курсив», 2014. 192 с.
7. Виноградов В. Н. Берлинский конгресс 1878 г. перед судом истории // Великие силы на Балканах в новое и новейшее время. София, 1985. С. 109–121.
8. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 1154. Оп. 1. Д. 42.
9. Голос. 1877.
10. Гольцендорф Ф. Общественное мнение (Пер. с нем. Н.О. Бера). СПб., 1895. 124 с.
11. Искендеров П.А. Берлинский конгресс 1878 г. и его политические последствия для Балкан // Славянский мир в третьем тысячелетии. 2016. Т. 11. С. 10–108.
12. Московские ведомости. 1878.
13. Писарев Ю.А. Восточный кризис. 1875–1878 гг. и общественность России // Славянский сборник. Саратов, 1985. Вып. 3. С. 57–74.
14. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 651. Оп. 1. Д. 815.
15. РГИА. Ф. 1021. Оп. 2. Д. 145.
16. Русская правда. 1879.
17. Сан-Стефанский мирный договор // Сборник договоров России с другими государствами. 1856–1917. М., 1952. С. 159.
18. Сказкин С.Д. Дипломатия А. М. Горчакова в последние годы его канцлерства // Международные отношения. Политика. Дипломатия. XVI–XX вв. М., 1964. С. 413–429.
19. Современные известия. 1879.
20. С-Петербургские ведомости. 1878.
21. Стебницкий И. И. Русско-турецкая граница в Малой Азии по Берлинскому трактату 1878 года. Тифлис, 1881. 7 с.
22. Сын Отечества. 1878.
23. Чернов С.Л. «России довольно дела у себя дома». Записка Б.Н. Чичерина о Берлинском конгрессе. 1878 г. // Исторический архив. М., 2020. №1. С. 153–171.
24. Чернов С.Л. Берлинский мир перед русским общественным мнением (об одной историографической ошибке) // Вестник Московского университета. Серия 8: История, М., 1998. №1. С. 35–48.
25. Чичерин Б.Н. Воспоминания. Т.4. М., 1934. 371 с.

References

1. *Ado V.I.* The Congress of Berlin of 1878 and the landowner-bourgeois public opinion in Russia // Historical notes. Moscow, 1961. Vol. 69. Pp. 101–141.
 2. The Treaty of Berlin // Collection of treaties between Russia and other states. 1856–1917. Moscow, 1952. Pp. 181.
 3. *Birzhevyie vedomosti*. 1877.
 4. *Birzhevyie vedomosti*. 1878.
 5. *Birzhevaya gazeta*. 1879.
 6. *Blokhin V.F., Kosarev S.I.* The Balkan crisis of the 1870s and the periodical press of Russia and Western Europe. Bryansk: Kursiv, 2014. 192 p.
 7. *Vinogradov V.N.* The Congress of Berlin of 1878 before the court of history // Great powers in the Balkans in the new and latest times. Sofia, 1985. Pp. 109–121.
 8. State Archives of the Russian Federation (GARF). F. 1154. Op. 1. D. 42.
 9. *Golos*. 1877.
 10. *Golzendorf F.* Public opinion (Translated from German by N. O. Bera). St. Petersburg, 1895. 124 p.
 11. *Iskenderov P.A.* The Congress of Berlin of 1878 and its political consequences for the Balkans // The Slavic world in the third millennium. 2016. Vol. 11. Pp. 102–108.
 12. *Moskovskie vedomosti*. 1878.
 13. *Pisarev Yu.A.* The Eastern Crisis. 1875–1878 and the Russian Public // Slavic Collection. Saratov, 1985. Issue 3. Pp. 57–74.
 14. Russian State Historical Archives (RGIA). F. 651. Op. 1. D. 815.
 15. RGIA. F. 1021. Op. 2. D. 145.
 16. *Russkaya pravda*. 1879.
 17. The Treaty of San Stefano // Collection of treaties between Russia and other states. 1856–1917. Moscow, 1952. P. 159.
 18. *Skazkin S.D.* The Diplomacy of A.M. Gorchakov in the last years of his chancellorship // International relations. Politics. Diplomacy. 16th–20th Centuries. M., 1964. Pp. 413–429.
 19. *Sovremennye izvestia*. 1879.
 20. *S-Peterburgskie vedomosti*. 1878.
 21. *Stebnitsky I.I.* Russo-Turkish border in Asia Minor according to the Treaty of Berlin of 1878. Tiflis, 1881. 7 p.
 22. *Syn otechestva*. 1878.
 23. *Chernov S.L.* “Russia has enough business at home.” Note by B.N. Chicherin on the Congress of Berlin. 1878 // Historical archive. M., 2020. No. 1. Pp. 153–171.
 24. *Chernov S.L.* The Berlin Peace Treaty in the face of Russian public opinion (On one historiographic error) // Bulletin of Moscow University. Series 8: History, M., 1998. No. 1. Pp. 35–48.
 25. *Chicherin B.N.* Memories. V. 4. M., 1934. 371 p.
-

ФЕДОСОВ АНДРЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

старший преподаватель факультета дополнительного образования, Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия

E-mail: fedosov-andrey@yandex.ru

FEDOSOV ANDREY VLADIMIROVICH

Senior Lecturer of the Faculty of Additional Education of Bryansk State University, Bryansk, Russia

E-mail: fedosov-andrey@yandex.ru

**ПРОБЛЕМА БОРЬБЫ С БЕЗРАБОТИЦЕЙ В ПРОГРАММНЫХ ДОКУМЕНТАХ
КОНСЕРВАТИВНОЙ ПАРТИИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ МЕЖВОЕННОГО ПЕРИОДА**

**THE PROBLEM OF CONTROLLING UNEMPLOYMENT IN THE POLICY DOCUMENTS
OF THE CONSERVATIVE PARTY OF GREAT BRITAIN DURING THE INTERWAR PERIOD**

После Первой Мировой войны Великобритания столкнулась с рядом серьезных проблем: это переформатирование политического пространства и послевоенные проблемы в промышленности, но главной проблемой экономики являлась безработица. Консервативная партия, лидеры которой на протяжении почти всего межвоенного периода занимали ведущие роли в руководстве страны, в своих декларациях и партийных манифестах выдвигала различные варианты ее преодоления. Однако в практической работе, вплоть до 1931 года, ее лидеры придерживались политики фритредерства и, несмотря на принимаемые точечные меры по ее сдерживанию, безработица оставалась на высоком уровне. К тому же особая, негативная роль в этом вопросе принадлежала лидерам консерваторов С. Болдуину и У. Черчиллю.

Ключевые слова: Консервативная партия, Великобритания, межвоенный период, партийные документы, безработица.

After World War I, Great Britain faced a number of serious problems: the reformatting of the political landscape and post-war problems in industry, but the main problem for the economy was unemployment. The Conservative Party, whose leaders played a leading role in the country's leadership throughout most of the interwar period, put forward various options for overcoming it in its declarations and party manifestos. However, in practice, until 1931, its leaders adhered to a policy of free trade, and despite the adoption of specific measures to curb it, unemployment remained high. In addition, Conservative leaders S. Baldwin and W. Churchill played a particularly negative role in this matter.

Keywords: Conservative Party, Great Britain, interwar period, party documents, unemployment.

Введение

Целью статьи является рассмотрение проблемы безработицы в программных документах Консервативной партии (далее КП) Великобритании в межвоенный период.

Актуальность темы обусловлена тем, что безработица и поныне является одной из ключевых экономических проблем многих государств, и изучение исторического опыта борьбы с ней позволит лучше понять природу этого явления.

Новизна исследования заключается в слабой изученности в российской исторической науке проблемы борьбы с безработицей в Англии, а в связи с программными документами консервативной партии, по нашему мнению, она рассматривается впервые.

Мы намеренно не использовали в статье работы многих как зарубежных, так и отечественных авторов по проблеме безработицы в Англии в межвоенный период, поскольку нам хотелось предложить и обосновать свою позицию по данной проблеме.

Методологическая основа работы определяется принципами объективности и научности, а также компаративистским подходом при изучении программных документов КП и анализе их положений.

Изложение основного материала

Программные документы КП межвоенного периода – это в основном манифесты и обращения лидеров партии к избирателям, которые в зависимости от времени имели вид либо простого перечисления планируемых действий по тем или иным вопросам, либо представляли собой более развернутые программы, с которыми консерваторы выходили на выборы. Всего их семь. Но в них нет, кроме кратких пояснений, ни анализа обстановки в стране, ни обоснования предлагаемых решений. Возможно, дело в особенности английского характера, который заключается в нежелании раскрывать себя ни миру, ни собственному населению. Все дело в том, что англичане того периода не были расположены к восприятию сложных развернутых форм политической информации. Краткие и эмоционально наполненные политические воззвания находили больший отклик у традиционного электората. Как отмечает Н. Чаудхури, английские политики не любят раскрывать свои программы «реформирования мира» [6, р. 90]. Поэтому они были рассчитаны скорее на эмоциональное восприятие электоратом, и поэтому так много зависело от ораторского мастерства государственного деятеля. Главной же задачей манифестов являлась «правильная оценка»

предвыборных настроений избирателей, поскольку их игнорирование грозило расколом как в обществе, так и в рядах партии, охлаждением части электората, а значит и потере власти. И только с предвыборного обращения С. Болдуина 1923 г. стала меняться их форма в сторону более четкого разделения и информационной насыщенности разделов. Тем более, что после 1918 г., количество голосующих увеличилось. к тому же электорат изменился качественно и оказалось, что разным слоям населения страны нужны не общие воззвания и просьбы, а конкретные планы деятельности партии, где каждый найдет ответ на свои запросы. К тому же на политической арене страны росло влияние новой идеологически и политически обособленной партии, со своей четко обозначенной программой – лейбористов. И это заставило консерваторов несколько изменить формы своей агитационной работы.

Обычно подготовка посланий и манифестов КП происходила кулуарно, в кругу близких соратников, друзей лидера или премьера, о чем пишут многие политики в своих мемуарах. Главным моментом в тот период было правильно уловить настроения в обществе для выработки нужной стратегии. Этому были посвящены переговоры, дебаты, уступки и соглашения узкого круга лиц: сообщения о беседах за завтраками, обедами и на других частных мероприятиях наводняют политическую литературу Британии. И только после всех споров, согласований и т.д. они становились предметом обсуждения в партии и обществе. Однако, нам не удалось найти примеры дополнений или коррекции этих обращений после обсуждений перед выборами, поскольку традиции внесения таких изменений не было, и все предвыборные обещания принимались на веру. Таким образом программный партийный документ, который в случае победы на выборах становился программой действий всей страны, оказывался результатом политических предпочтений нескольких человек.

«Внешне власть отдана в руки избирателей: парламент формируется на основе всеобщего избирательного права; правительство формируется из членов палаты общин лидером партии парламентского большинства... Практически же страной правят не избранники народа, а чиновники, которых не выбирают, а подбирают» – так характеризовал политическую систему Англии журналист-международник В. Овчинников [2, с. 487].

Но еще раньше Л. Эмери констатировал: «Наша система – это демократия по согласию, а не по представительству, правительство народа, для народа, с народом, но не от народа» [4, р. 20–21].

К слову, черновой «безобидный» набросок обращения Э. Бонара Лоу в 1922 г., выполнил Л. Эмери, главным содержанием которого была установка: не давать никаких обещаний [3, с. 74]. За что автор получил пост морского министра. А предвыборный манифест С. Болдуина в 1923 году был написан А. Милнером. Может быть в результате этого несколько изменилась форма подачи политической информации, но суть их и система подготовки и оценки основных документов не претерпела каких-либо значимых изменений.

Вообще, структура этих Манифестов и обращений в межвоенный период имела вид протоколов о намерениях, или конспектов для предвыборной речи премьера, иногда же это просто нагромождение предложений,

в которых трудно уловить логику, особенно манифест Д. Ллойд Джорджа и Э. Бонара Лоу 1918 г., а также предвыборное обращение Э. Бонара Лоу 1922 г., которые имеют вид воззваний и главным их содержанием является эйфория по поводу победы, а также декларации о мире, заботы о «людях, чей героизм принес нам это великое освобождение» и т.д. Практические же проблемы, стоящие перед страной и партией четко не обозначены. «Мы намерены...», «Потребуется активные меры...», «Мы искренне надеемся...» и т.д. эти выражения говорят, что в этот период партия еще не имела четкой программы по восстановлению огромного хозяйства страны и это объяснимо, т.к. Империя впервые остро столкнулась с комплексом проблем в политике, промышленности, сельском хозяйстве, в государственном устройстве и т.д., которые в свою очередь были неразрывно связаны с нарастающими социальными проблемами, ранее ей неизвестными. И, по нашему мнению, они все в той или иной мере определяли политику страны всего межвоенного периода, хотя Л. Эмери утверждал, что к 1923 году послевоенные проблемы в мире отошли на задний план [3, с. 184]. Трудно с этим согласиться.

Великобритания к 1923 г. лишь оправилась от шока навалившихся проблем, а партия стала определять новый курс в новых политических условиях, что нашло отражение в предвыборных манифестах С. Болдуина 1923, 1924, 1929 и 1931 гг., когда появилась возможность систематизировать и выделять главные темы, а также определять приоритеты в ее работе и степень реализации предвыборных обещаний партийных лидеров, и, в итоге, определять характер политики партии: это плановая, политически выверенная политика, рассчитанная на перспективу, или это политика, направленная на выявление и устранение только остро стоящих задач. А поскольку партийные манифесты в этот период были, по сути, программами действий, то появилась возможность определить динамику ее развития. К тому же, если рассматривать манифесты КП в более широком диапазоне, то обнаружится взаимосвязь довоенных и послевоенных проблем.

Однако формат статьи не позволяет рассматривать все многообразие политической жизни КП и страны в этот период, поэтому выделим, по нашему мнению, главную проблему межвоенного периода, проблему безработицы.

В предвыборных обращениях А. Бальфура 1906 и 1910 г. она была одной из главных. Из текстов этих обращений видно, что в начале она воспринималась, как проблема занятости в условиях нехватки рабочих мест и издержках в промышленности, однако постепенно она стала приобретать еще и социальное значение. И это неудивительно, в 1921–22 гг. безработица достигла более двух миллионов, и, хотя затем она несколько снизилась, ее уровень постоянно превышал полтора миллиона человек [11, р.161].

В обращении 1923 г. уже в первом пункте обозначено: «Безработица и недостаточная занятость... проблема, которая требует немедленного решения, и которая грозит дезорганизацией всей промышленности и кредита и, разъедаая источники доходов, подорвать самые основы нашей жизни». По-видимому, для решения этого вопроса в шестом пункте предлагалось, «если нация

одобрит, ввести пошлины на импортные товары» с целью «увеличить доходы... оказывать помощь отраслям, пострадавшим от недобросовестной конкуренции, использовать их для ведения переговоров о снижении иностранных тарифов» и т.д. И в завершении обращения, в пункте 16: «Решение проблемы безработицы – это ключ к любой необходимой социальной реформе». И здесь же о социальных проблемах страхования на случай болезни, старости и безработицы [5, р. 45–47]. И опять в тексте только декларация и признание проблемы. Вообще же согласно английскому политическому дискурсу и традиций консервативной партии отсутствие конкретики в программных документах традиционно, что избавляло их лидеров от ответственности за возможное невыполнение обещаний.

Обращение С. Болдуина 1924 г. начинается с прежнего посыла. «Распуская парламент, правительство... надеется скрыть свою полную несостоятельность в решении проблемы безработицы. Ситуация... столь же серьезная... чем год назад. В конце сентября число безработных было на 180 000 больше, чем в конце июня... В этой ситуации правительство не может предложить никаких средств защиты, кроме пустых обещаний или увеличения дотаций. Глупость, которую совершило правительство, выбрав такое время для отмены пошлин Маккенны (1915 г.) и части 2 Закона о защите промышленности, в соответствии с которыми некоторые отрасли промышленности быстро развивались и давали больше рабочих мест, и еще большая глупость – разрушение надежд на быстрое расширение имперской торговли...» [5, р. 55]. Отдельно отмечена в обращении «безработица среди несовершеннолетних», которая требует «более полного и тщательного рассмотрения» [5, р. 56].

На практике страна несла огромные потери от введения золотого стандарта У. Черчиллем, породившего дефляцию, и от всеобщей забастовки 1926 года. И, пожалуй, это было самое драматичное время всего межвоенного периода, прежде всего из-за хаоса в политическом руководстве страны и из-за позиций С. Болдуина и У. Черчилля. Л. Эмери пишет: «Болдуин не мог ни на что решиться. Всегда находились веские основания провалить тот или иной проект»; «В течение последних семи лет число безработных колебалось от 1 до 2 миллионов человек»; «Спасение нашей промышленности и единства империи зависит от того, страхнем ли мы оцепенение фритредерства...»; «Главная ошибка С. Болдуина – назначение У. Черчилля на пост министра финансов»; «Партийные организаторы сообщали, что партия находится в состоянии открытого бунта. К концу 1928 г. число безработных увеличилось до полутора миллионов, но обо всех мерах в партийных и правительственных кругах говорилось только как о возможных. Становилось все сложнее находить понимание премьера, особенно по экономическим и социальным вопросам» [3, с. 193, 195, 199, 206]. К тому же его безвольная, невнятная политика стала приобретать черты авторитарной. С. Болдуин был абсолютно уверен в своей победе на выборах 1929 г. Поэтому его предвыборное обращение начинается словами: «Мы выполнили обещания, данные в 1924 г. в объеме, равного которому не было ни у одного правительства...». Раздел № 2 озаглавлен «Торговля и занятость», отдельного раздела по безработице нет. Видимо с этого момента острые вопро-

сы безработицы стали звучать несколько по-иному, так в подпункте 2.1 (Safeguarding) «...мы неуклонно продолжаем политику помощи специальным отраслям... Результаты введенных пошлин очевидны. Не только повысилась занятость во всех отраслях, находящихся под защитой, но и угольная, сталелитейная, машиностроительная, строительная, транспортная и другие отрасли промышленности выиграли от полученных заказов и созданных рабочих мест. Прямая и косвенная занятость дала работу тысячам людей, повысила их покупательную способность». И здесь же в подпункте 2.4 (The basic industries and the rail ways) читаем: «Тяжелая базовая промышленность Британии – угольная, железная и стекольная – зависит от железных дорог. В них занята пятая часть застрахованных работников, на них приходится более четверти всех безработных» [5, р. 70–72].

Однако безработица в стране осталась, хотя был принят «целый ряд вспомогательных мер, призванных дать возможность безработным, особенно в депрессивных районах, найти постоянную работу и развивать систему центров для несовершеннолетних безработных». В результате безработица «среди несовершеннолетних была в значительной мере решена», «кроме депрессивных шахтерских районов» [5, р. 73], но это только в отчетах правительства.

Несмотря на «мажорные» заявления и уверенность в победе лидера КП, выборы 1929 г. были им проиграны и основными причинами кроме прочих были: застой в экономике, следствием которого стала растущая безработица и не только в депрессивных районах, назначение У. Черчилля, сторонника дефляции, на пост министра финансов и введение им золотого стандарта, что подорвало и свело к нулю положительный баланс страны, всеобщая забастовка 1926 г., которая свела на нет все достижения правительства С. Болдуина. Свою роль сыграл и начавшийся мировой экономический кризис, хотя Великобританию вначале он затронул в меньшей степени, но об этих «достижениях» и своих ошибках не было сказано ни слова. Л. Эмери же видел главную причину поражения консерваторов в сильной позиции Ллойда Джорджа, где либералы выступали за комплексную программу общественных работ под названием «Мы можем победить безработицу», единственного политического деятеля, который относился к проблеме безработицы серьезно. Его Оранжевую книгу под заголовком «Мы в состоянии покончить с безработицей» составляли ведущие экономисты страны. По этому поводу Л. Эмери написал: «Я часто задавал себе вопрос, если бы в 1922 году коалиция не распалась, то, может быть, Ллойд Джордж естественно занял бы последующие годы ведущее положение... Он никогда не был настоящим фритредером» [3, с. 212–213]. Однако этому помешала хитрость С. Болдуина.

Послание С. Болдуина «Долг нации» 1931 г. – это краткий примирительный документ, где он вынужден признать: «ситуация изменилась» в лучшую сторону «в результате девальвации фунта стерлингов...» [5, р. 90–91]. В обращении же к нации – совместном манифесте лидеров национального правительства С. Болдуина, Дж. Р. Макдональда и Дж. Саймона в 1935 г., – наверное, впервые в истории Англии вопрос о безработице нашел должное отражение. Четыре раздела из тринадцати: №8 Занятость, №9 Поддержка безработных, №10

Особые районы и угледобывающая промышленность, и №11 Социальная реформа непосредственно посвящены решению этой проблеме. Было отмечено, «что в настоящее время в нашей стране занято больше людей, чем когда-либо за всю ее историю» [5, р. 104–105]. К тому же, отказ от золотого стандарта и грамотная финансовая политика спровоцировала «бурный рост промышленности страны» и «феноменальный рост строительной индустрии», в результате стало возможно увеличение занятости рабочих в этих отраслях и осуществить ряд социальных задач. И, наконец, правительство поняло, что безработица в депрессивных районах «является исключительной проблемой». Устранение которой и «возвращению их к надлежащему положению...должно занять определенное время». В этой ситуации правительство назначило специальных комиссаров, предоставив им особые полномочия. В их распоряжение «было выделено 2 млн фунтов стерлингов и заявлено, что любое улучшение в этих отраслях (угледобыча) должно принести особую пользу» [5, р. 104–105].

По-видимому, такое развернутое внимание к вопросу о безработице было вызвано присутствием в этом национальном правительстве лейбористов. Поэтому приписывать эти заслуги только консерваторам вряд ли корректно.

Итак, выше мы показали всю декларативную часть работы КП в части борьбы с безработицей в межвоенный период, выраженную в ее предвыборных документах и хочется отметить явное несоответствие этих деклараций с практическими действиями правительства консерваторов.

Скорее всего свои предвыборные обращения до 1923 г. они расценивали как часть некоего ритуала, который давал им возможность оценивать вектор политических предпочтений электората, правда с несколько отложенным эффектом. Однако укрепление позиций лейбористов на политической арене страны вынудило консерваторов пересматривать многие свои традиционные принципы, в том числе и форму своих обращений: из листочков воззваний и обращений они стали превращаться в программы, правда, иногда заведомо невыполнимые, но такова политика и не только Англии. К тому же, проблема занятости переросла в глобальную социальную проблему и стала одной из самых главных задач в стране и не только для одной КП, и не только для межвоенного периода. Стало очевидным особенно после Первой мировой войны, что страна не была готова к решению подобных проблем, поэтому в практической работе КП вопросы безработицы в межвоенный период решались с помощью точечных, неоправданных, взаимоисключающих мер.

Вот так по воспоминаниям Л. Эмери выглядела ситуация с безработицей в стране «После выборов 1922 г... правительство сразу же столкнулось с проблемой безработицы, против которой оно не могло предпринять никаких мер в силу взятого на себя обязательства проводить политику свободного ввоза и дефляции. С промышленного севера на Лондон двинулись колонны голодных безработных. В январе 1923 года Британский конгресс тред-юнионов организовал в 150 городах Англии демонстрации протеста. Одновременно с ними на Трафальгарской площади состоялся массовый митинг профсоюзов. Депутация Британского кон-

гресса тред-юнионов обратила внимание Бонара Лоу, что общая сумма заработной платы сократилась за год на 600 миллионов фунтов стерлингов, но последний мог сказать в ответ лишь одно: в стране нет прибыли, дающей возможность увеличивать заработную плату, и финансовая честность, то есть дефляция, представляет единственный путь, следуя которому можно будет вернуться к нормальным условиям; рабочим же остается только надеяться на улучшение мировой торговли и на укрепление мира в Европе. Бонар Лоу также не в состоянии был дать удовлетворительный ответ депутации Национального союза фермеров, которая указала на трагическое положение нашего сельского хозяйства» [3, с. 114].

По-видимому, именно эта ситуация заставила С. Болдуина в своем обращении 1923 г уже в первом пункте обратиться к проблеме безработицы. А через несколько дней «16 апреля 1923 г. Болдуин представил свой бюджет, по которому подоходный налог был сокращен с 5 шиллингов до 4 шиллингов 6 пенсов с фунта» [3, с. 114].

Суть в том, что «проводимая политика дефляции приводила к обложению нашего экспорта налогом и давала выгоду конкурирующему импорту, что серьезно увеличивало безработицу». «Понадобилось еще тридцать лет, чтобы мы поняли ту элементарную истину, что финансовая и валютная политика не является частным делом министерства финансов и Английского банка, что она оказывает сильнейшее влияние на производство и торговлю, вследствие чего ее надо проводить, исходя из тех общих экономических последствий, которые она повлечет» [3, с. 115].

И понадобилось семь лет, чтобы отказаться от политики дефляции и заявить в восьмом пункте Обращения к нации «что в настоящее время в нашей стране занято больше людей, чем когда-либо за всю ее историю». И далее: это «не является следствием случайности или беспрепятственного действия природных сил, это результат целенаправленной политики правительства...», который «стимулировал промышленную экспансию. В частности, дешевые деньги...» [5, р. 104], и это в 1931 г. на пике инфляции. Проблема осталась и перешла в разряд остросоциальных.

И последнее: из вышеизложенного становится очевидным, что предвыборные обращения, с которыми лидеры идут на выборы, вряд ли уместно и корректно ассоциировать с программами партии, в какой бы форме они не были оформлены, скорее это их представления о текущих моментах и желательных ориентирах. К тому же в КП никогда не существовало ни положений, ни традиции отчета лидеров ни перед партией, ни перед избирателями.

В заключение хотелось бы дать некоторые пояснения. Проблема безработицы, борьба с ней в любой стране является комплексным показателем успешности работы ее правительств и партий. К тому же динамика ее снижения или роста является показателем правильности принимаемых решений, поэтому те же критерии применимы и к работе КП в межвоенный период.

Для наглядности приведем динамику по безработице в Англии по годам выхода партийных манифестов и обращений лидеров КП.

Итак, 1918 г. – 3,9 %, 1922 г. – 14,3 %, 1923 г. –

11,7 %, 1924 г. – 10,4 %, 1929 г. – 10,4 %, 1931 г. – 21,3 %, 1935 г. – 15,5 %, 1938 г. – 12,9 [7, р. 117].

Из таблицы очевидно, как разнятся эти цифры с декларациями лидеров. Оценивать и объяснять эти значения можно и методикой расчета, и тем, что эти показатели носят усредненные значения. Факт в том, что в межвоенный период проблема безработицы решена не была ни правительствами консерваторов, ни коалиционными. Почему? Ведь было принято по меньшей мере тринадцать законов, направленных на преодоление безработицы:

1. Закон о страховании по безработице 1920 года
2. Закон о страховании по безработице 1921 года
3. Закон о страховании по безработице 1924 года
4. Закон о страховании по безработице 1927 года
5. Закон о страховании по безработице 1930 года
6. Закон об угольных шахтах 1930 года
7. Закон об импортных пошлинах 1932 года
8. Закон о безработице 1934 года
9. Закон об особых зонах 1934 года
10. Британское судоходство (помощь) Закон 1935 г.
11. Закон о реорганизации хлопчатобумажной промышленности 1936 года
12. Особые районы (поправка) Закон 1937 г.
13. Закон о реорганизации хлопчатобумажной промышленности 1939 года

Значит принятые законодательные меры были недостаточны. Почему?

Попробуем прояснить это исходя из воспоминаний Л. Эмери, одного из активных деятелей Консервативной партии того периода, неоднократно занимавшего высокие посты в правительствах консерваторов С. Болдуина, хорошо знавшего, в том числе, закулисную борьбу и в партии, и в правительстве. Он один из немногих, если не единственный кто подробно их описал. Тем более он имел свой взгляд на проблему борьбы с безработицей, когда летом 1922 г. Ллойд Джордж пригласил его принять участие в работе правительственной комиссии, которую он сформировал для изучения проблемы торговли и занятости рабочих в стране. «Мы собирались несколько раз до парламентских каникул и снова осенью, пока развал коалиции не положил конец нашим исследованиям» [3, с. 53]. И его предложения о введении протекционистских мер в торговле и отказа от политики дефляции остались невостребованными. После этого он констатировал: «...чтобы освободиться, хотя бы частично, от парализующего влияния наших губительных навязчивых идей в области экономики, нам пришлось пережить еще десять лет деморализующей душу народа безработицы со всеми ее политическими последствиями, не изжитыми и по сию пору» [3, с. 55].

«Осенью 1923 года только одно казалось несомненным: предстоящей зимой безработица будет еще больше. Какие следовало принять меры для борьбы с безработицей? Я часто обсуждал эту проблему с Болдуином, но так и не получил ясного представления о его мнении на этот счет. Мне кажется, что он его вообще не имел. У Болдуина течение мысли было лишено четкости, у него подсознательно накапливались неясные впечатления, приводившие к неожиданному выводу, который ему подсказывала интуиция. Принятие Болдуином решения могло быть ускорено или задержано каким-либо совершенно непоследовательным и необдуманным

поступком, каким, например, было его предложение Маккена, а потом Черчиллю занять пост министра финансов, или же его несогласия по моральным соображениям, как это было в случае с Ллойд Джорджем, когда Болдуин выступил против него» [3, с. 115–116].

И далее, Л. Эмери пишет: «Только недавно я обнаружил письмо Болдуина д-ру Тому Джонсу от сентября 1935 г., где он объясняет свое поведение: «Правильно или нет, но я был убежден в том, что без протекционистских тарифов безработицу не преодолеть... По политическим мотивам вопрос о протекционизме не затрагивался много лет, а я считал, что это был единственный вопрос, который мог бы объединить всю партию, включая недовольных Ллойд Джорджем. «Козел» [Ллойд Джордж] был в Америке. Когда я выступил с речью, он находился в пути, и либералы не знали, что сказать. У меня были сведения, что он стал протекционистом, и мне надо было действовать быстро. Неверно, что меня толкал на это Эмери с компанией. Я был совершенно свободен в своем решении и получил их согласие во время заседания кабинета. «Козла» необходимо было обмануть, ибо в противном случае мы имели бы партию во главе с Остином и Ф.Э. [Биркенхед] и той Консервативной партии, которую мы знаем, пришел бы конец». Чего боялся С. Болдуин он не сообщил, очевидно потери власти и авторитета. Но им было принято верное решение. Значит, при других обстоятельствах оно бы принято не было? Кстати, в Плимуте заявление С. Болдуина, что нет иного пути кроме протекционистской политики в борьбе с безработицей вызвало «огромный энтузиазм» [3, с. 116–117].

«Анализируя английскую политику тех лет, или, вернее, констатируя отсутствие политики, необходимо помнить, что к 1923 году весь мир уже оправился от последствий войны и что везде, кроме Англии, до 1930 года в промышленности наблюдался общий подъем. Всякая мысль, что отставание Англии, возможно, объясняется различием между нашей политикой и политикой наших соседей и конкурентов, совершенно исключалась вследствие нашей самонадеянности, ибо, живя на островах, мы считали себя отрезанными от остального мира железным занавесом» [3, с. 184].

По нашему мнению, подобные высказывания комментариев не требуют, тем более они даны непосредственным участником событий межвоенного периода.

Воспоминания Л. Эмери вышли в 1953 году, но еще в 1923 году вышла книга «Questions of the Hour» [10] А. Милнера, «взгляды которого намного опережали время» [1, с. 211]. В отличие от политики, которую поддерживало британское правительство в течение двенадцати послевоенных лет, когда считалось, что финансы и банковское дело, при наличии «надежных денег» – это ключ ко всему экономическому развитию, он настаивал, что финансовые вопросы должны быть подчинены экономическим, а экономические – политическим и, исходя из этого он считал, финансовую политику правительства, которая привела страну к безработице, депрессии и краху экспортной торговли катастрофичной и требовал ее отмены [1, с. 212]. Но и его взгляды оказались не востребованными.

Выводы

Итак, изучение программных документов КП меж-

военного периода показывает, что борьба с безработицей носила, в основном декларативный характер. К тому же политик, занимавший пост лидера партии и премьера, на протяжении почти всего этого периода, не только не имел собственного взгляда на одну из главных проблем в стране, но еще и усугублял ее своими необдуманными решениями и назначениями, зачастую прибегая к методам сомнительного характера.

Иными словами, в межвоенный период руководство КП постоянно находилось в состоянии неопределенности, конфликтов и кризисов, поэтому многие политические проекты в стране связанные с безработицей остались на уровне партийных деклараций. Этому есть объективные причины, но есть и причины личностного характера и компетентности, а иные связаны с проблемой, когда решение того или другого важного вопроса зависит от заведомо неверной позиции одного, пусть даже авторитетного человека.

Тот же декларативный подход к проблеме безработицы был и в рядах Лейбористской партии. Ее руководство, как и консерваторы не находили действенных мер борьбы с этим явлением, поэтому их действия были направлены лишь на то что бы сгладить волнения в среде рабочих. Они декларировали лишь повышение посо-

бий и установление минимальной заработной платы. Так, в своей первой программе «Труд и новый социальный порядок» 1918 г., они связывали решение проблем послевоенной безработицы с необходимостью трудоустройства демобилизованных солдат и уволенных рабочих военной промышленности, а предлагаемые меры по обеспечению всеобщей занятости сводились к организации эффективной работы бирж труда и общественных работ, развитию образования и снижении рабочей недели до 48 часов [9, р. 8–10].

Во второй программе «Труд и нация» 1928 г. они декларировали необходимость гарантий занятости всего населения для обеспечения независимого и достойного существования, отказа от погони за прибылью в пользу кооперации и сотрудничества, а также расширение различных форм социального обеспечения: образования, здравоохранения, пенсий и перераспределение налоговых поступлений в пользу социальных мероприятий [8, р. 16].

Таким образом, можно утверждать, что безработица в Англии в межвоенный период приобрела хронический характер, выхода из которой, несмотря на обилие деклараций, в практическом плане не осуществила ни одна из основных политических сил.

Библиографический список

1. Квигли К. Англо-американский истеблишмент. М.: Наше Завтра, 2021. 512 с.
2. Овчинников В. Сакура и дуб. М.: АСТ, 2025. 608 с.
3. Эмери Л. Моя политическая жизнь. М.: Издательство иностранной литературы, 1960. 685 с.
4. Amery L. Thoughts On the Constitution. London; New York; Toronto, 1964. 195 p.
5. British general election manifestos, 1900-1974. London, 1975. 484 p.
6. Chaudhir N.C. A Passage to England. London, 1966. 229 p.
7. Eichengreen B. Unemployment in Interwar Britain / New Directions in Economic and Social History. Ed. by Digby A. et al. Vol. II. London, 1992. Pp. 111–122.
8. Labour and the Nation. London, 1928. 58 p.
9. Labour and the New Social Order: A Report on Reconstruction. London, 1918. 24 p.
10. Milner A.M. Questions of the Hour. London, 1923. 173 p.
11. Ramsden J. The Age of Balfour and Baldwin. London; New York, 1978. 400 p.

References

1. Quigley K. Anglo-American Establishment. Moscow: NasheZavtra, 2021. 512 c.
2. Ovchinnikov V. Sakura and Oak. M.: AST, 2025. 608 c.
3. Emery L. My Political Life. M.: Publishing House of Foreign Literature, 1960. 685 c.
4. Amery L. Thoughts On the Constitution. London; New York; Toronto, 1964. 195 p.
5. British general election manifestos, 1900-1974. London, 1975. 484 p.
6. Chaudhir N.C. A Passage to England. London, 1966. 229 p.
7. Eichengreen B. Unemployment in Interwar Britain / New Directions in Economic and Social History. Ed. by Digby A. et al. Vol. II. London, 1992. Pp. 111–122.
8. Labour and the Nation. London, 1928. 58 p.
9. Labour and the New Social Order: A Report on Reconstruction. London, 1918. 24 p.
10. Milner A.M. Questions of the Hour. London, 1923. 173 p.
11. Ramsden J. The Age of Balfour and Baldwin. London; New York, 1978. 400 p.

ФЕДОТОВ СЕРГЕЙ ПЕТРОВИЧ

кандидат исторических наук, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: 79192014630@yandex.ru

КРУГЛОВ СЕРГЕЙ ВИКТОРОВИЧ

аспирант, Среднерусский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Орел, Россия
E-mail: Kruglov88sv@yandex.ru

FEDOTOV SERGEY PETROVICH

Candidate of Historical Sciences, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: 79192014630@yandex.ru

KRUGLOV SERGEY VIKTOROVICH

Postgraduate Student, Middle Russian Institute of Management – Branch of RANEP. Orel, Russia

E-mail: Kruglov88sv@yandex.ru

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО БАНКА РСФСР В 1917–1920-х гг.

ON THE QUESTION OF THE FORMATION OF THE STATE BANK OF THE RSFSR IN 1917–1920

В статье выявлены изменения в финансовой и банковской системе в России в период после Февральской революции и Гражданской войны в России. Проведено определение состояния банковской системы после произошедшей революции. Пришедшие к власти большевики нацелились на национализацию банков. Началось практическое осуществление этих замыслов. Начало Гражданской войны стало основанием для введения политики Военного коммунизма. Разрушение императорской финансовой системы, общее ухудшение экономической обстановки в стране привели к необходимости образования Государственного банка РСФСР. Первые результаты работы Государственного банка РСФСР стали заметны на начальном этапе развития Новой экономической политики (НЭП). После организации Госбанка РСФСР началось активное кредитование предприятий, увеличилось количество финансовых операций. Большая доля кредитования их Госбанка в период НЭП отправлялась на финансирование пищевой промышленности. Однако с завершением политики НЭП в 1928 г. изменилась система работы Госбанка РСФСР.

Ключевые слова: Государственный банк РСФСР, РСФСР, финансы, банковское дело, банковский аппарат.

The aim of the study is to identify changes in the financial and banking system in Russia in the period after the February Revolution and the Civil War in Russia. The state of the banking system after the revolution was determined. The Bolsheviks who came to power aimed at nationalizing the banks. The practical implementation of these plans began. The beginning of the Civil War became the basis for the introduction of the policy of War Communism. The destruction of the imperial financial system, the general deterioration of the economic situation in the country led to the need to create the State Bank of the RSFSR. The first results of the work of the State Bank of the RSFSR became noticeable at the initial stage of the development of the New Economic Policy (NEP). After the organization of the State Bank of the RSFSR, active lending to enterprises began, the number of financial transactions increased. A large share of lending from the State Bank during the NEP period was directed to finance the food industry. However, with the end of the NEP policy in 1928, the system of work of the State Bank of the RSFSR changed.

Keywords: State Bank of the RSFSR, RSFSR, finance, banking, banking apparatus.

Введение

Актуальность. Финансовая система, банковское дело являются неотъемлемой частью функционирования любого государства современного мира. От эффективности работы банковского сектора зависит реализация государственных задач, а также благосостояние граждан.

В императорской России банковское дело, ставшее системно развиваться во второй половине XIX в. параллельно реализации реформ императора Александра II, окончательно сформировалось к началу XX в. К этому времени существовала разветвленная банковская система, разные виды банков по форме собственности и по географии своей деятельности. В частности, перед Первой мировой войной в Российской империи действовало 53 коммерческих банка с 778 филиалами [3].

В тот период Российская империя находилась в

стадии активного развития капитализма с активной предпринимательской деятельностью в разных сферах экономики. В начале XX в. данная тенденция только продолжалась.

Однако с наступлением 1917 г. произошло много изменений не только в государственном управлении и смене власти, но и в формате организации финансовой стороны, а также банковского сектора. Пришедшие к власти большевики по итогам революционного переворота в октябре 1917 г., а затем вследствие несостоятельности учредительного собрания сразу же взялись за необходимую сферу, а именно финансовую, чтобы перенаправить финансовые средства не революционные цели. Это решение оказалось вполне правильным.

В результате предпринятых со стороны большевиков мер удалось организовать новую систему организации банковского дела. Новый банк получил

наименование Государственный банк РСФСР. Это произошло в период 1921 г. Тогда же стала реализовываться новая экономическая политика. Государственный банк РСФСР активно включился в кредитно-денежную политику. Эта работа оказалась вполне результативной. В Государственном банке в период с 1 января 1922 г. по 1 августа 1923 г. объем валюты Госбанка увеличился в 7 раз [16, с. 70].

Цель исследования связана с необходимостью определения исторических условий, а также результатов организации нового банковского механизма в системе установившейся власти партии большевиков, которая предполагала ликвидацию частной собственности и установление диктатуры пролетариата.

Новизна исследования: в этой статье на основе привлечения различных источников, в том числе архивных, проведен анализ перехода от одной системы организации банковского дела Государственного банка Российской империи к Государственному банку РСФСР. Этот процесс продолжался на протяжении нескольких лет и завершился в 1921 г. постановлением Всероссийского центрального исполнительного комитета (ВЦИК) «Об учреждении Государственного банка». При этом этот процесс происходил в условиях революционного времени, Гражданской войны, политики Военного коммунизма, а затем и Новой экономической политики (НЭПа). В этой связи важно проследить, как осуществлялись шаги формирования новой банковской системы, а также выяснить, каким образом это отразилось на структурной системе нового банка и его ведомственной принадлежности.

Методы исследования. В основе проведенного исследования находятся общенаучные методы – анализ и синтез. Они в комплексе позволили провести анализ происходящих тенденций в сфере денежной и финансовой политики в России в переходный период от Российской империи к советскому государству. От одной формы правления к другой. Использовались также специально-исторические методы – историко-генетический, историко-сравнительный. Тематика исследования имеет определенную междисциплинарную связь. В частности, приходилось обращаться к экономическим публикациям, в которых есть теоретические выводы экономистов о деятельности Государственного банка РСФСР в период 1921–1922 гг.

Изложение основного материала

Тематика данного исследования затрагивалась в работах целого ряда авторов. Есть среди них представители не только исторической науки, но и экономики и юриспруденции. Так, исследователи – экономисты А.В. Лорионов и Д.В. Левандо [11] в одной из своих статей писали о результативности кредитной политики Государственного банка РСФСР в период НЭПа. В советское время была выпущена работа книга А.М. Гиндина «Как большевики национализировали частные банки» [5]. Есть исследования, основывающиеся на юридическую составляющую функционирования Государственного банка РСФСР. В частности, стоит привести пример работы К.С. Ядрышников [18], где рассматривается правовой аспект начального этапа функционирования Государственного банка РСФСР. Среди историков стоит отметить профессора

П.В. Лизунова [12], который исследовал национализацию коммерческих банков на начальном этапе становления советской власти.

Говоря о развитии банковского дела в России, необходимо отметить, что Государственный банк в России был учрежден в 1860 г. по указу русского императора Александра II. Это произошло вследствие реорганизации Государственного коммерческого банка.

В феврале 1917 г. в России произошла революция. В конце 1917 г. был издан декрет ВЦИК «О национализации банков» в стране была введена государственная монополия на банковское дело. Тогда же произошла национализация частных кредитных учреждений. После этого Государственный банк получил название Народного банка Российской Республики. После он стал именоваться Народным банком РСФСР. Затем в течение 1918 и 1919 гг. произошла ликвидация других дореволюционных кредитных учреждений. В их число входили земельные банки, городские банки, а также общества взаимного кредита.

В 1919 г. началась политика военного коммунизма. Произошла активизация процесса натурализации хозяйства. Ввелась практика внедрения безденежных расчетов, наблюдался процесс обесценивания денег. В результате функционал Народного банка РСФСР упростили и свели к минимуму. К концу 1919 г. была осуществлена реорганизация филиалов банка.

После Революции и Гражданской войны становление молодого советского государства происходило в сложных экономических условиях. Произошла утрата внутренних и внешних торговых отношений. Советская Россия при этом оставалась непризнанным государством со стороны ведущих мировых держав того периода времени. Например, Великобритания и Франция признали советское государство (СССР) только в 1924 г., а США спустя 9 лет – в 1933 г. [7] Отсутствие признания со стороны других государств мира негативно сказывалось на развитии товарооборота и в целом на экономическом состоянии молодого советского государства.

Во время революции и Гражданской войны была «уничтожена, разрушена значительная часть предприятий, а также железнодорожного сообщения. Были национализированы финансовые структуры – биржи, банки и биржевые артели» [9, с. 67].

В период революционных событий 1917 г. усугублялась работа Государственного банка. 25 октября (7 ноября) 1917 г. «Исполнительный комитет Петроградского совета рабочих и солдатских депутатов выдал предписание комиссару Гвардейского флотского экипажа занять к 6 часам утра 25 октября Главную контору Государственного банка» [5, с. 9].

Вечером 26 октября военно-революционный комитет сделал обращение к служащим Госбанка с предложением вести обычную работу. Однако это предложение оказалось безрезультатным. Служащие Госбанка начали забастовку. В результате этого рабочие многих предприятий оказались без заработной платы [5, с. 9].

30 октября Государственному банку поступило предложение открыть текущий счет в Петроградской конторе Государственного банка на имя СНК. В предписании шла речь, что выдачи с этого счета должны производиться по решению председателя СНК. Однако

представители Государственного банка на это не согласились [5, с. 19].

«11 ноября 1917 г. за отказ сотрудничать и признать власть СНК были уволены с занимаемых должностей без права на пенсию товарищи министра финансов А.Г. Хрущев, М.И. Фридман, С.А. Шателен, В.В. Кузьминский, директор департамента Государственного казначейства Г.Д. Деметьев, управляющий Госбанком И.П. Шипов, управляющий главным казначейством Н.С. Петин, директор кредитной канцелярии К.Е. Замен, директор Общей канцелярии В.К. Скворцов» [5, с. 38].

После этого во главе кредитной канцелярии стал А.Е. Аксельрод, который ранее работал в банковской сфере и был знаком с банковским делом. После Революции 1917 г. А.Е. Аксельрод исполнял обязанности народного комиссара по финансам РСФСР.

Для сопротивления и саботажа служащих Государственного банка его руководителем был назначен В.В. Оболенский. Он имел юридическое и экономическое образование, полученное в Московском университете. В РСДРП состоял с 1905 г. Принимал участие в организации работы, а также был редактором большевистской легальной газеты «Наш путь». В.В. Оболенский носил псевдоним Н. Осинский, который он взял в память о повешенном в 1879 г. народовольце В. А. Осинском.

В.В. Оболенский (Осинский) был главным комиссаром и управляющим Государственным банком в период ноября – декабря 1917 г. Ему удалось способствовать преодолению саботажа служащих банка. Кроме всего, он принимал участие в изъятии денежных средств банка для нужд революции [13]. В итоге большевикам в дальнейшем удалось овладеть Государственным банком.

В декабре 1917 г. управляющий Государственным банком вынес приказ о том, что отделения банка было необходимо открывать для публики на период от 10 до 11 часов в день. До 4 часов дня необходимо было составить рапорты и подводить итоги работы за день в каждом отделе. С 4 часов до 6 часов устанавливался обеденный перерыв¹.

В тот же период в декабре 1917 г. «за противонародное поведение и отказ исполнять обязанности в Государственном банке» уволили от службы без пенсии с 29 ноября 1917 г. директора Центральной канцелярии Государственного банка Н.И. Костецкого².

14 (27) декабря 1917 г. был издан декрет о национализации банков [6, с. 230]. По этому декрету банковское дело объявлялось государственной монополией. Все частные банки должны были объединиться с Государственным банком. Активы и пассивы ликвидируемых предприятий должны были быть переданы Государственному банку. Отмечалось, что интересы мелких вкладчиков полностью будут обеспечены.

После революции в конце 1917 г. СНК передал значительную часть своего функционала мобилизационному институту в составе Совета Рабочей и Крестьянской Обороны. Под этими мерами предполагалось проведение национализации крупной промышленности, введение всеобщей трудовой повинности, хлебной монополии и еще ряд не менее важных мероприятий [1, с. 36].

Весь комплекс данных шагов, в конечном итоге,

привел к такому явлению как Военный коммунизм. Эту политики большевики начали проводить в конце 1918 г. В начале января 1919 г., а точнее 11 января была введена продразверстка [4, с. 8]. Военный коммунизм предполагал ужесточение регулирования экономики административными ресурсами для стабилизации сложившейся сложной ситуации в молодом советском государстве.

Тогда же в период революционных событий, а также Гражданской войны произошла утрата всех финансовых структур и механизм. Стал наблюдаться процесс гиперинфляции. В этих условиях решением советского правительства было определено перейти на капиталистические рельсы в экономике. Возникла необходимость проведения институализации сферы восстановления разрушенного хозяйства [10]. Так был «осуществлен переход от политики военного коммунизма к НЭП – новой экономической политике, которая включала в себя элементы капитализма. За период НЭПа экономика значительно укрепилась, выросла эффективность производства» [9, с. 67].

В революционных условиях и в условиях Гражданской войны было необходимо добиться соблюдения определенного баланса между «городом и деревней, между промышленным рабочим и крестьянином» [2, с. 38].

При этом финансовая система в эпоху Военного коммунизма по большому счету не развивалась, так как были ликвидированы товарно-денежные отношения [3].

В начале января 1920 г. произошла ликвидация Народного банка РСФСР. Затем произошло образование Центрального бюджетно-расчетного управления (ЦБРУ) Наркомата финансов. В завершении 1921 г. СНК издал декрет, в соответствии с которым было отменено ограничение денежного обращения. Тогда же началась практика вкладных и переводных операций.

«Вопрос об организации Государственного банка в РСФСР изначально рассматривался весной 1921 г. в рамках комиссии, которая занималась разработкой финансовых реформ. Образование данной комиссии произошло после X съезда партии» [18, с. 101].

В июле 1921 г. было создано специальное бюро при Наркомфине для разработки Положения о Государственном банке. Когда шло обсуждение положения о будущем положении Государственного банка, то возник вопрос, каким образом будет выстроено функционирование этой организации. Шла речь о его принадлежности – то ли самостоятельная структура, то ли с принадлежностью к Наркомфину [18, с. 101].

4 октября 1921 г. вышло постановление Всероссийского центрального исполнительного комитета «Об учреждении Государственного банка». Оно было принято с целью «...способствования развитию промышленности, сельского хозяйства и товарооборота, а также в целях концентрирования денежных оборотов и проведения других мер, направленных к установлению правильного денежного обращения...» [15].

После создания Государственный банк РСФСР действовал не как самостоятельный орган, а как подразделение Народного комиссариата финансов.

Необходимость создания банка была обусловлена важностью восстановления кредитно-денежных отношений после завершения политики Военного коммунизма. Необходимо было также обеспечение кредитования

промышленности и сельского хозяйства, а также торговли. При этом кредитная политика Госбанка в это время в большей степени была направлена на развитие сферы торговли [9, с. 69].

Также необходимость создания банка была обусловлена и важностью установления контроля государства по нормализации денежного обращения.

В соответствии с принятым постановлением ВЦИК распорядился учредить в составе Народного комиссариата финансов Государственный банк РСФСР. Было отмечено, что начало деятельности Государственного банка должно произойти не позднее 15 ноября 1921 г. Было выделено две тысячи миллиардов рублей из средств Народной казны для образования основного капитала Государственного банка [15].

В завершении постановления Президиуму ВЦИК поручалось утвердить положение о Государственном банке в недельный срок.

В конце декабря 1921 г. «в рамках собрания Центральной товарной биржи было ВСНХ и Центросоюза было принято решение касаемое учреждения Московской товарной биржи. Эта биржа в дальнейшем стала ведущей биржей страны» [9, с. 67].

Основной задачей работы Государственного банка стало проведение кредитования предприятий [11, с. 70]. После своего образования Государственный банк РСФСР приступил к активной работе по кредитованию предприятий, относящихся к разным формам собственности. Целью кредитования было повышение эффективности работы предприятий по выпуску необходимой продукции. Но в рамках повышения кредитования стал наблюдаться слабый процесс возвращения взятых кредитных средств [8, с. 101].

Развитие банковского дела в РСФСР позволило СНК в октябре 1922 г. издать декрет, согласно которому были выпущены первые червонцы [18, с. 101]. Тогда

же Государственному банку было предоставлено право эмиссии банковских билетов.

В 1923 г. в банковском секторе советского государства произошли преобразования – появился Государственный банк СССР в результате преобразования Государственного банка РСФСР.

В период НЭПа практиковались такие виды банковского кредита, как учёт векселей, ссуды до востребования со специальных текущих счетов, обеспеченных векселями, а также срочные ссуды под залог векселей. В дополнение к этим кредитам банк спустя три года после своего создания стал осуществлять прямое целевое кредитование. В октябре 1924 г. был впервые составлен сводный кредитный план Госбанка по всем конторам [17].

При этом необходимо отметить, что к завершению периода НЭПа основной поток кредитных средств из Государственного банка направлялся в сферу пищевой промышленности [17].

Выводы

Подводя итог, важно отметить, что создание новой организационной основы банковского дела происходило в тяжелейших условиях революционного времени и Гражданской войны. Строительство нового советского государства, укрепление партии большевиков у власти, а также необходимость восстановления разрушенного хозяйства и экономики требовали экстраординарных мер. Такие шаги большевиками были сделаны. Старая банковская система была заменена на новую. Большевикам удалось не малой ценой удержать финансовую систему в период Гражданской войны, а также наладить работы банковского сектора с наступлением политики НЭПа. Эта работа, бесспорно, происходила в непростых условиях, но, тем не менее, банковская и кредитная система продемонстрировали свою эффективность.

Примечания

1. ГАРФ. Ф. 130. Оп. 1. Д. 25. Л. 4.
2. ГАРФ. Ф. 130. Оп. 1. Д. 25. Л. 8.

Библиографический список

1. Бокарев Ю.П. Мобилизационная экономика России в годы Первой мировой войны и военного коммунизма. Понятие мобилизационной экономики. // Экономическая история. 2015. № 1(28). С. 26–40. – EDN TWUUVH.
2. Бурак Е.М. Н. И. Бухарин о труде в условиях «экономики переходного периода» / Е. М. Бурак // Гуманитарно-педагогические исследования. 2025. Т. 9, № 1. С. 36–41. – DOI 10.18503/2658-3186-2025-9-1-36-41. – EDN FWYUPL.
3. В интересах революции. Как работала банковская система СССР. URL: <https://journal.tkip.ru/2020/04/01/soviet-banks/> (дата обращения: 14.06.2025)
4. Воейков М.И. Огосударствление экономики: уроки истории и идеологии (к 100-летию «военного коммунизма»). // Россия и современный мир. 2019. № 4(105). С. 6–23. – DOI 10.31249/rsm/2019.04.01. – EDN ARJDOS.
5. Гиндин А. Как большевики овладели Государственным банком. М.: Госфиниздат, 1961.
6. Декреты Советской власти. Т. I. М., Гос. изд-во полит. литературы, 1957.
7. Дипломатическое признание СССР. URL: <https://tass.ru/infographics/9697> (дата обращения: 10.06.2025)
8. Зимин В.В. Советские биржи – рожденные НЭПом // Финансовая жизнь. 2014. № 2. С. 65–69.
9. Зимин В.В. Сотрудничество Государственного банка РСФСР с Московской товарной биржей в начале нэпа / В. В. Зимин, А. В. Ларионов // Деньги и кредит. 2016. № 12. С. 67–70. – EDN XCMWWN.
10. История Государственного банка СССР в документах. М., 1971.
11. Ларионов А.В. Теоретическая оценка результативности кредитной политики Государственного банка РСФСР в период НЭПа / А. В. Ларионов, Д. В. Левандо // Деньги и кредит. 2016. № 8. С. 70–73.
12. Лизунов П.В. Национализация частных коммерческих банков Петрограда / П. В. Лизунов // Уральский исторический вестник. 2020. № 1(66). С. 45–53. – DOI 10.30759/1728-9718-2020-1(66)-45-53.
13. Оболенский Валерьян Валерьянович. Большая российская энциклопедия. URL: https://old.bigenc.ru/domestic_history/text/2283307 (дата обращения: 10.06.2025)
14. Постановление Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета, 4 октября 1921 г. Об учреждении Государственного банка.

15. Постановление Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета, 4 октября 1921 г. Об учреждении Государственного банка.

16. Уразова С.А. Кредитная система СССР в период НЭПа / С. А. Уразова // Финансы и кредит. 2008. № 37(325). С. 69–80. – EDN JRFWSD.

17. Учреждён Государственный банк РСФСР. URL: <https://www.prilib.ru/history/619600> (дата обращения. 27.05.2025)

18. Ядрышников К.С. Восстановление Государственного банка РСФСР в 1921 г. (правовой аспект) / К. С. Ядрышников // Актуальные проблемы российского права. 2009. № 3(12). С. 100–107.

References

1. Bokarev Yu.P. Mobilization economy of Russia during the First World War and war communism. The concept of mobilization economy. // *Economic history*. 2015. No. 1 (28). Pp. 26–40. — EDN TWUUVH.

2. Buryak E.M. N. I. Bukharin on labor in the conditions of the “economy of the transition period” / E. M. Buryak // *Humanitarian and pedagogical research*. 2025. Vol. 9, No. 1. Pp. 36–41. – DOI 10.18503 / 2658-3186-2025-9-1-36-41. – EDN FWYUPL.

3. In the interests of the revolution. How the banking system of the USSR worked. URL: <https://journal.tkbip.ru/2020/04/01/soviet-banks/> (access date: 06.14.2025)

4. Voeikov M.I. Nationalization of the economy: lessons from history and ideology (to the 100th anniversary of “military communism”). // *Russia and the modern world*. 2019. No. 4(105). Pp. 6–23. – DOI 10.31249/rsm/2019.04.01. – EDN ARJDOS.

5. Gindin A. How the Bolsheviks took control of the State Bank. M.: Gosfinizdat, 1961.

6. Decrees of the Soviet government. T.I.M., State Publishing House of Political Literature, 1957.

7. Diplomatic recognition of the USSR. URL: <https://tass.ru/infographics/9697> (date accessed: 10.06.2025)

8. Zimin V.V. Soviet exchanges – born of the NEP // *Financial life*. 2014. No. 2. Pp. 65–69.

9. Zimin V.V. Cooperation of the State Bank of the RSFSR with the Moscow Commodity Exchange at the beginning of the NEP / V.V. Zimin, A.V. Larionov // *Money and credit*. 2016. No. 12. Pp. 67–70. – EDN XCMWWN.

10. History of the State Bank of the USSR in documents. M., 1971.

11. Larionov A.V. Theoretical assessment of the effectiveness of the credit policy of the State Bank of the RSFSR during the NEP period / A. V. Larionov, D. V. Levando // *Money and Credit*. 2016. No. 8. Pp. 70–73.

12. Lizunov P.V. Nationalization of private commercial banks in Petrograd / P. V. Lizunov // *Ural Historical Bulletin*. 2020. No. 1 (66). Pp. 45–53. – DOI 10.30759 / 1728-9718-2020-1 (66) -45-53.

13. Obolensky Valerian Valerianovich. The Great Russian Encyclopedia. URL: https://old.bigenc.ru/domestic_history/text/2283307 (date accessed: 10.06.2025)

14. Resolution of the All-Russian Central Executive Committee, October 4, 1921 On the establishment of the State Bank.

15. Resolution of the All-Russian Central Executive Committee, October 4, 1921 On the establishment of the State Bank.

16. Urazova S.A. Credit system of the USSR during the NEP / S. A. Urazova // *Finance and credit*. 2008. No. 37 (325). Pp. 69–80. – EDN JRFWSD.

17. The State Bank of the RSFSR was established. URL: <https://www.prilib.ru/history/619600> (date of access. 05/27/2025)

18. Yadryshnikov K.S. Restoration of the State Bank of the RSFSR in 1921 (legal aspect) / K. S. Yadryshnikov // *Actual problems of Russian law*. 2009. No. 3 (12). Pp. 100–107.

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

«РУССКИЙ ГАМЛЕТ» В ПЬЕСЕ А.П. ЧЕХОВА «БЕЗОТЦОВЩИНА»

«RUSSIAN HAMLET» IN A.P. CHEKHOV'S PLAY «SONS WITHOUT FATHERS»

В статье рассматривается связь ранней пьесы А.П. Чехова «Безотцовщина» с «Гамлетом» Шекспира. Анализируется использование Чеховым шекспировских цитат, роль отсылок к «Гамлету». Внимание уделяется гамлетовскому началу в личности Платонова, соотношению точки зрения героя, его самооценки с реальностью. Также рассматривается восприятие типа «русского Гамлета» А.П. Чеховым, чеховский подход к изображению главного героя пьесы.

Ключевые слова: Чехов и Шекспир, шекспировские цитаты, русский Гамлет, герой времени, «Безотцовщина».

The article examines the connection between Chekhov's early play «Sons without Fathers» and Shakespeare's «Hamlet». It analyzes Chekhov's use of Shakespearean quotations and the role of references to «Hamlet». The article focuses on the Hamlet-like qualities of Platonov's character, the relationship between the character's perspective and his self-assessment, and the perception of the «Russian Hamlet» by Chekhov. It also explores Chekhov's approach to portraying the main character in the play.

Keywords: Chekhov and Shakespeare, Shakespearean quotes, Russian Hamlet, the hero of our time, «Sons without Fathers».

Введение

Существует значительный научный опыт в исследовании литературных связей Чехова и Шекспира, однако первой пьесе Чехова долгое время уделялось недостаточное внимание. Шекспировские цитаты, сравнения с героями Шекспира в «Безотцовщине» отмечались, но специальному рассмотрению этого вопроса посвящены были немногочисленные работы [5]. Присутствие «шекспировского фона», «гамлетизм» «Безотцовщины» вызывает в наше время пристальный интерес исследователей [1; 10]. Цитаты, реминисценции, отсылки к «Гамлету» стали комментироваться, изучаться, а литературная ценность ранней чеховской пьесы значительно выросла. Несмотря на явность цитат, отождествлений героев «Безотцовщины» с шекспировскими персонажами, роль шекспировского текста, функции реминисценций, отсылок и аллюзий нуждается в уточнении, пояснении. Неоднозначный образ героя «Безотцовщины», Платонова, также требует дальнейшего осмысления. Этим и обусловлена актуальность и новизна настоящей работы.

Наша цель – определить роль цитат из «Гамлета», их функцию в чеховской пьесе; выявить отношение Чехова к типу «русского Гамлета», а также принципы создания образа Платонова.

В статье использованы следующие методы исследования: историко-литературный, культурно-исторический, сравнительный.

Изложение основного материала

В русскую литературу Чехов хотел войти большой пьесой о герое времени. Это драма «Безотцовщина», написанная, предположительно, в 1877–78 гг. и отредактированная Чеховым в 1879–1881 гг. Ее герой, Платонов, пытается осознать, почему он и его сверстники не могут быть деятелями русской жизни, ищет причины бездействия, отсутствия идеалов и сил. Платонов разоблачает не только идейную и нравственную несостоятельность «отцов», но и собственную никчемность, слабость. Мыслящий, бесконечно рефлексирующий, совестливый человек, он клеймит зло и носителей зла, напоминая окружающим его людям Гамлета, Чацкого. Как все русские Гамлеты, Платонов и обличает пороки, и занят самоанализом, и возвышается над прочими, но в то же время сознает, что он «слабость». Герой чеховской пьесы продолжает линию «русских», «уездных» Гамлетов и «лишних» людей и в то же время обнаруживает черты русских Дон-Кихотов. «Умник» и «философ» Платонов, пережив период веры, увлеченности народническими идеями, в итоге оказывается «лишним», он чувствует себя оставленным и потерянным, без заветов отцов и ориентиров.

Цитаты и реминисценции из «Гамлета» в «Безотцовщине» не случайны, их присутствие в пьесе лишь отчасти вызвано популярностью «крылатых» выражений и увлеченностью читательской и театральной аудитории того времени шекспировскими пьесами. Для молодого Чехова Шекспир – великий пи-

сатель, мыслитель, создатель совершенно уникальных произведений, которые обязательны для прочтения. Шекспира молодой Чехов мог поставить в один ряд с Ньютоном, так в письме 1883 г. брату Александру встречается уважительное суждение о Шекспире «от противного», речь идёт о сравнении Ж. Санд с Шекспиром не в пользу писательницы: «Жорж Занд не есть ни Ньютон, ни Шекспир. Она не мыслитель» [9, с. 65]. Когда гимназисту Чехову было 19 лет, он наставляет в письме младшего брата Михаила и советует ему прочесть «ДонКихота», «сочинение Сервантеса, которого ставят чуть ли не на одну доску с Шекспиром» [9, с. 29]. Уже в Москве А.П. Чехов опубликует в 1882 г. рецензию на «Гамлета» в постановке Пушкинского театра, где скажет о необходимости играть пьесы Шекспира для освежения театрального репертуара и театральной атмосферы. Эти обращения молодого Чехова к Шекспиру совпадают со временем, когда Чехов работал над текстом своей первой пьесы.

В конце 1870-х годов, когда создавалась «Безотцовщина», в понимании образа Гамлета и гамлетизма существовала уже определенная традиция.

Формированию образа «русского Гамлета» послужила игра П. Мочалова, показавшего внутреннюю борьбу шекспировского героя, а также перевод пьесы, выполненный убежденным сторонником романтизма Н.А. Полевым (1836), отличающийся как сокращениями, так и дополнительной драматизацией реплик, введением ёмких, эмоционально окрашенных фраз, ставших «крылатыми» (например, «Ты погубила веру в душу человека...»); «Страшно, за человека страшно мне!...»; «Чего от людей ждать! Какая-нибудь мерзость!..»). Гамлет в этом варианте перевода заговорил о бедах, сомнениях, духовных невзгодах людей русского общества. Перевод Н.А. Полевого стал особенно популярным в артистической среде, его, кстати, цитируют чеховские персонажи в «Чайке». Чехову были хорошо известны и перевод Н.А. Полевого, и более точный и полный перевод А.И. Кронеберга (1844).

Критически воспринял нерешительность и неспособность Гамлета действовать Белинский, видящий в Гамлете представителей своего поколения. Затем, в 1860-ые годы, эта оценка была усилена демократической критикой, перешла в резкое неприятие Д.И. Писаревым «гамлетиков», подражателей Гамлета, «мелких представителей рудинского типа» [4, с. 218]. Эпоха шестидесятых годов вынесла осуждающий приговор нерешительным, ноющим, тоскующим людям.

Объективный и в то же время сочувственный анализ гамлетизма лишнего человека был дан И.С. Тургеневым. Свойственный лишнему человеку гамлетизм – рефлексия, нерешительность, разрыв слова и дела – отражён в «Гамлете Щигровского уезда» (1849), «Дневнике лишнего человека» (1850). Так, Чулкатурин, герой «Дневника лишнего человека», называющий себя «лишним», «сверхштатным», сознает, что оказался «неспособным даже к жизни», ощущает трагический разлад с миром. В отличие от Онегина, Печорина, обреченных на бездействие по воле исторических, социальных обстоятельств, тургеневский русский Гамлет переживает экзистенциальный конфликт и мучительные сомнения в себе, в собственных силах, это

рефлексирующий одинокий индивидуалист, скептик. Благодаря Тургеневской повести определение «лишний человек» закрепилось в критике 1850-х-1860-х годов, вошло в культурный обиход.

Существенный вклад внес Тургенев и в осмысление русского Гамлета, указав на «темные» стороны этого типа: эгоцентризм, безволие, скептицизм, безверие. Одинокие, несчастные, русские Гамлеты вызывают, тем не менее, сочувствие. В речи «Гамлет и Дон Кихот» (1860) Тургенев дал развернутую психологическую характеристику типа Гамлета, выделяя следующие основополагающие качества: «Анализ прежде всего и эгоизм, а потому безверье» [6, с. 333]. В отличие от энтузиаста и деятеля Дон Кихота, верящего в идеал, Гамлет погружен в трагическую рефлексию, выступает «началом отрицания» [6, с. 340], «не находит ничего в целом мире, к чему бы мог прилепиться душой» [6, с. 333]. Для Тургенева важно: «Отрицание Гамлета сомневается в добре, но во зле оно не сомневается и вступает с ним в ожесточенный бой» [6, с. 340]. Размышления о типах Гамлета и Дон Кихота у Тургенева были связаны с поисками положительного героя эпохи, с критикой негативных свойств поколения. В те годы «действительно лишними» предлагали считать людей николаевского времени [2], в отличие от современных неудовлетворенных собой и жизнью подражателей этого типа.

Чехов А.П., как известно, восхищался тургеневской статьей «Гамлет и Дон Кихот». В письме к брату Михаилу от апреля 1879 г. он советует старшим братьям «прочесть, если они еще не читали, «Дон-Кихот и Гамлет» Тургенева...» [9, с. 29]. В «Безотцовщине» начинающий драматург наделяет главного героя своей пьесы свойствами, качествами гамлетовского типа, обозначенными Тургеневым, тургеневская характеристика Гамлета служит Чехову руководством.

В 1880-е годы, когда Чехов входил в литературу, копии Гамлета, измельчавшие его последователи, достаиваются критики, получают резкие, сниженные наименования, например, «гамлетизированные поросята» (выражение Н.М. Михайловского, использованное им для названия статьи-рецензии 1882 г. «Гамлетизированные поросята») [3].

Показательно, что в 1882 году Чехов выступил с рецензией на постановку «Гамлета» в московском Пушкинском театре. Отмечая промахи игры М. Иванова-Козельского, упрекая его в показной чувствительности и в непонимании Шекспира, Чехов в то же время заявляет, что «Шекспира должно играть везде» [8, с. 20] с целью избавления от театральной скуки и рутины, для «освежения» репертуара: «Лучше плохо сыгранный Шекспир, чем скучное ничего» [8, с. 21]. Чехов противопоставляет испуганному и «хнычущему» сценическому Гамлету подлинного Гамлета: «Гамлет не умел хныкать. Слёзы мужчины дороги, а Гамлета и подавно, и на сцене нужно дорожить ими, не проливать попусту. <...> Гамлет был нерешительным человеком, но не был трусом, тем более, что он уже готов был к встрече с тенью» [8, с. 20].

Таким образом, ко времени написания «Безотцовщины» в русской культуре сложилась определенная традиция в восприятии гамлетовского типа. Это уже «русский Гамлет», включенный в контекст культур-

ных, исторических и современных политических российских реалий.

Литературный и культурный контекст «Безотцовщины» очень обширный. В тексте множество упоминаний писателей и знаменитостей, сравнений с литературными персонажами, явных и скрытых цитат, аналогий с известными произведениями. Важны в «Безотцовщине» параллели с «Горем от ума», «Евгением Онегиным», «Героем нашего времени», «Обломовым», «Отцами и детьми», «Бесами», «Гамлетом» – с произведениями, прочно вошедшими в культурную память чеховских современников. Персонажи Чехова склонны осознавать себя и жизнь при помощи литературных аналогий и образцов. Они цитируют, играют роли, «театральничают», определяют себя и других через героев и литературные типы – Гамлета, Дон Жуана. Чацкого, Обломова, Базарова, «героя Достоевского», «тургеневской девушки», «лишнего человека». Разнообразный литературный фон существует в «Безотцовщине» и как факт сознания персонажей, и как составляющая авторского кругозора, необходимый автору конструктивный материал.

Шекспировский контекст заявляет о себе с первых явлений пьесы мотивами бездействия, «современной неопределенности», непонимания, гамлетизма. Говоря о конфликте первой пьесы, исследователи отмечают, что Чехов использует «шекспировский» тип конфликта, шекспировский принцип показа героя: «...перед нами разворачивается трагедия ищущей мысли, трагедия бездействия» [5, 1987; с. 29]. Связь с «Гамлетом» проявляется, прежде всего, как «структурные соответствия: единодержавие центрального персонажа, новый тип конфликта («трагедия бездействия»), резкие смены, стыки архитектурных форм» [5, 2007; с. 45–56].

Многочисленны цитирования героями «Безотцовщины» Шекспира, отсылки к «Гамлету». В речи персонажей, представляющих хозяев и гостей Войницевки, имени «в одной из южных губерний», то и дело звучат популярные цитаты из «Гамлета», ставшие достоянием широких слоев читающей и театральной публики. По памяти, порой неточно, ими цитируются при случае, в подходящей жизненной ситуации знаменитые реплики, например: «О, женщины...»; «Офелия! О нимфа, помни мои грехи в твоих святых молитвах!». Исследователи при этом отмечают неточности цитирования, совмещения фрагментов разных переводов (Н. Полевого и А. Кронеберга). Герои видят Гамлета в «умнике» Михаиле Платонове. В то же время филолог Сергей Войницева на роль Гамлета в домашнем спектакле, который он намеревается поставить, определяет себя, Платонову он отводит роль Клавдия. В финале пьесы Платонов будет говорить о своем отличии от Гамлета, попутно демонстрируя глубокое понимание шекспировской пьесы. Почти все упрекают Платонова, что он «театрал», выступает на публику, играет, «увеселяется», «разыгрывает» героя какого-то романа. В то же время ситуации классического романа: «объяснение в любви», «спасение любовью», «воскрешение», «испытание любовью», «гибель» – будут разыгрываться и другими чеховскими персонажами в их обычной повседневной реальности. Все чеховские герои оказываются вовлеченными в эту своеобразную игру. И уже в своей первой пьесе Чехов

покажет ошибочность попыток самоидентификации через литературные образы и типы.

Одна из шекспировских цитат, причём сознательно персонажем изменённая, «исправленная», присутствует в речи Николая Трилецкого, проводившего в сад свою потенциальную невесту, молодую девушку Грекову, обидевшуюся на Платонова: «О женщины, женщины! сказал Шекспир и сказал неправду. Нужно было сказать: ах вы, женщины, женщины!» [7, с. 31]. В версии легкомысленного Трилецкого горькое сетование на женское вероломство подменено снисходительным восклицанием, легким и пренебрежительным укором. О девушке, которая, должно быть, ему симпатична, он говорит: «Я её в сад проводил, пусть себе пошляется с горя!» [7, с. 31].

Трилецкий был рад приезду Грековой, он признает, что скучает о ней, но на вопрос Войницевой, заданный в первом явлении пьесы: «Что Грекова для вас и что вы для неё?» [7, с. 9], – он определенно ответить не может. Вопрос Анны Петровны Войницевой, образованной и развитой молодой женщины, вполне может быть перефразировкой шекспировского «Что он Гекубе? что она ему?» (пер. А. Кронеберга), но Трилецкий и Анна Петровна обсуждают частный, личный аспект вопроса: «Что она для меня и что я для неё? Пока неизвестно-с...»; «...Что собственно тянет меня к ней, определить трудно. Скука ли то, любовь ли, или что-либо другое прочее, не могу знать...» [7, с. 9]. Если Чехов, действительно, обозначает намёком присутствие Шекспира, то обнаруживается «снижение» накала переживаний, чувств, мыслей шекспировских героев в душевной жизни чеховских персонажей. Шекспировский фон становится средством оценки обыденной провинциальной жизни, современной повседневности, средством характеристики героев.

Первые явления, заполненные бытовыми разговорами, ленивыми спорами, ожиданием приезда Платонова, многочисленными паузами, передают ход жизни, располагающей к бездействию, к поступкам «да так». Обитатели и гости Войницевки жалуются на скуку, «хандру». Этой теме вторит мотив «непонимания»: «Э-э... да вы не понимаете меня!» [7, с. 10], «...Понимает же он людей!» [7, с. 11], «...Ты не знаешь, что ты делаешь!» [7, с. 29]. В диалогах обнаруживаются ситуации непонимания, несправедливых упреков и обвинений, наконец, в словах Глагольева-старшего о «современной неопределенности» звучит характеристика нынешнего состояния общества: «Всё крайне неопределенно, непонятно... Всё смешалось до крайности, перепуталось...»; «...русский беллетрист чувствует эту неопределенность. Он стал в тупик, теряется, не знает, на чем остановиться, не понимает... Трудно понять ведь этих господ!» [7, с. 16]. Михаил Платонов, в определении Глагольева-старшего, – «лучший выразитель современной неопределенности... Это герой лучшего, ещё, к сожалению, ненаписанного, современного романа...» [7, с. 16].

Понять, кто такой Платонов, его знакомые, как друзья, так и не симпатизирующие ему люди, пытаются с помощью литературных аналогий.

Оскорбленная очередным недостойным и шутовским поступком Платонова, Марья Грекова во втором действии объявляет его мнимым Гамлетом и

называет «необыкновенным негодяем»: «Знайесь с этим человеком, любите его, поклоняйтесь его уму, бойтесь... Вам всем кажется, что он на Гамлета похож... Ну и любуйтесь им!» [7, с. 70]. Действительно, своими «платоновскими инстинктами» – неприятием зла и его обличением, своим самоосуждением – Платонов может пленять, увлекать. Как и Гамлет, он не принимает «мир глупцов... глупцов набитых, невылазных, безнадежных...» [7, с. 46], скорбит о мире, оставленном без заветов и примера отцов. И, подобно Гамлету, он не щадит и себя в беспощадном самоанализе, обвиняя себя в слабости.

Затем развенчание и саморазоблачение Платонова продолжится в ходе бурных сцен, череды любовных объяснений в саду (действие II, картина 1), событий «дикой» ночи после праздника в имении Войницевых (действие II, картина 2).

С ролью Гамлета Михаил Платонов сросся прочно. Следуя зову своей природы, он клеймит зло, чувствует себя призванным исправить мир, резко судит человеческие пороки. Наблюдая человеческую комедию, Платонов соотносит себя с Гамлетом. Он восклицает наедине с собой: «Не один я таков, все таковы! Все! Где же люди, боже мой?» [7, с. 114]. Его сетования на безлюдье и «сквернолюдье» созвучны словам из шекспировской трагедии «Страшно, за человека страшно мне!» (пер. Н. Полевого). Прибегая к идеям, образам, метафорам шекспировской трагедии в суждениях о людях, Платонов становится сам как бы драматургом, руководящим событиями и людьми. Венгеровичу-младшему Платонов бросает реплику: «Пойди и запиши эту дикую ночь в свой дурацкий дневник чернилами из отцовской совести! Прочь отсюда!» [7, с. 114]. Шекспировская метафора о черной совести и душе преступника, погрязшей в болоте греха, совершенно естественна в сознании Платонова. Ему ненавистен беспринципный делец, «позолоченный выскочка» Венгерович-старший и неприятен его сын, «идейный» студент. В то же время Чехов показывает, что Платонов уже способен понять, что пошлый Венгерович 2, играющий роль честного человека с убеждениями, напоминает его самого в недавнем прошлом, когда Платонов был воодушевлен идеями. Громкие фразы студента кажутся ему нелепыми: «Как противны нам люди, в которых мы видим хоть намек на свое нечистое прошлое!» [7, с. 102].

Меняются и суждения о Платонове его друзей. Николаю Трилецкому наскучили упрёки Платонова, и он уже иронически говорит о нем: «Вон он сидит, наш великий мудрец и философ!»; «Бедный моралист!» [7, с. 77]. Анна Петровна тоже призывает «Мишеля» Платонова не философствовать, а жить. Затем она называет его «Дон Жуан и жалкий трус в одном теле» [7, с. 131].

Платонов с горечью вынужден согласиться с тем, что он «смешной», «необыкновенный» негодяй, что он «театральничал» в разговоре с Софьей Войницевой: «Я разболтался перед ней, как мальчишка, рисовался, театральничал, хвастался...» [7, с. 97]. Гамлетовский вопрос «Быть или не быть?» в его жизни, оказывается, связан с женщинами. Чеховский Платонов вполне понимает, что он «бесконечно слаб» [7, с. 115], сознает трагикомический характер своего положения, то, что он тянет «безобразную песню»: «У людей мировые вопросы, а у меня женщина! Вся жизнь – женщина!

У Цезаря – Рубикон, у меня – женщина...» [7, с. 114–115]. Платонову не нужны любовные победы, но его страшит старость, ему сложно отказаться от надежд на обновление, воскрешение. Рядом с Платоновым Чехов показывает 4 женщин, любящих его, готовых жертвовать собой, или же «подымать», «увозить» Платонова. В финале герой казнит себя за то зло, что он принёс людям, за необдуманные поступки: «Разгромил, придушил женщин слабых, ни в чем не повинных... Не жалко было бы, если бы я их убил как-нибудь иначе, под напором чудовищных страстей, как-нибудь по-испански, а то убил так... глупо как-то, по-русски...»; «(Закрывает руками лицо.) Стыд, жгучий стыд... Больно от стыда!» [7, с. 175].

То, что Платонов вовсе не Гамлет, показано Чеховым в конце II действия сценой, когда на роль Гамлета претендует Сергей Войницев. Вопреки сложившейся установке видеть Гамлета в Платонове, Войницев, закончивший университет и мучительно долго выбирающий себе род занятий, сын покойного генерала, с Гамлетом соотносит себя. Сцена, когда подвыпивший воодушевленный и восторженный Войницев, еще не знающий о неверности своей жены, распределяет роли для близких и дорогих ему людей в будущем спектакле, следует непосредственно за мучительными размышлениями Платонова и его выбором Софьи. Платонов, слушая своего друга, делящегося переживанием счастья, утверждает в мысли, что он «необыкновенный негодяй» и «подлец»: «... Моя идея! Завтра же начинаем декорации писать! Я – Гамлет, Софи – Офелия, ты – Клавдий, Трилецкий – Гораацио... Как я счастлив! Доволен! Шекспир, Софи, ты и папан! Больше мне ничего не нужно! Впрочем, еще Глинка. Ничего больше! Я Гамлет...

И этому злодею,

Стыд женщины, супруги, матери забыв,

Могла отдаться ты!..

(Хохочет.) Чем не Гамлет?

Платонов (вырывается и бежит). Подлец! (Убегает.)» [7, с. 117].

В авторском изображении безосновательность претензий не только Платонова, но и Войничева на роль Гамлета обнаруживается отчетливо. Чеховские герои остаются собой, проявляя присущие именно им качества, свои личные достоинства, недостатки и слабости, они не соответствуют заявленным ролям, оставаясь в пределах действительности, созданной их нравственным выбором, и их действиями и поступками. Проблема ошибочных оценок, подражательного поведения, навешанного литературой, – одна из проблем чеховской пьесы, подчиненная общей проблеме непонимания героями себя, друг друга, жизни. В оценке Чехова, автора «Безотцовщины», мышление литературными типами и сценическими амплуа ведёт персонажей к ожесточению, нарастанию хаоса, не осознаванию действительности. Чеховская пьеса, как и трагедия Шекспира, закончится гибелью Платонова, нелепой, внешне комической, но реальной и катастрофической и для него, и для его семьи, близких. Смерть Платонова сопровождается в финале продажей Войничевки с торгов, разрушением семьи Сергея Войничева, отчаянием старшего Трилецкого. Судьбе Офелии в чеховской пьесе созвучнее окажется судьба

простодушной, доверчивой, любящей Саши, жены Платонова.

У Чехова не было намерения оправдать своего героя, но нет в пьесе и снижения его образа до уровня комедийного персонажа, пародии. В списке действующих лиц Чехов определяет Михаила Платонова так: «сельский учитель». Платонов склонен к самоидеализации, он хотел видеть в себе Гамлета, или же «будущего министра каких-то особенных дел и Христофора Колумба» [7, с. 33]. Но Платонов тоскует по высшим целям жизни, он совестлив, человечен. Его мучает торжество зла в окружающей жизни и собственное бессилие, он страдает от боли не только физической, когда говорит: «Платонов болит» [7, с. 177]. В финале Платонов просит Бога простить грехи и дистанцируется от Гамлета: «...Убить себя нужно... (Подходит к столу.) Выбери, арсенал целый... (Берет револьвер.) Гамлет боялся сновидений... Я боюсь... жизни! Что будет, если я жить буду? Стыд заест один... (Прикладывает револьвер к виску.) Finitascommedia! Одним умным скотом меньше! Прости, Христос, мне мои грехи!

Пауза

Ну? Сейчас смерть, значит... Боли теперь, рука, сколько хочешь...

Пауза

Нет сил!! (Кладет револьвер на стол.) Жить хочется... (Садится на диван.) Жить хочется...» [7, с. 175–176].

Чеховский Платонов не способен убить себя, эта особенность «русского Гамлета», объясненная Тургеневым в «Гамлете и Дон-Кихоте», присутствует у чеховского персонажа: «...он не знает, чего хочет и зачем живет, – и привязан к жизни...» Но он не пожертвует этой плоской и пустой жизнью; он мечтает о самоубийстве... но он себя не убьет» [6, с. 333–334]. Чеховский Платонов, жалующийся на боль в руке, не невыносимые нравственные страдания, чёрствость людей, «хнычет» (вспомним чеховскую оценку в рецензии на «Гамлета»). Платонов бесконечно слабее, не так силен духом, как Гамлет, принц датский. Он показывается А.П. Чеховым как обычный человек, «не-герой»: не Гамлет, не «современный деятель», а бездеятельный, бесхарактерный «Михаил Васильевич Платонов, сельский учитель», в списке действующих лиц стоящий после представителей дворянского и купеческого сословий. Чехов избавляется от обрисовки литературного типа и создаёт индивидуализированный образ героя, показывает мучительное и болезненное избавление Михаила Платонова от принятой роли, оборванное его смертью. Внешне комический и фарсовый финал в «Безотцовщине» освещается отсветом трагедии.

По-другому предстаёт в жизни Платонова и гамлетовский вопрос («Но страх: что будет там – там...», пер. Н. Полевого). Платонов произносит: «Гамлет боялся сновидений...», – своими словами пересказывая строки из монолога «Быть или не быть?». Но Платонов сконцентрирован на самоощущении беспомощности, растерянности, «непонимания» жизни как таковой, боится он не посмертных «видений», а жизни. На протяжении всей пьесы его не покидало ощущение «пропащей» жизни: «Пропала жизнь!»; «... жизнь! Отчего мы живем не так, как могли бы?!» [7, с. 85, 86]. Чеховский герой видит лишь перспективу «халатнического» существования, сознает, что ничто и никто не смогут вытащить его из «болота», что не во что верить.

В дальнейшем творчестве Чехов не раз будет возвращаться к такому осмыслению гамлетовского вопроса, его герои будут говорить о страхе жизни, о жизни, которая кажется страшнее и непонятнее смерти («Скучная история», «Страх»), мотив боязни жизни, страха перед её непонятностью, несовершенством станет устойчивым мотивом чеховской прозы и драматургии.

Выводы

Прочное присутствие образа Гамлета в культурном сознании той эпохи, сложность и неоднозначность понимания гамлетовского типа, некоторая упрощенность и поверхностность образа Гамлета в массовом восприятии – всё это нашло воплощение в первой чеховской пьесе.

Первая пьеса «Безотцовщина», ее проблематика, главный герой, вопросы, которыми задаются персонажи, принципы построения характеров, действия многое определяют в последующем творчестве писателя. Проблема героя-недеятеля, русского Гамлета будет в центре следующей крупной пьесы «Иванов». Чехов продолжит создавать свою галерею лишних людей, русских Гамлетов и Дон Кихотов. Сниженный, фельетонный вариант «московского Гамлета» также встречается в чеховском творчестве, он будет представлен в фельетоне «В Москве» (1891).

В авторском кругозоре литературный фон пьесы «Безотцовщина» служит системой координат, помогает уяснению животрепещущих явлений современности.

В изображении Чехова герой времени, бездеятельный и разочарованный Михаил Платонов, не является лишь сниженной версией «провинциального Гамлета», его образ более сложный, он лишён пародийной одномерности.

Библиографический список

1. Виноградова Е.Ю. Шекспир в художественном мире А.П. Чехова. М.: РГГУ, 2004. 201 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://a-chehov.ru/publikacii/shekspir-v-hudozhestvennom-mire-chehova?ysclid=mibu9tkyuk918940295>.
2. Герцен А.И. Лишние люди и желчевики [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://gertsen.lit-info.ru/gertsen/public/kolokol-1857-1860/article-230.htm?ysclid=mi08psveks719069277>.
3. Михайловский Н.М. Гамлетизированные поросыта [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.litres.ru/book/nikolay-mihaylovskiy/gamletizirovannye-porosyata-2447545/chitat-onlayn/?ysclid=mi08n1dxlu780127008>.
4. Писарев Д.И. Писемский, Тургенев, Гончаров // Писарев Д.И. Соч.: В 4 т. М., 1956. Т.1. С. 192–230.
5. Сухих И.Н. Первая драма: концы и начала // Сухих И.Н. Проблемы поэтики А.П. Чехова. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1987. С. 10–33; Сухих И.Н. Проблемы поэтики А.П. Чехова. Изд. 2, доп. СПб., 2007. С. 45–56.
6. Тургенев И.С. Гамлет и Дон-Кихот // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. М.: Наука, 1980. Т. 5. С. 330–348.

7. *Чехов А.П.* Безотцовщина // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. М.: Наука, 1974–1982. Сочинения. Т. 11. С. 5–180.
8. *Чехов А.П.* «Гамлет» на Пушкинской сцене // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. М.: Наука, 1974–1982. Сочинения. Т. 16. С. 19–21.
9. *Чехов А.П.* Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. М.: Наука, 1974–1983. Письма. Т. I.
10. Чехов и Шекспир. М.: ГЦТМ им. А.А. Бахрушина, 2016. 414 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://a-chehov.ru/publikacii/chehov-i-shekspir?ysclid=mibumnj8s172729613/>

References

1. *Vinogradova E.Yu.* Shakespeare in Chekhov's Artistic World. Moscow: RGGU, 2004. 201 p. [Electronic resource]. Access mode: <https://a-chehov.ru/publikacii/shekspir-v-hudozhestvennom-mire-chehova?ysclid=mibu9tkyuk918940295>.
 2. *Herzen A.I.* Superfluous People and Gallstones [Electronic resource]. Access mode: <https://gertsen.lit-info.ru/gertsen/public/okolokol-1857-1860/article-230.htm?ysclid=mi08psveks719069277>
 3. *Mikhailovsky N.M.* Hamletized Piglets. [Electronic resource]. Access mode: <https://www.litres.ru/book/nikolay-mihaylovskiy/gamletizirovannye-porosityata-2447545/chitat-onlayn/?ysclid=mi08n1dxlu780127008>
 4. *Pisarev D.I.* Pisemsky, Turgenev, and Goncharov // Pisarev, D.I. Works: In 4 volumes. Moscow, 1956. V. 1, Pp. 192–230.
 5. *Sukhikh I.N.* The First Drama: Ends and Beginnings // Sukhikh I.N. Problems of A.P. Chekhov's Poetics. L.: Publishing House of the Leningr University, 1987. Pp. 10–33; Sukhikh I.N. Problems of A.P. Chekhov's Poetics. Ed. 2, dop. SPb., 2007. Pp. 45–56.
 6. *Turgenev I.S.* Hamlet and Don Quixote // Complete works and letters: in 30 volumes. V. 5. M.: Nauka, 1980. Pp. 330–350.
 7. *Chekhov A.P.* Sons without Fathers // Chekhov A.P. Complete works and letters: In 30 volumes. Moscow: Nauka, 1974–1982. Works. V. 11. Pp. 5–180.
 8. *Chekhov A.P.* «Hamlet» on the Pushkin Stage // Chekhov, A.P. Complete Works and Letters: In 30 Volumes. Moscow: Nauka, 1974–1982. Works. V. 16. Pp. 19–21.
 9. *Chekhov A.P.* Complete Works and Letters: In 30 vols. Moscow: Nauka, 1974–1983. Letters. V. I.
 10. Chekhov and Shakespeare. Moscow: A.A. Bakhrushin State Tretyakov Gallery, 2016. 414 p. [Electronic resource]. Access mode: <https://a-chehov.ru/publikacii/chehov-i-shekspir?ysclid=mibumnj8s172729613/>
-

УДК 82.091

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-140-147

АНТОНОВА МАРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

доктор филологических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: gavrila05@yandex.ru

АНТЮХОВ АНДРЕЙ ВИКТОРОВИЧ

доктор филологических наук, профессор, Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия

E-mail: bgu-bryansk@bk.ru

ANTONOVA MARIA VLADIMIROVNA

Doctor of Philology, Professor, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: gavrila05@yandex.ru

ANTYUKHOV ANDREY VIKTOROVICH

Doctor of Philology, Professor, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia

E-mail: bgu-bryansk@bk.ru

ЭЛЕМЕНТЫ НЕСКАЗОЧНОЙ ПРОЗЫ В «ХОЖДЕНИИ ЗА ТРИ МОРЯ» АФАНАСИЯ НИКИТИНА

ELEMENTS OF NON-FAIRY-TALE PROSE IN AFANASY NIKITIN'S JOURNEY BEYOND THREE SEAS

В данной статье рассматриваются элементы легенд и преданий, которые Афанасий Никитин вводит в свое повествование о путешествии «за три моря». Нами выделены: историческое предание об убийстве имама Хусейна и разрушении города Рейя; топонимическое предание о Джунире; легенда о птице Гугук; легенда об обезьяньем царе; легенда о деяниях Бутых; этнологическая легенда о бабе Адаме; легенда о Шабате. Таким образом, соблюдены правила составления произведения подобного жанра: включены легенды и предания, относящиеся к той территории, на которой пребывает автор. Вместе с описаниями быта и нравов индийцев и других народов элементы сказочной прозы создают своеобразную атмосферу нехристианской земли.

Ключевые слова: Афанасий Никитин, «Хождение за три моря», купеческое хождение, сказочная проза, предание, легенда.

This article examines the elements of legends and traditions that Athanasius Nikitin introduces into his narrative about his journey «beyond the three seas.» We have identified the following elements: the historical legend of the assassination of Imam Hussein and the destruction of the city of Rayy; the toponymic legend of Junir; the legend of the Guguk bird; the legend of the Monkey King; the legend of the Butovs; the ethnological legend of Baba Adam; and the legend of Shabat. Thus, the rules for composing a work of this genre are followed: legends and stories related to the author's territory are included. Along with descriptions of the everyday life and customs of Indians and other peoples, elements of non-fictional prose create a unique atmosphere of a non-Christian land.

Keywords: Afanasy Nikitin, “The Journey Beyond Three Seas,” merchant journey, non-fairy prose, legend.

Введение

В XIV–XV веках на Руси появляется новая разновидность хождений – записки торгового гостя, лучшими из которых, несомненно, являются записки тверского купца Афанасия Никитина «Хождение за три моря». Своеобразие этого произведения состоит в том, что это не паломничество в святые земли, а описание поездки по торговым делам в далекую Индию, страну «заморскую», населенную иноверцами, «нечистую» для христианина. Хождения в «нечистые» земли Б.А. Успенский называет антипаломничествами. Это связано с «представлениями средневекового человека о всяком перемещении в географическом пространстве в религиозно-нравственном отношении: те или иные страны мыслились как еретические, поганые или святые» [17, с. 254]. Поэтому, с точки зрения исследователя, в хождении Афанасия Никитина нет и не может быть вставных эпизодов легендарно-библейского содержания.

К этой же мысли пришел значительно ранее известный исследователь жанра хождений Н.И. Прокофьев. Он утверждает, что в «Хождении за три моря» отсутствуют не только христианские, но легенды вообще, потому что оно светское, торговое [13, с. 15]. Но мы не можем со-

гласиться с этой точкой зрения ученого.

Сам Афанасий Никитин определяет жанр своего сочинения как «хождение», а по каноническим требованиям в нем должны присутствовать сюжеты сказочной прозы – и они есть [См. об этом: 3, с. 58–59]. Повествуя о своем пребывании в Индии, Афанасий Никитин упоминает о мифических существах, бытующих в индийских легендах и суевериях, – о птице «Гугук», об обезьяньем князе, передает предания о городах Рей и Джунир. Они не так фантастичны, как некоторые христианские легенды паломнических хождений, хотя и основаны на языческом материале. Их отличает сжатость сюжета, лаконичность изложения, простота и точность языка. Содержание нескольких легенд укладывается в одно предложение, а по форме они представляют собой заметки, связанные с местами, которые посетил автор.

Целью данной работы является рассмотрение одной из особенностей модели древнерусского хождения, а именно: проблемы включения легенд и преданий в их структуру на материале «Хождения за три моря» Афанасия Никитина. Актуальность статьи обусловлена тем интересом, который проявляется в современной научной медиэвистике к жанровой поэтике древнерус-

ской литературы. Как правило большинство исследователей обращают внимание на интерес автора данного хождения к этнографическим деталям или легендарным свидетельствам, которые приводятся в тексте. Однако в настоящей статье акцент сделан именно на обязательности и системности включения легендарных элементов в хождение торгового гостя, в чем и состоит новизна нашего подхода. В работе использован культурно-исторический и описательно-функциональный методы исследования.

Изложение основного материала

Афанасий Никитин, как и любой путешественник, попав в другую страну, интересовался ее бытом, природой, жителями. Все, что особенно поразило его ум и воображение, он заносил в путевую тетрадь. Культура Индии притягательная и завораживающая для русского человека и в наши дни, а в XV в. она просто шокировала. Но в любом случае, в том, что и как записывает путешественник, огромную роль играют его мировоззрение, черты характера. Тверской купец, вышедший из посадской среды, энергичный, деловитый, остроумный, знакомый и с воинским делом, и с княжеской администрацией, и с книжной культурой, Афанасий Никитин интересуется социальным устройством страны, тем, чем торгуют в Индии, что и сколько стоит, и есть ли товары, которыми можно торговать на его родине. Никитин и поехал в Индию, как он пишет, прельстившись рассказами хорасанских купцов о том, что там много «товаров на Русскую землю». На самом деле, как отмечает Л.С. Семенов, «первоначальной целью поездки Афанасия Никитина было, по-видимому, Закавказье (Ширван – государство, занимавшее в XV в. часть современного Азербайджана). Сюда направляются оба – московское и ширванское – посольства, к которым присоединяются тверские купцы» [14, с. 53].

Под Астраханью караван был разграблен ногайскими татарами, и торговый люд «пошел, куды его очи понесли», так как «путь домой был закрыт из-за опасности разорения и кабалы» [9, с. 204]. Однако Никитин не мог сразу вернуться на Русь не из-за долгов, а потому, что «вложил в это торговое предприятие и потерял все свое имущество» [14, с. 54].

Л.В. Семенов указывает, что путешественник относился к категории торговых людей, «происходил из купцов средней руки», возможно, был «головой» купеческого каравана и даже «совладельцем судна», к тому же «он мог позволить себе приобрести книги, а они стоили немалых денег» [14, с. 54]. Как полагает В.П. Адрианова-Перетц, Никитин был начитан, с собой вез богослужебные книги, «владел смешанным языком, каким говорили в Средней Азии Хорезмские купцы» [1, с. 96]. Эти немногие сведения дают некоторое представление о жизненном опыте, свойствах характера Афанасия Никитина, предопределившие содержание путевого дневника. «Важнейшую часть “Хождения” составляет описание Индии, которое внесло в русскую культуру реальное представление о стране, дотоле известной в нашей литературе главным образом через сказочные предания» [1, с. 102].

С древних пор Индия воспринималась европейцами как утопическая страна, исполненная чудес, богатая и социально благополучная: «А нѣтъ в моей земли ни татя,

ни разбойника, ни завидлива челоуѣка, занеже моя земля полна всякого богатства» [15]. Эти представления распространялись и на Руси, в первую очередь, благодаря переводным сочинениям – «Александрии» и «Христианской топографии» Космы Индикоплова. Сказочными преувеличениями и украшениями полны рассказы об Индии в тех эпизодах широко популярной на Руси в средние века «Александрии», которые описывали поход на Восток Александра Македонского, и в «Христианской топографии» Космы Индикоплова. На Руси и в Западной Европе, несомненно распространялись и устные рассказы путешественников о чудесах Индии.

В.П. Адрианова-Перетц отмечает, что «Хождение за три моря» Афанасия Никитина отличается от сочинений современных ему путешественников тем, что «он не вводит фантастических рассказов в описания природных богатств страны. Он сам побывал в одной из богатейших областей государства Бакшанидов, рассказал об острове Бахрейн, где “ся жемчуг родит”» [1, с. 107; см. об этом также: 4, с. 5–24; 5, с. 149–156].

В той литературе, с которой Афанасий Никитин мог быть знаком, он читал главным образом о чудесах Индии и поэтому путешественник был подготовлен к восприятию ее как страны богатой, с роскошными дворцами из золота и драгоценных камней, храмами, их резьбой, скульптурой, цветной росписью, всегда поражавших путешественников.

Однако, как отмечают многие исследователи, ценность «Хождения» Афанасия Никитина составляет описание Индии народной, «сельских людей голых». Сочинитель жил среди простых людей, общался с ними и не мог так ярко, полно описать быт индийцев, не затронув их религиозных представлений, традиций, обычаев и связанных с ними легенд [1, с. 98–125; 4, с. 5–24; 10, с. 61–87].

Потеряв свое имущество и не добившись его возмещения у ордынского правителя ширван-шаха, Афанасий Никитин «от многой беды» отправился в Индию. Он выбрал не самую короткую дорогу, через Персию. «Мы не знаем, что его гнало, необходимость ли поправить дела или любознательность, – пишет М.Н. Виташевская. – ... Не знаем мы также, когда решил он проникнуть в далекую Индию, находясь ли еще в Ширванском царстве или позже. Но, как бы то ни было, зимой 1467 года он отправился в Баку, за море» [6, с. 41]. Никитин подробно описывает свой путь: «А яз пошелъ к Дербенти, а из Дербенти к Бакѣ, гдѣ огонь горить неугасимы, а изъ Баки пошелъ есми за море к Чебокару. Да тутъ есми жил в Чебокарѣ 6 мѣсяць, да в Сарѣ жил мѣсяць, в Маздраньской земли. А оттуды ко Амили, и тутъ жилъ есми мѣсяць. А оттуды к Димованту, а из Димованту ко Рею» [18].

Рей (Орей) – один из великих городов средневекового Ирана и всей Передней Азии – славился производством шелка и расписной глазурованной керамикой. Развалины его сохранились и находятся вблизи нынешнего Тегерана. В связи с этим городом Афанасий Никитин упоминает в «искаженном виде» [См.: 11, с. 197] мусульманское предание: «А ту убили Шаусеня, Алеевых детей и внучать Махметевых, и онѣ их проклялъ, ино 70 городовъ ся розвалило» [18]. Приведем подробный комментарий И.П. Петрушевского по этому поводу: «Как известно, третий имам шиитов Хусейн

(у персов в народной среде “шах Хусейн”, что в живой вульгарной речи слышится как “Шаусень”), второй сын халифа Али и Фатимы, внук Мухаммеда, был умерщвлен после неудачной борьбы “с нечестивым” омейядским халифом Йезидом I в 680 году н. э. Это событие произошло в Кербеле, в Ираке Арабском (Месопотамия), а не в Рейе. Однако существует предание, сохраненное и источниками (Якут), что Омейядами было обещано отдать богатый и доходный Рей с зависимыми городами и областью в управление Омару ибн Са’ду ибн Аби-Ваккасу (сыну известного соратника пророка Мухаммеда), если Омар примет на себя командование войском, посланным против имама Хусейна. Соблазнившись эти предложением, Омар согласился и стал затем палачом имама Хусейна и всех его родственников, кроме жен. Таким образом набожные шииты смотрели на город Рей и на соседние города как на “цену крови” Хусейна, данную его убийце, как на причину гибели святого имама. Шестому шиитскому имаму Джафару Садыку (умер в 765 г.) приписывали слова: “Рей, Казын и Сава – города проклятые и осужденные на погибель”. Рей действительно пришел в запустение, сначала в результате гражданской войны (XII в.), потом монгольского нашествия. Разрушение Рейя и соседних городов и местечек шииты рассматривали как божескую кару за мученичество имама Хусейна» [11, с. 197].

Н.И. Прокофьев, как и многие другие исследователи, считает, что узнать сюжет предания Афанасий Никитин мог из «персидской мистерии, на представлении которой он, видимо, присутствовал. Мистерия ставилась на площадях в первые десять дней мусульманского лунного календаря, без каких-либо кулис и занавеса. Сопровождалась стихами, произнесенными нараспев. Изображенные сцены комментировались расказом» [12, с. 424].

В соответствии с классификацией В.К. Соколовой [16, с. 252] предание об убийстве имама Хусейна (или о Рейе) относится к историческим, основой которых послужили действительные факты: о различных случаях, происшедших в данном месте во время важных событий или во время пребывания здесь исторических лиц.

Предание исторично, потому что оно прикреплено к определенной местности, в нем говорится о событиях национальной истории, называются реальные лица, приводится количество разрушенных городов. Все это говорит о документальности описанных событий. «Следует учитывать, – отмечают Т.В. Зуева и Б.П. Кирдан, – что хотя предание и исторично в своей основе, но вместе с тем не тождественно реальности. Как фольклорный жанр оно имеет право на художественный вымысел, предлагает собственную интерпретацию истории. Вымысел не противоречит исторической правде, а, напротив, способствует ее выявлению» [7, с. 170]. Поэтому, несмотря на фактическую неточность источника (имама Хусейна убили в Кербеле, а не в Рейе), мы будем отталкиваться от текста, записанного Афанасием Никитиным, к тому же нам не известен первоначальный текст предания.

Эта запись путешественника представляет собой краткую историческую справку, состоит из одного законченного эпизода. Сюжет сжатый. Персонажи не характеризуются, только названы, причем Никитин использует разговорные варианты их имен – Шаусень,

Махмет. В оценке передаваемых событий Никитин стремится к объективности. Но, вероятно, он понимает значимость имама Хусейна, ведь из-за его смерти было проклято и «развалилось» семьдесят городов (косвенная характеристика героя). Вполне возможно, что данные цифры могут быть преувеличены.

В предании присутствует мотив проклятия. Афанасий Никитин не подвергает его сомнению как причину гибели городов. Вероятно, это связано с народными представлениями о силе проклятия, которое может сбыться и через много лет, как в случае с городом Рейем. Этот мотив объединяет события, происходившие в разное время, в одно целое, где все взаимосвязано: Хусейн был умерщвлен в 680 году в Кербеле, Рей был проклят, так как был обещан убийце, и разрушен в XII в. в результате гражданской войны, вторично в начале XIII в. монголо-татарами. Город после этого не восстанавливался. Тем самым подтверждается сила слов пророка Мухаммеда, к тому же это может служить своеобразным предупреждением врагам, дерзнувшим пойти против мусульман.

Более двух месяцев Афанасий Никитин провел в индийском городе Чюнере и записал интересные наблюдения над особенностями управления городом, образом жизни народа, одежде и пище местного населения. Именно в Чюнере (Джунире) приключилась история с конем, привезенным путешественником из Персии. Также путешественник дал фантастическое по своему содержанию описание города: «Чюнере же град есть на острове на каменом, не одѣланъ ничѣм, Богом сотворен. А ходят на гору день по одному челоуѣку: дорога тесна, а двема поити нелзѣ» [18].

Из-за отсутствия подробностей очень сложно определить, к какому жанру несказочной прозы относится этот отрывок: к легендам или преданиям. Если это фрагмент легенды, то явно не социально-утопический, так как в нем не говорится о важных событиях, влияющих на жизнь народа, нет религиозно-назидательного смыслового оттенка. Вряд ли это и этиологическая легенда, так как речь идет все же о возникновении города.

Скорее всего, данный отрывок – фрагмент топонимического предания, хотя фантастический элемент (сотворение Джунира богом, а не человеком), на первый взгляд, мешает сделать это предположение.

Нет единогласия и у переводчиков этого отрывка. Приведем примеры.

Перевод Н.И. Прокофьева (1984): «Город Джуник расположен на каменном острове, крепость его никем не делана, а сотворена богом» [19, с. 368].

Перевод Н.С. Чаева (1994): «Город Джунир находится на каменном острове, который никем не устроен, а сотворен богом» [20, с. 110].

Перевод Л.С. Семенова (1999): «Джуннар-град стоит на скале каменной, не укреплен ничем, Богом огражден» [18].

Если отталкиваться от трактовки Н.С. Чаева, то создан «богом» был вовсе не город, а остров, следовательно, перед нами легенда. Но перевод Н.И. Прокофьева точнее. Если посмотреть на карту, то прекрасно видно, что Джунир находится на материке, в горах, к северо-востоку от современного Бомбея, а не на острове. В переводе Л.С. Семенова акцент смещается на укрепление города от неприятеля, которое обусловлено не форти-

фикационными строениями людей, а только волей Бога, поскольку он расположен в труднодоступном месте.

И.П. Петрушевский в «Комментарии историческом и географическом» отмечает, что «к юго-востоку от города (Джунира) находилась крепкая цитадель на скале, в окрестностях было много пещерных храмов, созданных в свое время буддистами» [11, с. 209]. Значит под островом следует понимать скалу, к тому же сам Афанасий Никитин далее пишет: «А ходят на гору день по одному человек: дорога тесна, а два пойти нелзъ» [18]. Получается, что создан Богом и защищен не сам город, а цитадель, городская крепость. А самым укрепленным местом в городе может быть только резиденция правителя.

Нельзя сказать, почему буддийские монахи выбрали именно эти места, но можно предположить, что простые люди потянулись к святым землям, основали недалеко поселение, потом воздвигли крепость (может быть, сами буддийские монахи) для защиты храмов, и вскоре рядом вырос прекрасный торговый город, т.е. возник сам, его никто не основал. Со временем соседство со святыми местами могло породить представление о Джунире как о городе, созданном Богом по велению высших сил. К тому же Джунир – очень древний город. Его название переводится буквально как «старый город» [12, с. 425].

Вполне возможно, что местные жители могли использовать предание, чтобы подчеркнуть значимость, силу крепости-дворца правителя, произвести дополнительное впечатление на путешественников не только красотами, но и сакральными связями. В таком случае можно считать, что желаемый эффект был достигнут, и фрагмент предания в описании города в сочинении Афанасия Никитина выступает как художественный прием.

Подобное использование фольклорно-легендарных мотивов встречается в древнерусской литературе, например, в «Сказании об Индийском царстве»: «А во дворѣ моем церквей 150, ины сътворены Богомъ, а ины руками человеческими» [15].

Автор «Хождения за три моря», будучи торговым гостем, тщательно отбирает материал, который он включает в свое повествование. Так, В.П. Адрианова-Перетц указывала: «Называя новый город или район Индии, Никитин сообщает, что в этой местности “родится”, чем торгуют, особо отмечая, где “все дешево”» [1, с. 107]. Соответственно, для посещений выбираются значительные торговые центры. Естественно, что Афанасий Никитин не мог не побывать в Алянде – городе, расположенном недалеко от Бидара, где на ярмарку в память шейха Аладдина съезжаются торговцы со всей Индии. Там он услышал легенду о птице «Гугук»: «Есть в том Алянде птица гукук, летает ночи, а кличет: «кук-кук», а на которой хоромине сидит, то тут человек умрет; и кто хочет ее убить, ино у ней изо рта огонь выйдет» [18].

Сюжет легенды основан на языческих представлениях, распространенных у различных народов, о том, что сова – вещая птица, которая может предупреждать о несчастье. «Старая Индия знала много таких поверий. Поверья относительно совы или зайца, перебежавшего через дорогу, встречаются уже в Ригведе. Приметы эти тщательно собирались самим индийцами, записывались ими и систематизировались в сборнике суеверных примет, относительно движений и криков различных жи-

вотных, птиц, насекомых» [1, с. 111–112].

В русской фольклористической традиции рассказы о демонологических существах низшего порядка, идущие от языческих времен, принято называть быличками. Но этот термин не применим к фольклору других народов. Легенда же – термин интернациональный. «Легенда всегда отражала действительность сквозь призму того или иного верования. Ее основная общественная функция – подкрепить верование, повествуя о чудесном. Чудесное могло иметь проявления самые разнообразные, начиная от деяний божественных сил и кончая, например, колдовской неуязвимостью народного заступника и проделками домашних духов. Пока сохранялась незыблемость верования, продолжали жить в репертуаре основанные на нем легенды. С утратой верования легенды перестают бытовать либо изменяют свою функцию и воспринимаются как развлекательные рассказы» [2, с. 287].

Легенда, которую записал Никитин, невелика по объему, но значительно больше предыдущих преданий. В ней можно выделить три смысловые части. В первой – зачине – указывается место бытования легенды: «Есть в том Алянде...», дальше сообщается о существовании реальной птицы, совы, ее поведении: «летает ночи»; о характерном крике, по которому узнают о ее появлении: «кук-кук» и соответственно называют «Гхукху» (на языке урду) или «Гхугука» (на языке хинди), у Никитина – «Гугук». Во второй части указывается ее волшебная функция. Птица – предвестник смерти. В третьей части показано, что человек бессилен перед своей судьбой. Вероятно, у индийцев существовало табу на убийство совы, нарушение которого каралось: «ино у ней изо рта огонь выйдет». Поэтому можно отнести эту легенду к религиозно-назидательным.

Запрет мог быть связан еще и с тем, что индуисты верили в переселение душ. «Существование человека не кончается с физической смертью, а представляет собой бесконечный ряд последовательных перерождений из одной смертной формы в другую» [8, с. 151]. В зависимости от поведения в настоящем существовании человек мог воплотиться в виде любого животного или снова человека. К тому же в Индии «к птицам относились с большим почтением, поскольку они были связаны с небом: считалось, что они могут принести весть от богов, и еще они должны были приносить весть влюбленным друг от друга» [21, с. 115]. Может быть, и в виде совы как вестника из потустороннего мира являлся родич и предупреждал о смерти.

Я.С. Лурье считает, что «рассказы Никитина о птице “Гугук” и о “князе обезьянском” свидетельствуют о некотором легковерии автора», который «даже в самом экстраординарном случае готов был видеть проявления местного колорита» [9, с. 204].

В данном отрывке текста «Хождения» путешественник касается описания фауны Индии и опирается не только на услышанные от местных жителей рассказы, но и на собственные наблюдения. Он передает то представление о сове, которое бытовало в народе. Никитин мог и сам слышать ее крик, даже видеть птицу. Его фантастический рассказ отражает мировоззрение индийцев. Для нас это вымысел, а для них – такая же часть повседневной жизни, как и дикие кошки («мамоны»), о которых автор повествует далее: «А мамонхходят ноши, да

имают куры, а живут в горѣ или в каменьѣ» [18].

«Отметил Никитин и какое-то особое отношение индийцев к обезьянам» и записал легенду об «обезьянском князе» [1, с. 111], которая основывается, видимо, на знакомстве путешественника со знаменитой древнеиндийской поэмой «Рамаяна», один из героев которой, бог Хануман, советник и полководец царя обезьян Сугривы, выступал в облике могучей обезьяны, почитаемой сыном ветра. «Согласно “Рамаяне”, Хануман оказал большие услуги Раме в его походе против демона Равана, похитившего супругу Рамы – Ситу» [1, с. 111]. За эту помощь Хануман почитается индустами как одно из низших божеств, а все обезьяны считаются священными [См.: 1, с. 111].

В записи Афанасия Никитина смешаны слышанные им легендарные рассказы с впечатлениями действительности, поэтому очень сложно определить границы собственно легенды. По этой легенде, по своему характеру очень близкой к социально-утопическим, обезьяний князь – справедливый правитель, имеющий свое войско и защищающий своих подданных, если их обижают: «А обезьяны, то тѣ живут по лѣсу. А у них есть князь обезьяньский, да ходит ратию своею. Да кто замает, и они ся жалуют князю своему, и онѣ посылаѣтъ на того свою рать, и оны, пришед на град, дворы разваляют и людей побьют» [18]. Далее следует описание обезьяньего «общества», причем рассказ построен таким образом, что без предыдущего контекста сложно понять, что речь идет об обезьянах. Кажется, что описывается какое-нибудь дикое племя, народец: «А рати их, сказывают, велми много, а язык у них есть свой. А детей родят много; да которой родится ни в отца, ни в мать, ини тѣх мечют по дорогам» [18]. Последнее утверждение особенно интересно. Неужели и среди обезьян существует дискриминация? И заканчивает свой рассказ об обезьянах Никитин описанием дальнейшей судьбы «брошенных детей», причем если содержание предыдущей части основано на услышанных им легендах, то содержание следующей вполне может быть основано на собственных наблюдениях автора: «Ины гундустанцы тѣх имают, да учат ихъ всякому рукодѣлю, а иных продают ночи, чтобы взад не знали бежать, а иных учат базы миканет» [18].

Если легенда о птице Гугук может быть локальной, то легенда об обезьяньем князе распространена по всей территории Индии. В сюжете легенды объединено несколько мотивов: вымышленные легендарные представления о предводителе обезьян, описание обезьяньего племени и реальные факты приручения и дрессуры животных. Характеризуются герои через действия: «жить лесу», «[князь] ходит», «[они] жалуют», «[дворы] разваляют», «[людей] побьют».

Надо отдать должное Никитину-писателю. Ему свойственна эпическая манера повествования. Язык Никитина прост, лексика разговорная, встречаются фольклорные элементы – постоянные эпитеты «велми многа», «ратию своею», «князю своему», причем определения находятся в постпозиции. Присутствует иноязычная лексика: «базы миканет» – представления профессиональные гимнастов, жонглеров, поводырей дрессированных животных; буквально в переводе с персидского – «играть», «танцевать». Никитин использует много простых предложений, соединенных между со-

бой союзами «а», «да», есть у него дееспричастный оборот «пришед на град»; вводное слово «сказывают», что является отсылкой к мнению коллектива и указанием на достоверность сообщенных сведений.

В Бидаре, мусульманской столице Индостана, Афанасий Никитин пробыл четыре месяца и за это время сблизился с индийцами, когда они узнали, что путешественник не «бесерменин», а «христианин». Чудны и прекрасны сделанные автором «Хождения» описания Бидара, дворца султана и его выездов, но еще удивительнее и интереснее описания обычаев, традиций индийцев. Прежде всего Афанасия Никитина интересует их вера. Со слов собеседников он сообщает, что «Да о вѣрѣ же о их распытах все, и оны сказывают: вѣруем въ Адама, а буты, кажутъ, то есть Адамъ и род его весь. А вѣрѣ въ Индѣи всѣх 80 и 4 вѣры, а все вѣрують в бута» [18].

У индусов не было культа Адама; Афанасий Никитин, видимо, сблизил по созвучию слово «Адам» со словом «атман», которым индусты обозначают первооснову всего существующего, мировую душу; в качестве эпитета словом «атман» называли «Брахму [12, с. 428]. А Бутом Никитин называет не Будду, а «идолов», которым поклонялись индийцы.

Под четырьмя верами Никитин имеет в виду четыре касты – социальные группы, объединяющие людей по признаку общности занятий и по рождению: брахманы, кшатрии, вайшьи и мудры («по современным исследованиям в Индии насчитывается более девяноста сект, касты же исчисляются сотнями» [12, с. 428], так как дальше он сообщает, что «вѣра с вѣроюнипиесть, ни ясть, ни женится» – характерные кастовые запреты [18].

Перед постом Афанасий Никитин совершил вместе с индийцами паломничество к индуистской святыне Парвате: «...то их Ерусалимъ, а по бесерменский Мягкат, гдѣ их бутхана» [18]. «Никитин сообщил, что в Парвату “съезжается вся страна индийская на чудо Бутово”. Этот праздник Шива-ратри у шиваитов отмечается в память спасения Шивой “нечестного охотника”» [1, с. 112; здесь же см. изложение данной легенды]. Перед тем, как прикоснуться к святыням, индусты проходят обряд первичного очищения – бреют волосы, также платят пошлину храму. Кстати, это единственный раз, когда Афанасий Никитин вспоминает о деньгах на страницах «Хожения», посвященных религиозным обычаям индийцев.

Поразили Никитина размеры Храмового ансамбля: «А бутхана же велми велика есть, с пол-Твѣри, камена...» [18]. Каменную ограду комплекса украшали изображения «12 рѣзано вѣнцевъ» – деяний Бутовых: «...какъ быть чюдеса творил, какъ ся имѣ являлъ многими образы» [18]. Автор называет только четыре изображения, среди которых угадываются бог мудрости Ганеша в виде слона, и бог Хануман в виде обезьяны: «...первое, человекѣским образомъ являлся; другое, человекѣкъ, а носъ слоноу; третье, человекѣкъ, а видѣне обезьянино; в четвертые, человекѣкъ, а образомъ лютаго звѣря, а являся им все сѣхвостомъ. А вырезан на камени, а хвостъ через него сажени» [18].

Афанасий Никитин описал статую главного «Бута»: «...бут вырезанис камени ис чернаго, велми великъ, да хвостъ у него через него, да руку правую поднятъ высоко да простеръ еѣ, аки Устенянь царь Цареградскый, а в лѣвой руцѣ у него копие. А на нем нѣтъ ничего, а гузно у

него обязано ширинкою, а видение обезьянино. А иные буты наги, нѣтъ ничего, кот ачюкъ, а жонки бутовы нагы вырѣзаны и с соромом, и з детми» [18]. Величие скульптуры Никитин, как видим, подчеркивает ее сравнением со статуей царя Юстиниана, о котором мог узнать из произведений Зосимы и Стефана Новгородца. Не совсем ясно, изображение какого бога имел в виду путешественник: Ханумана («видение обезьянино») или Шиву, бога разрушения и творчества, у которого на голове текла река Ганга, надо лбом была луна, на лбу – третий глаз, на шее – ожерелье из человеческих голов, в руке он держал трезубец, был вест посыпан пеплом и одет в тигровую шкуру. Возможно, именно страшный Шива особенно поразил своим внешним видом путешественника, поскольку далее он описывает статую быка Нанди, на котором именно этот бог ездил: «А перед бутом же стоит воля велми велик, а вырѣзан ис камени ис черного, а весь позолочен. А целуют его в хопыто, а сыплют на него цвѣты. И на бута сыплют цвѣты» [18]. «То внимание, – отмечает В.П. Адрианова-Перетц, – какое Никитин уделил описанию скульптуры в Парвате, объясняется необычностью этого вида изобразительного искусства для русского человека, тем более – в храме. Деловитое описание, в котором путешественник не забыл упомянуть и о материале, и о размерах статуи, и о позе “бута”.ю о всем его внешнем виде, об украшающем скульптуру золоте, – явно предназначено для русского читателя» [1, с. 114].

Отметил Никитин и трепетное отношение индийцев к корове, которая считается священным животным, образцом нежности и любви в литературе. Коровам посвящали храмы, их мясо запрещалось употреблять в пищу: «Индѣяне же вола зовут отцем, а корову матерью» [18]. Коров используют как гужевого транспорт, высушенные коровьи лепешки (кал) применяли как топливо для очагов, пекли хлеб и варили еду, а пеплом посыпали тело и рисовали ритуальные знаки. Индийцы верили, «коровий навоз и моча – лучшие лекарства от разнообразных болезней» [1, с. 113].

Побывал Афанасий Никитин во многих торговых городах и портах Индии. Как человек, знающий толк в драгоценностях, он не мог не посетить остров Цейлон. Описывая остров, Никитин вспоминает связанную с ним легенду: «А Силянъ же естъ пристанище Индѣйскаго моря немало, а в немъ лежит баба Адамъ на горѣ на высокоѣ» [18]. И.П. Петрушевский в комментариях указывает: «Христиане и мусульмане почитают гору Серендиб (ныне Пик Адама) на острове Цейлон, как первый пункт в мире, куда ступила нога Адама после изгнания из рая, а также – это место паломничества буддистов (след Будды Макьяшуни)» [11, с. 227]. Не известно, знал ли раньше Никитин эту легенду, может быть, слышал еще на родине, но здесь он передает ее как мусульманскую. Об этом говорит употребленное по отношению к Адаму слово «баба». Так у мусульман обращались к человеку, пользовавшемуся почетным положением. В данном случае оно аналогично слову «отец», но Афанасий Никитин не использует его.

Это этимологическая легенда, так как в ней речь идет о родоначальнике всего человечества. Она также коротка, как и предания, и имеет форму путевой заметки. Афанасий Никитин пользуется характерными для песенного фольклора повторами предлогов и инверси-

ей в определении горы: «на горе на висоце». «Никитин вообще не счел нужным описывать мусульманские религиозные обряды, – считает В.П. Адрианова-Перетц. – Видимо, он рассчитывал, что русские читатели были достаточно знакомы с ними» [1, с. 115].

Пишет Никитин и о легендарной стране Шабат: «А Шабатское пристанище Индѣйскаго моря велми велико. <...> Да родится в Шабате шолкъ, да сандаль, да жемчюгъ, да все дешево» [Хождение за три моря]. Но автор не передает связанных с этой страной легенд, а описывает то, что видел своими глазами, замечая: «А сыто жидове зовут Шабат своими жидовы, а то лжут; а шаибатене не жидова, ни бессермена, ни крестьяне, иная вѣра индийскаа, ни с худы, ни з бессермены ни пинют, ни ядят, а мяса никакова не ядят» [18].

Многие ученые пытались определить, какую страну Афанасий Никитин называет этим именем. «Срезневский склонен был видеть в Шабате Шабазпур, остров у устья реки Ганга, где водятся мускусные олени. Юль видит в шабате остров саба. Форма “Шабат” напоминает, впрочем, арабскую форму “Джава”, “Джават”, как называли остров Ява, который в то время был наполовину буддийской, наполовину брахманийской страной и лишь позднее (в XVI-XVII вв.) превратился в мусульманскую. И. Минаев, как и А. Любимов, отождествляет Шаибат со страной Чамба (Chamba, Chomba, Chora, Chanda) западноевропейских путешественников (Марко Поло, XIII в.; Одорик из Порденоне, XIV в. и др.), а также арабских, китайских авторов. Эта страна находилась где-то в Индокитае...» [11, с. 228].

В рассказах Никитина «Шабатское пристанище» – это страна богатства и благоденствия: «А хоросанцем дают алафу по тѣнке на день, и великому и малому. А кто в нем женится хоросанецъ, и князь шабатский дает по тысячи тенекъ на жертву, да алафу дает на всякий мѣсяць по пятидесяти тенекъ. Да родится в Шабате шолкъ, да сандаль, да жемчюгъ, да все дешево» [Хождение за три моря]; «В Шаибате же родится шолкъ, да инчи, да жемчюг, да сандаль; слоны же продают в локот» [18]. Не раз путешественник подчеркивает дешевизну товаров в этой стране: «Да в Шабате же все дешево. А родится шолкъ да сахар, велми дешев» [18].

Выводы

В «Хождении за три моря» Афанасия Никитина, несмотря на то, что оно представляет собой описание путешествия торгового гостя, соблюдены правила составления произведения подобного жанра: включены легенды и предания, относящиеся к той территории, на которой пребывает автор. Выделенные нами эпизоды можно рассматривать как элементы несказочной прозы; в них нет назидательности, они просты, лаконичны, зачастую имеют характер этнографических зарисовок. Вместе с описаниями быта и нравов индийцев и других народов элементы несказочной прозы создают своеобразную атмосферу нехристианской земли. Однако, вряд ли можно согласиться с тем, что «Хождение» Афанасия Никитина является антипаломничеством, поскольку сакрализации этого нехристианского пространства не происходит. Функция легенд и преданий в хождении торгового гостя ограничивается по сути дела информацией о стране, ее обычаях, верованиях, обрядах и созданием общей атмосферы иного мира.

Библиографический список

1. Адрианова-Перетц В.П. Афанасий Никитин – путешественник-писатель // «Хождение за три моря» Афанасия Никитина. Москва; Ленинград, 1958 (Серия «Литературные памятники»). С. 98–125.
2. Азбелев С.Н. О подразделении несказочной прозы // Русское народное поэтическое творчество: Хрестоматия по фольклористике / под ред. Ю.Г. Круглова. Москва, 1986.
3. Антонова М.В., Тимофеева Ю.В. Фольклорно-этнографические сведения в «Хождении за три моря» Афанасия Никитина: их место и значение // Инновационно-технологическое развитие науки. Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Уфа, 2017. С. 58–59.
4. Бобров А.Г. «Люди незнанные» в древнерусской литературе // Русская литература. 2025. № 3. С. 5–24.
5. Бычков П.С. Мифологические аспекты сюжета «Хождения за три моря» Афанасия Никитина // Путь в науку. Материалы Всероссийской (с международным участием) научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Тверь, 2024. С. 149–156.
6. Виташевская М. Н. Странствия Афанасия Никитина. Москва, 1972.
7. Зуева Т.В., Кирдан Б.П. Русский фольклор: Учебник для высших учебных заведений. Москва, 1998.
8. Кудрявцев М.К. Индия в XV в. // «Хождение за три моря» Афанасия Никитина. Москва; Ленинград, 1958 (Серия «Литературные памятники»).
9. Лурье Я.С. «Хождение за три моря» Афанасия Никитина. // История русской литературы: в 4 т. / Под ред. Н.И. Пруцкова. Ленинград, 1980. Т.1.
10. Лурье Я.С. Русский «чужеземец» в Индии XV века // Хождение за три моря Афанасия Никитина. Ленинград: Наука, 1986. С. 61–87.
11. Петрушевский И.П. Комментарий географический и исторический // «Хождение за три моря» Афанасия Никитина. Москва; Ленинград, 1958 (Серия «Литературные памятники»).
12. Прокофьев Н.И. Комментарий // Книга хождений: Записки путешественников. XI–XIX. Москва, 1984.
13. Прокофьев Н.И. Хождения: путешествие и литературный жанр // Книга хождений: Записки путешественников. XI–XIX. Москва, 1984.
14. Семенов Л. С. Путешествие Афанасия Никитина. М., 1980.
15. Сказание об Индийском царстве // Библиотека литературы Древней Руси. Санкт-Петербург: Наука, 1997. Т. 5: XIII век. [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4966>
16. Соколова В.К. Русские исторические предания. – Москва: Наука, 1970.
17. Успенский Б.А. Дуалистический характер русской культуры на материале «Хождения за три моря» Афанасия Никитина // Успенский Б.А. Избранные труды. Т. 1. Семиотика истории. Семиотика культуры. Москва, 1994. С. 254–297.
18. Хождение за три моря Афанасия Никитина // Библиотека литературы Древней Руси. Санкт-Петербург: Наука, 1999. Т. 7: Вторая половина XV века. [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.pushkinskijdom.ru/default.aspx?tabid=5068>
19. «Хождение за три моря» Афанасия Никитина. Перевод Н.И. Прокофьева // Книга хождений: Записки путешественников. XI–XIX. Москва, 1984.
20. «Хождение за три моря» Афанасия Никитина. Перевод Н.С. Чаева // Хрестоматия по древнерусской литературе / под ред. М.Е. Федоровой, Т.А. Сумниковой. Москва, 1994.
21. Эдвардс М. Древняя Индия. Быт, религия, культура. Москва, 2005.

References

1. Adrianova-Peretts V.P. Afanasy Nikitin – a Traveler-Writer // “The Journey Beyond Three Seas” by Afanasy Nikitin. Moscow; Leningrad, 1958 (Series “Literary Monuments”). Pp. 98–125.
2. Azbelev S.N. On the Division of Non-Fairy Tale Prose // Russian Folk Poetry: A Reader in Folklore Studies / edited by Yu.G. Kruglov. Moscow, 1986.
3. Antonova M.V., Timofeeva Yu.V. Folklore and Ethnographic Information in Afanasy Nikitin’s “Journey Beyond Three Seas”: Its Place and Significance // Innovative and Technological Development of Science. Collection of Articles Based on the Results of the International Scientific and Practical Conference. Ufa, 2017. Pp. 58–59.
4. Bobrov A.G. “Unknown People” in Old Russian Literature // Russian Literature. 2025. No. 3. Pp. 5–24.
5. Bychkov P.S. Mythological Aspects of the Plot of Afanasy Nikitin’s Journey Beyond Three Seas // The Way to Science. Materials of the All-Russian (with International Participation) Scientific Conference of Students, Postgraduate Students, and Young Scientists. Tver, 2024. Pp. 149–156.
6. Vitashevskaya M.N. The Wanderings of Afanasy Nikitin. Moscow, 1972.
7. Zueva T.V., Kirdan B.P. Russian Folklore: Textbook for Higher Educational Institutions. Moscow, 1998.
8. Kudryavtsev M.K. India in the 15th Century // Athanasius Nikitin’s Journey Beyond Three Seas. Moscow; Leningrad, 1958 (Series “Literary Monuments”).
9. Lurie Ya.S. Athanasius Nikitin’s Journey Beyond Three Seas. // History of Russian Literature: in 4 vols. / Ed. by N.I. Prutskov. Leningrad, 1980. Vol. 1.
10. Lurie Ya.S. The Russian “Foreigner” in 15th Century India // The Journey Beyond Three Seas by Afanasy Nikitin – Leningrad: Nauka, 1986. Pp. 61–87.
11. Petrushevsky I.P. Commentary: Geographical and Historical // Athanasius Nikitin’s Journey Beyond Three Seas. Moscow; Leningrad, 1958 (Series “Literary Monuments”).
12. Prokofiev N.I. Commentary // Book of Travels: Notes of Travelers. XI–XIX. Moscow, 1984.
13. Prokofiev N.I. Travels: Journey and Literary Genre // Book of Travels: Notes of Travelers. XI–XIX. Moscow, 1984.
14. Semenov L. S. The Journey of Afanasy Nikitin. Moscow, 1980.
15. The Tale of the Kingdom of India // Library of Old Russian Literature. St. Petersburg: Nauka, 1997. Vol. 5: The 13th Century. [Electronic resource]. URL: <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4966>
16. Sokolova V.K. Russian Historical Legends. – Moscow: Nauka, 1970.
17. Uspensky B.A. The Dualistic Character of Russian Culture on the Material of Athanasius Nikitin’s Journey Beyond Three Seas // Uspensky B.A. Selected Works. Vol. 1. Semiotics of History. Semiotics of Culture. Moscow, 1994. Pp. 254–297.
18. Athanasius Nikitin’s Journey Beyond Three Seas // Library of Old Russian Literature. St. Petersburg: Nauka, 1999, Vol. 7:

The Second Half of the 15th Century. [Electronic resource]. URL: <http://lib.pushkinskijdom.ru/default.aspx?tabid=5068>

19. "The Journey Beyond Three Seas" by Afanasy Nikitin. Translated by N.I. Prokofiev // Book of Journeys: Travel Notes. XI–XIX. Moscow, 1984.

20. "The Journey Beyond Three Seas" by Afanasy Nikitin. Translated by N.S. Chaev // Anthology of Old Russian Literature / edited by M.E. Fedorova and T.A. Sumnikova. Moscow, 1994.

21. *Edwards M.* Ancient India. Everyday Life, Religion, and Culture. Moscow, 2005.

УДК 82.09

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-148-156

БЕЛЬСКАЯ АЛЛА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: aa_bel@mail.ru

BELSKAYA ALLA ALEXANDROVNA

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of history of Russian literature XI–XIX, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: aa_bel@mail.ru

**СЕМИОТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ
ПРОЛОГА ПОВЕСТИ И.С. ТУРГЕНЕВА «ВЕШНИЕ ВОДЫ»**

**THE SEMIOTIC NATURE OF THE ARTISTIC IMAGES OF THE PROLOGUE OF THE NOVELLA
BY I.S. TURGENEV « SPRING WATERS»**

В статье исследовано знаковое пространство пролога повести И.С. Тургенева «Вешние воды». Выявлены и проанализированы художественные образы, которые связаны с экзистенциальными размышлениями центрального героя – Санина, его видениями, а также с интерьерными картинами. Доказано, что художественные образы пролога имеют многозначный смысл, создают подтекст и выполняют различные функции: влияют на развитие сюжета, являются скрытым средством характеристики или психологизации, расширяют понимание всего текста и способствуют более глубокому постижению замысла автора.

Ключевые слова: Тургенев, «Вешние воды», пролог, знак, семиотика, смысл, подтекст, функция.

The article examines the symbolic space of the prologue of the novella by I.S. Turgenev «Spring waters». Artistic images associated with the existential reflections of the central character, Sanin, his visions and interior paintings, were identified and analyzed. It has been proven that the artistic images of the prologue have multiple meanings, creates subtext and performs various functions: influences the development of the plot, becomes a hidden means of characterization or psychologization, expands the understanding of the entire text and contribute to a deeper understanding of the author's intentions.

Keywords: Turgenev, «Spring waters», prologue, sign, semiotics, meaning, subtext, function.

Введение

Повесть «Вешние воды» – одно из лучших произведений И.С. Тургенева о любви, причём, как о «вешних водах» первого, чистого, восторженного чувства («... все чудеса первой любви совершались над ними»), так и о водовороте манящей «томящим» и «жгучим соблазном» [46, с. 353] страсти, властно влекущей к себе и разрушающей человека. При этом повесть отличается смысловая многоплановость повествования. Недаром «Вешние воды» привлекают столь пристальное внимание учёных.

Актуальность. Научных исследований о «Вешних водах», по сравнению с другими повестями И.С. Тургенева, много, и тематика их довольно обширна: жанровые особенности произведения (И.А. Беляева, Л.В. Пумпянский) [33, 6]; его проблематика и мотивика, прежде всего, проблема «двойственности» любви, её трагического значения в жизни человека, любовного рабства и «радостной и смягчающей чувство трагизма стороне» (Г.А. Бялый, Г.Б. Курляндская, В.М. Маркович и др.) [7, 24, 30]; композиция и специфика повествования (Е.А. Басова) [3]; роль пролога и эпилога в раскрытии темы «духовного возрождения человека» (Е.А. Ерохина) [16]; характер изображения личности главного героя как «лишнего человека» (Л.И. Полякова и др.) [32], или «слабого человека» (А.Б. Муратов [31] и как героя «трагедии в прозе» (Ш. Липке) [25]; отличительные черты двух женских персонажей (Е.Г. Эткинд)

[53]: «итальянский вариант» типа «тургеневской девушки» (С.А. Ромащенко, О.В. Свахина и др.) [37, 39] и «демонический» тип (О.В. Дедюхина, А.Н. Штырова и др.) [12, 51], прямо противоположная их трактовка – как «пресной и скучной (несмотря на свое артистическое дарование)» и «очень замечательной особы», «с ярким обаянием», «обвораживающей» не только героя, но и самого автора (Т.В. Цивьян) [48]; своеобразие психологизма (Г.Б. Курляндская и др.) [25]; живописность природы и её стихийное начало (Г.Б. Курляндская, О.В. Дедюхина др.) [25, 13]; смысл заглавия и эпиграфа (Е.Ю. Геймбух, К.С. Якубенко) [9, 55] и т.д. Последнее время учёные всё чаще обращаются к вопросам о культурных контекстах и культурных кодах повести: темы Германии (Р.Ю. Данилевский, Г.А. Тиме) [11], античности (А.Н. Егунов и др.) [15], в частности, интертекст «Пигмалиона» (из «Метаморфоз» Овидия) в интерпретации воплощения и восприятия визуальности в тургеневском тексте (К. Кроо) [22], дантовские мотивы (Т.Б. Тимофеева) [43], «итальянский текст» (И.О. Волков) [8], «гофмановский комплекс» (В.В. Королева) [20]; а также к вопросу о соотношении в «Вешних водах» «реального» и «мифологического»: мифологемы и мотивы, связанные с водной стихией (А.Б. Муратов, Г.И. Романова, В.Н. Топоров, О.М. Яворская др.) [31, 36, 41, 54]; мифологические сюжеты, структурные элементы и образы которых присутствуют в повести, антично-римские

и другие культурные ассоциации женских персонажей (И.О. Волков, Г.Б. Козубовская, Н.С. Рубцова и др.) [8, 19, 38]; метафорический язык цветов (А.М. Бельский, Т.Б. Трофимова, У. Луцянь и др.) [5, 42, 29], запахов (Н.Л. Зыховская, Н.А. Рогачёва и Хуэйсинь Цзи) [17, 35], музыки (Н.С. Ширшова) [50] и т.д.

Как видно, учёные, изучая разные аспекты повести И.С. Тургенева и используя различные методы исследования, вплоть до математического моделирования сюжета [10] и анализа «семантического сюжета» как «*семантической истории*», в которой заложена интерпретация источников интертекстов [22, с. 120], ищут новые подходы к пониманию «Вешних вод». Постепенно в тургеневедении формируется мнение о двухплановом авторском повествовании и «двухплановости» художественных образов повести. В то же время данная проблема ещё не получила научного осмысления в полном объёме. Наиболее плодотворным и перспективным представляется изучение образного мира произведений позднего творчества писателя в целом и «Вешних вод» в частности. Именно в этой, написанной в 1871 году, повести, которую сам автор называл «*маленьким романом*» [47, с. 363], наиболее полно отражены изменения в поэтике позднего И.С. Тургенева, который начинает уделять всё больше внимания экзистенциальной проблематике, подсознательным, скрытым сторонам природы человека и в произведениях которого, наряду с психологической точностью, возрастает роль аллюзий, символических деталей, художественных образов, порождающих различные ассоциации. Сказанное выше определяет актуальность темы нашей работы.

Новизна. Концепция данного исследования базируется на положении об оригинальности художественного мира И.С. Тургенева и знаковой природе «Вешних вод». Согласно семиотическим концепциям, любой художественный текст представляет собою совокупность знаков, которые являются «двухсторонней психической сущностью», связующей «означающее» и «означаемое», «план выражения» и «план содержания». Сходными со знаком «функционально-семантическими аспектами» обладают художественные образы, которые, будучи самостоятельными единицами знаковой системы, формируют смысловое пространство текста. Г.В. Токарев на семиотической основе и по аналогии со знаковой теорией Ч. Пирса выделяет такие типы образов, как иконические, индексальные и символические. При этом цель иконического образа – «текстовая визуализация действительности, индексального – компрессия знаний о ней, символического – выражение идеи текста» и интегрирование «смыслов, репрезентированных частными художественными деталями» [40, с. 187–196]. Поскольку художественный текст выступает закодированной структурой, причём, как считает Ю.М. Лотман, «многократно закодированной» [28, с. 78], отличающейся и «семиотической однородностью» (целостность, замкнутость, смысловая дифференциация), и «семиотической неоднородностью» (противоречивость, соединение различных уровней знаковых систем в рамках одного текста, множество подтекстов), то он открыт для новых интерпретаций.

Цель исследования – изучение знакового пространства пролога «Вешних вод», выявление в нём художественных образов предметов и явлений окружающего

мира, которые получают дополнительное содержание в контексте произведения, обогащая при этом значение самих изображаемых предметов и явлений и расширяя понимание всего созданного писателем текста.

В работе использован историко-литературный подход с элементами семиотического, интерпретационного, культурно-исторического *метода*.

Изложение основного материала

«Вешние воды» – произведение, уникальные черты поэтики которого сразу высоко оценили современники И.С. Тургенева. Так, П.А. Анненков «после последнего листа корректуры» повести, несмотря на ряд «претензий» к её основным – «старым» – мотивам и идеям, восторженно писал: «Вышла вещь блестящая по колориту, по энергии кисти, по завлекательной пригонке всех подробностей к сюжету и по выражению лиц <...> Вас ожидает громадный успех...» [2, с. 190–191]. Успех «Вешних вод» среди читателей, действительно, был настолько велик, что первую книжку журнала «Вестник Европы» 1872 года, в котором вышла повесть, напечатали дополнительным тиражом. В отличие от читателей, большинство критиков не так благосклонно отнеслось к повести. Тем не менее, они признавали «необычайное чутье художественной меры» автора, совершенство «архитектоники» произведения, прелесть «жанровых картинок», написанных «широкою и вместе с тем тонкою <...> кистью художника» [21, с. 510].

Пристальное внимание читателей и учёных к «Вешним водам» объясняется не только справедливо отмеченной ещё современной Тургеневу критикой «изумительной» общей эстетикой повести, но и новыми тенденциями в ней. В.А. Доманский считает, что в «Вешних водах» писатель «использует новые приемы моделирования характеров и раскрытия психологии героев: “кинематографические” приемы портретирования, использование художественных зеркал, литературных реминисценций и аллюзий» [14, с. 64–81]. Ещё одна несомненная творческая новация Тургенева состоит в том, что в повести многие художественные образы не столько актуализируют своё прямое значение, сколько создают скрытые за предметами и явлениями эмпирической действительности смыслы, которые нередко оказываются связаны между собой и образуют сложную смысловую целостность, содержащую дополнительный подтекст.

В «Вешних водах» изображены предельно объективные события. Основное действие построено как воспоминание центрального героя – Дмитрия Павловича Санина. Наряду с этим, автор композиционно выделяет вступление (пролог), и есть эпилог (две последние главы).

В начале произведения точно маркированы время и пространство происходящего, и повествование ведётся от третьего лица, что даёт широкие возможности в изображении внутреннего мира персонажа, его мыслей, чувств и переживаний: «... Часу во втором ночи он вернулся в свой кабинет <...> и, бросившись в кресло около камина, закрыл лицо обеими руками» [46, с. 255]. Читателю несложно определить год обрисовываемых в настоящий момент событий: первая встреча с героем происходит, когда ему «недавно минул 52-й год», а основное действие – летом 1840 года, когда «Санину

минул 22-й год» [46, с. 257]. Бегло описав интерьер кабинета героя, повествователь сосредотачивает внимание на его эмоционально-психологическом состоянии: «Никогда еще он не чувствовал такой усталости – телесной и душевной. Целый вечер он провел с приятными дамами, с образованными мужчинами; некоторые из дам были красивы, почти все мужчины отличались умом и талантами – сам он беседовал весьма успешно и даже блистательно... и, со всем тем, никогда еще то «*taedium vitae*», о котором говорили уже римляне, то “отвращение к жизни” – с такой неотразимой силой не овладевало им, не душило его. Будь он несколько помоложе – он заплакал бы от тоски, от скуки, от раздражения: горечь едкая и жгучая, как горечь полыни, наполняла всю его душу. Что-то неотвязчиво-постылое, противно-тяжкое со всех сторон обступило его, как осенняя, темная ночь; и он не знал, как отделаться от этой темноты, от этой горечи. На сон нечего было рассчитывать: он знал, что он не заснет» [46, с. 255].

В самом начале повести через обобщенно-условную форму – эмоциональный жест «закрыв лицо обеими руками» – переданы подавленность и отстраненность героя. Не изображая подробно его внешнего облика, повествователь психологически четко обозначает чувства «телесно» и «душевно» усталого героя (тоска, скука, раздражение, горечь), его отношение к жизни – «отвращение». При этом внимание читателя зафиксировано не только на контрасте между внешним, благополучным существованием Санина и его внутренним опустошением, но и на смутном, не поддающемся точному определению явлении – «что-то неотвязчиво-постылое, противно-тяжкое со всех сторон обступило его». Усиливают образ этого «*чего-то*» – иррационального, неотступного, мучительного, всеобъемлющего – «раздвоенные» эпитеты и метафорические сравнения. Первые, объединяя взаимодополняющие признаки, выражают разные грани эмоционального напряжения героя. Тогда как сравнение с *ночью* намекает на безысходность, неопределенность, беспокойство, а сравнение с *горечью полыни* подчеркивает ощущение их острого, жгучего, проникающего характера. Дополнительное значение имеет то, что ночь «*осенняя, темная*». В русском фольклоре, например, в лирической песне о «бесприютной ... головушке», «темная ночка осенняя» символизирует печаль, одиночество, горе (Ср.: «Ах ты, ноченька, ночка темная, // Ты темная ночка осенняя! // Как мне ноченьку коротать будет, // Как осеннюю проводить будет? // Нет ни батюшки, ни матушки, // Нет ни братца, ни родной сестры» [27, с. 59]). В «Вешних водах» «*осенняя, темная ночь*» несёт схожую эмоционально-смысловую нагрузку. Завершают характеристику нестерпимой внутренней боли Санина образы *темноты* и *горечи*. Именно они становятся в тургеневском тексте психологическим ключом к пониманию глубокого внутреннего кризиса героя, его экзистенциальной усталости и экзистенциального отчаяния, которое «душит» Санина.

В таком гнетущем душевном состоянии он принимается размышлять, по определению повествователя, «медленно, вяло и злобно» о «суете, ненужности, о пошлой фальши всего человеческого» [46, с. 255]. Отступая от описания героя «извне», автор начинает излагать посредством несобственно-прямой речи его

мысли, суждения, представлять образы воображения и памяти: «Все возрасты постепенно проходили перед его мысленным взором <...> – и ни один не находил пощады перед ним. Везде всё то же вечное переливание из пустого в порожнее, то же толчение воды, то же наполовину добросовестное, наполовину сознательное самообольщение <...> – а там вдруг, уж точно как снег на голову, нагрянет старость – и вместе с нею тот постоянно возрастающий, всё разъедающий и подтачивающий страх смерти... и бух в бездну! Хорошо еще, если так разыграется жизнь! А то, пожалуй, перед концом пойдут, как ржа по железу, немощи, страдания...» [46, с. 255]. Санин, подсознательно ощущая отсутствие глубокого смысла в собственном существовании, воспринимает жизнь всего человечества как страдание и самообман. Признавая неизбежность старости, испытывая «постоянно возрастающий, всё разъедающий и подтачивающий страх смерти», герой оценивает бытие человека, живущего в «самообольщении», как абсурдное и бессмысленное («... вечное переливание из пустого в порожнее, то же толчение воды»). Симптоматично, что возникший в воображении героя образ *бездны* не только символизирует ужас человека перед лицом небытия, но и намекает на «бездну» – смерть души – в нём самом. Данный образ в сочетании с ранее представшими в тексте образами *темноты*, *ночи*, *горечи полыни* характеризуют состояние экзистенциальной тревоги и экзистенциальной тоски Санина.

Далее повествователь знакомит читателя с видениями осознающего тщетность и конечность человеческого бытия героя, который, заглядывая в «иррациональное», превращает впечатления реального внешнего мира в воображаемые образы и своим «мысленным взором» обращается к сложным экзистенциальным вопросам. Так, автор связывает два уровня психики героя – сознание и подсознание. Изображение видений персонажей – подсознательного – является отличительной чертой позднего творчества Тургенева, и поэтика видений у писателя всегда содержательна, знакова и многослойна.

В видениях героя «Вешних вод» возникает образ моря – «невозмутимо гладкого, неподвижного и прозрачного до самого темного дна» – как жизненного пространства человека. Нельзя не согласиться с В.Н. Топоровым, что море в литературе, в том числе у Тургенева, часто становится «”универсальным” способом корреляции сущностного и экзистенциального бытия, <...> парадоксальной смысловой структурой, в которой бесконечное выражается в конечном, вечное – во временном» [41, с. 579]. Отметив связь «морского» комплекса с темами ужаса и смерти, учёный выделяет такие устойчивые мотивы у Тургенева, как «морское дно», «плавание на лодочке». В «Вешних водах» картина моря с маленькой, валкой лодкой, в которой сидит «сам» Санин, являет целый комплекс значений: во-первых, это личное переживание, внутреннее состояние самого героя, во-вторых, его восприятие сущности человеческой жизни. Санин переживает бытийную ситуацию, где *море* выступает знаком «жизненного моря», а «*маленькая, валкая лодка*» – неустойчивости жизни индивидуального человека, его одиночества и ничтожества перед лицом сильной и могучей природной – морской – стихии, в «темном илистом дне» которой, «наподобие громадных рыб, лежат, как скаты, безобраз-

ные чудища: все житейские недуги, и болезни и горести, и безумие и бедность, и слепота души и сознания» [46, с. 226]. Драматизм жизни видится герою в том, что она таит в себе скрытую, мрачную сущность – «*темное илистое дно*», зловещая глубина которого враждебна и опасна человеку, беспомощному и зависимому от «чудищ», распоряжающихся его судьбою, готовых то перевернуть лодку – разрушить всё привычное, дорогое, ценное; то удалиться – опуститься на дно моря жизни, но не исчезнуть бесследно: «... вот одно из чудищ выделяется из мрака, поднимается выше и выше, становится всё явственнее, всё отвратительно явственнее... Еще минута – и перевернется подпертая им лодка! Но вот оно опять как будто тускнеет, оно удаляется, опускается на дно – и лежит оно там, чуть-чуть шевеля плесом...». Несложно заметить, что в воображении тургеневского героя возникают универсальные образы культуры, в которой «водная бездна или олицетворяющее эту бездну чудище – олицетворение опасности или метафора смерти» [1, с. 240]. В видении Санина «*безобразные чудища*» – это та сила, страшная, необузданная, подавляющая, которая возникает из *мрака* – хаоса – и вторгается в человеческую жизнь как воля хаоса, нарушая все её позитивные устои. К перечисленным героем «чудищам» – жизненным бедам – следует отнести также любовь-страсть как «страшную», злую, повелевающую и разрушающую силу, что станет очевидным читателю из дальнейшего повествования. Но самым зловещим и пугающим «чудищем» для Санина является неизбежность смерти: «Но день урочный придет – и перевернет оно лодку» [46, с. 226].

Возникшие на уровне подсознания ассоциации, многочисленные образы, имеющие мифологические или символические коннотации, отражают не только глубинные убеждения героя о жизни, ограниченности в ней возможностей человека, его подчинённости законам бытия и временном существовании, но и близкие самому Тургеневу философские взгляды о месте человека во Вселенной, его зависимости от могущественных сил и законов Природы, вечном противостоянии жизни и смерти [4, с. 97–105]. Эсхатологическое содержание образов видений Санина переплетается и с его размышлениями о внутреннем и внешнем «мраке», в который погружено существование человека, и с его (Санина) собственным нахождением в некоторой относительной «темноте» и «слепоте» («слепота души и сознания»). В сущности образы *осенней, тёмной ночи, темноты, горечи полыни, бездны, моря, маленькой, валкой лодки, дна, мрака, безобразных чудовищ* служат передаче одного и того же имплицитного смысла. Структурируя в начале пролога скрытые значения художественных образов в некую смысловую общность, писатель, тем самым, ёмко выражает идею о трагизме бытия человека.

Что касается Санина, то он переживает глубокое чувство неприятия того, что угрожает разрушению человеческой жизни. Отсюда произвольные, безотчётные, не поддающиеся контролю движения героя: «Он тряхнул головою, вскочил с кресла, раза два прошёлся по комнате, присел к письменному столу и, выдвигая один ящик за другим, стал рыться в своих бумагах, в старых, большею частью женских, письмах» [46, с. 226]. Хотя повествователь поясняет причину почти бессознательных действий Санина, но их истинные

мотивы остаются скрытыми: «Он сам не знал, для чего он это делал, он ничего не искал – он просто хотел каким-нибудь внешним занятием отделаться от мыслей, его томивших». Выдвигая один за другим ящики письменного стола, роясь в своих бумагах, старых письмах, наудачу открывая несколько из них, находя засохший цветок, перевязанный полинявшей ленточкой, и недоумевая от этой находки («... только плечами пожал»), Санин собирается «сжечь весь этот ненужный хлам». Но «вдруг» он, торопливо засовывая руки то в один, то в другой ящик, широко раскрывает глаза и медленно вытаскивает «наружу небольшую осьмиугольную коробку старинного покроя» и также медленно приподнимает её крышку: «В коробке, под двойным слоем пожелтевшей хлопчатой бумаги, находился маленький гранатовый крестик» [46, с. 226].

Очевидно, что в финале пролога точно так же, как в начале повести и в видениях героя, конкретные образы: *письменный стол, ящики, коробка, крышка, двойной слой пожелтевшей бумаги, гранатовый крестик*, – оказываются в двойном – прямом и переносном – выражении. Будучи предметами эмпирической действительности и имея точные значения, они на знаково-символическом уровне текста актуализируют скрытые смыслы, которые нуждаются в расшифровке.

Так, *письменный стол*, являясь деталью обстановки и традиционно символизируя «так называемый “культурный горизонт”» [49, с. 142], выступает в тургеневском тексте той единицей пространства, которая указывает на интеллектуальность владельца и одновременно включена в действия героя, пытающегося «отделаться» от томивших его мыслей. Аналогичную функцию выполняют *ящики* и *коробка*, которые, будучи интерьерными деталями, намекают на нечто потаённое, скрытое от сознания героя. Известно, что, начиная с греческой мифологии – мифа о Пандоре, *ящик* в художественной литературе нередко становится альтернативным описанием ёмкостей, содержавших блага и несчастья [18, с. 525]; а идиома «открыть ящик Пандоры» означает совершение действий, которые приводят к необратимым и непредсказуемым последствиям, обычно негативным, порождающим множество проблем. Однако ящик Пандоры – ёмкость, которая таит в себе не только несчастья, но и на дне которой остаётся надежда «как замена счастья» [52, с. 690]. В свою очередь, *коробка*, согласно словарю символов Дж. Тресиддера, – это символ «сюрприза, загадочного, пугающего и манящего, независимо от того, приятный он или неприятный» [42]. Дополнительное значение имеет даже то, что коробка «старинного покроя» и «осьмиугольная»: если «старинный покроя» отсылает к прошлому, давно забытому, то в нумерологии «эзотерический смысл числа восемь состоит в том, что оно символизирует собой Проведение, Судьбу с её неотвратимостью, гармонию, закон причинно-следственной связи» [23, с. 13].

В «Вешних водах» Тургенев вряд ли случайно при описании действий героя, выдвигая один за другим ящики письменного стола и широко раскрывающего глаза, когда вытаскивает осьмиугольную коробку, прибегает к такой сложной, многоуровневой структуре, как письменный стол – ящики – коробка – крышка – бумага – гранатовый крестик. Точно также писатель едва ли случайно фиксирует внимание на темпе дей-

ствий Санина: сначала – импульсивные, быстрые движения, затем – медленные, более обдуманные. Все эти образы и движения героя связаны с его памятью, а память человека, как известно, имеет множество слоев и временной процесс анамнезиса разный. Герой повести Тургенева сначала торопливо пробирается сквозь «хлам» своей души (использовано чисто тургеневское выражение из раннего стихотворения: «Что этот хлам хранит душа моя...»); затем, преодолевая слой за слоем, медленно извлекает из памяти самое главное, ценное, скрытое глубоко внутри. Значение *«осьмиугольной коробки» «старинного покроя»* может прочитываться как неотвратимость восстановления памятью хранимого – пугающего и манящего – секрета (тайны) прошлого – *гранатового крестика*, а *крышка* – как укрытие или барьер, отделяющий «внутреннее» от «внешнего». Наконец, *широко раскрытые глаза* указывают на внезапное, пока ещё неосознанное героем прозрение, потайное внутреннее озарение.

Образы *письменного стола с множеством ящичков*, которые Санин выдвигает один за другим, *«старинного покроя» «осьмиугольной коробки» с гранатовым крестиком*, взаимодействуя друг с другом, создают сложную систему смыслов, которые глубинно связываются в тексте в смысловое целое и соотносятся со сферой подсознания, созидательными и разрушительными силами психики человека, имплицитно «многослойность» его памяти. По сути дела, в прологе воссоздан скрытый процесс припоминания, и *ящички, коробка*, которые в истории культуры имеют значение хранения или содержания чего-либо ценного, приобретают смысл хранителей такой ценности, как *гранатовый крестик*.

Показательно, что охраняемая ценность (гранатовый крест) находится в коробке «под двойным слоем пожелтевшей» бумаги. Точно так же, как предыдущие интерьерные образы, бумага, её двойной слой и цвет, не теряя в тексте своего буквального значения, несут скрытый смысл. *Бумага* содержит намёк на сопричастность к кому-то или к чему-то; её *двойной слой* подразумевает наслоение на глубинное, истинное пустого, ненужного, мелкого, а упоминание о том, что бумага *пожелтевшая*, означает не только то, что от долгого хранения она потеряла белизну. Как и любой цвет, жёлтый цвет амбивалентен и, помимо положительной семантики, обладает в истории культуры негативным значением – предательство, грех, грусть, отчаяние. В тургеневском тексте *жёлтый цвет* – многозначный знак. В данном случае цвет бумаги – *пожелтевший* – перенесён на безликость, блёклость повседневных будней Санина, память которого в суматохе случайных встреч с «приятными дамами», бесед с «образованными мужчинами» вытесняет в «забытое» по-настоящему важные – «счастливые» и «позорные» – события его прошлой жизни.

Заметим, что в другой повести Тургенева – «Ася» (1857) – главный герой – господин Н., тоже «осужденный на одиночество бессемейного бобыля» и доживающий свои «скудные годы», хранит, «как святыню», записочки Аси, «высохший цветок гераниума, тот самый цветок, который она некогда бросила» ему из окна [45, с. 195]. В отличие от господина Н., удерживающего в памяти прошлое, хранящего, как особо дорогое – «святыню», все напоминания об Асе, упущенной любви, утраченном счастье, Санин, когда в одном из писем

находит засохший цветок, перевязанный полинявшей ленточкой (возможно, ту самую розу, которую Джемма бросает ему из окна как знак своей любви), только пожимает плечами. Хотя Санин сохраняет засохший цветок, но, судя по реакции, когда его находит, забывает прошлое, что во многом лишает его полноценного существования в настоящем, порождает неудовольствие, раздражение, острое переживание бренности человека.

В прологе «Вешних вод» изображена разрушительная сила забвения. Согласно современному французскому философу П. Рикёру, забвение – это «ущербность, слабость, пробел» [34, с. 574], в тургеневском тексте оно названо «бесплодным» и «горьким» [46, с. 379]. Удручённое душевное состояние Санина, его мрачно-устрашающая картина «жизненного моря», мысль о «пошлой фальши всего человеческого», собственная «опустошенная жизнь» – все это следствие исчезновения из памяти героя «несказанно прекрасного». Санин забывает не только «тягостные», но и «счастливые дни» своей молодости («Все возрасты поостепенно проходили перед его мысленным взором... – и ни один не приходил пощады перед ним»). Как станет ясно читателю из основной части повести, герой принадлежит к типу людей, живущих настоящим и подчиняющихся стихийному течению жизни. «Что-то неотвязчиво-постылое, противно-тяжкое», преследующее Санина, подтверждает то, что в прошлом он испытал сильное эмоциональное потрясение. Пережитые тогда страдания отзываются в сегодняшнем дне героя беспокойством, экзистенциальной тревожностью и экзистенциальной тоской. Обусловлено это тем, что как ни «велит» человек «памяти своей замолчать», подавленное воспоминание остаётся в его подсознании и продолжает влиять на него. Отсюда «телесная и душевная» усталость героя. В повести показано, что забвение прошлого не только мешает сегодняшнему существованию Санина, но и неразрывно связано с утратой им нравственных ценностей. Подавляя в себе воспоминания, Санин подсознательно хочет избежать ответственности за свои прежние поступки, совершённое предательство, боится чувства вины, опасается осуждения самого себя, поэтому испытывает страх перед такими фундаментальными вопросами, как смысл жизни, свобода выбора, конечность бытия (смерть). Однако забвение, на которое в тексте намекает *полинявшая ленточка*, не приводит к абсолютному уничтожению памяти героя, о чём свидетельствует *засохший цветок*, знаменующий собою не только загубленную жизнь слабовольного Санина, но и некое «затаивание» прошлого.

Между тем не засохший цветок, а *гранатовый крестик* как предмет из чувственного мира является толчком к пробуждению воспоминаний души героя: «Несколько мгновений с недоумением рассматривал он этот крестик – и вдруг слабо вскрикнул... Не то сожаление, не то радость изобразили его черты. Подобное выражение являет лицо человека, когда ему приходится внезапно встретиться с другим человеком, которого он давно потерял из виду, которого нежно любил когда-то и который неожиданно возникает теперь перед его взором, всё тот же – и весь измененный годами» [46, с. 226]. Частое повторение в описании действий и припоминания героя слова «вдруг» означает неожиданные повороты его психики, а внезапный порыв – «слабо вскрикнул» – от-

ражает пробуждение глубинного чувства. Именно гранатовый крестик становится для Санина напоминанием о прошлой жизни и символизирует пробуждение его памяти («Вот что он вспомнил...»).

Примечательно, что самого героя волнует исключительно причинно-следственный аспект возвращения в его жизнь *гранатового крестика*: «Почему сегодня? именно сегодня?» – думалось ему, и вспомнил он многое, давно прошедшее...» [46, с. 226]. Напротив, для автора важнее предназначение (цель) воспоминаний Санина. В основной части повести писатель, словно один за другим, будет открывать перед читателем «ящики» памяти и души героя. Впрочем, вопрос: «Почему сегодня? именно сегодня?», – тоже значим. Судя по прологу, прошлое оживает в памяти Санина во многом потому, что его настоящее слишком безрадостно, «мрачно», «тяжко» и «противно», а также потому, что корни проблем, мучающих героя сегодня, сокрыты в событиях минувших лет. Воспоминания Санина не только приведут читателя к более глубокому пониманию причин его «отвращения» к жизни, «опустошенного» существования, но и сам герой придёт к переосмыслению своего жизненного пути. Погружение в прошлое, воспоминания о прекрасных и горьких моментах былого принесут Санину как позитивные эмоции, так и тяжёлые переживания: «...стыд душил его <...> он страшился того чувства неодолимого презрения к самому себе, которое, он в этом не мог сомневаться, непременно нахлынет на него и затопит, как волною, все другие ощущения, как только он не велит памяти своей замолчать. Но как он не отворачивался от возникавших воспоминаний, вполне заглушить он их не мог <...> отравленная, опустошенная жизнь, мелкая возня, мелкие хлопоты, раскаяние горькое и бесплодное и столь же бесплодное и горькое забвение – наказание не явное, но ежеминутное и постоянное, как незначительная, но неизлечимая боль, уплата по копейке долга, которого и сосчитать нельзя... Чаша переполнилась – довольно!» [46, с. 379]. Важно и существенно, что, наряду с ощущением отсутствия смысла прожитой жизни, воспоминания вызовут у Санина осознание своей ответственности за всё упущенное в ней и надежду на будущее. Возвращение в прошлое, выступающее в тексте внутренним состоянием текущей жизни героя, позволяет интегрировать прошлое в настоящее и формировать будущее, точнее – его ожидание (эпилог).

Таким образом, в прологе «Вешних вод» объединены такие элементы повествования, как «сегодняшние» события и настроения героя, его психологический портрет и видения, философские идеи и интерьер. Связанные с ними художественные образы отличает глубокое внутреннее содержание и смысловая насыщенность, а их семантическое сближение в контексте произведения приводит к созданию дополнительного подтекста. Предшествуя основному сюжету, задавая тон всему произведению, пролог обращает читателя к центральным проблемам повести, которые получают развитие в основной части и эпилоге, – противоположности жизни и смерти, памяти как преодоления смерти души и как преодоления времени; воспоминания, посредством которого осуществляется возврат к прошлому и благодаря которому человеку открываются новые истины, возможность изменить свою жизнь.

Выводы

Анализ пролога повести доказывает то, что И.С. Тургенев в экспозиции «Вешних вод», помимо точно обрисованных явлений внешнего и внутреннего мира, обращается к изображению смутных, не поддающихся чёткой мотивации движений сознания и подсознания человека. Их воспроизведение потребовало от писателя обновления художественных образов и приёмов. С самого начала повествования Тургенев структурирует систему образов так, что обнаруживается их скрытая связь, метафорическая или символическая перспектива дальнейшего «развёртывания» в тексте. Большинство художественных образов: и те, с помощью которых передано душевное состояние героя, и те, которые связаны с его размышлениями, и те, которые входят в видения и составляют «водный комплекс», и те, которые включены в интерьер, – являются не только иконическими образами, служащими объективации внутреннего мира персонажа, пейзажных и интерьерных картин, но и индексальными образами. Некоторые из них отсылают к культурной традиции (бездна, чудища и т.д.), другие – рождены непосредственно в тургеневском произведении. При этом ни один из индексальных образов не раскрывает в тексте связанного с ним содержания, а только намекает на него, формируя подтекст. Каждый индексальный образ, неся многослойные смыслы, выполняет в тексте различные функции: влияет на развитие сюжета, выступает имплицитным средством характеристики или психологизации. Объединяет индексальные образы то, что они способствуют более глубокому пониманию авторского замысла. Нередко индексальные образы выстраиваются в некую смысловую целостность, что создаёт дополнительный подтекст, передающий, как правило, сложные психические явления или философские идеи. Кроме того, в прологе присутствуют образы, значимые на протяжении всей истории героя и отличающиеся неиссякаемостью смыслов. К полисемантичным образам относятся, в частности, вода, роза, гранатовый крестик, которые при каждом возникновении в тексте открывают новые грани смысла. Его «приращение» и «развёртывание» приводит к созданию сложных символических образов гранатового крестика, розы, воды. Наиболее широк спектр скрытых значений последнего, который является универсальным символом в культуре, укоренным и в мифологии, и в религии, и в искусстве. В тургеневском тексте вода предстаёт в различных ипостасях (море, поток, волны, струя и др.) и в зависимости от контекста раскрывает разные свои смысловые стороны: в прологе опасная водная стихия (море) символизирует жизнь и смерть человека; вынесенные в название «вешние воды» – молодость и течение времени (мимолетность); «веселый, кипучий, могучий поток» и «сильные, неудержимые волны» в основной части – жизненные перемены (первая любовь и «страсть сердца»); «охота по брызгам» и болотистый луг – отношения между опытной «охотницей» и «закрепощенным человеком», «вязкую», обволакивающую ситуацию его любви-рабства. Необратимым итогом воспоминаний о ней становится «презрение к себе», сила, напор которого оказываются подобны волне, захватывающей всё на своём пути. Смысловая глубина присуща также образу гранатового крестика, который в истории культуры символом не является, но в границах проло-

га получает символическое значение. Будучи поводом к воспоминаниям героя, гранатовый крестик символизирует пробуждение его памяти, «тайну» о потерянной любви, а в ходе повествования обогащается новыми смыслами. Многозначный образный мир пролога подготавливает читателя к восприятию двойного смысла художественных образов основной части и эпилога повести и закладывает основу понимания многослойного тургеневского текста, в котором за описательно-собы-

тийным уровнем находится знаково-символический, обращая к сложным психологическим и философским проблемам, среди которых особое место занимают проблемы памяти и воспоминания; трагизма жизни человека, хрупкости его чувств и счастья, быстротечности жизни, власти судьбы и природных стихий, бессилия перед ними и собственными страстями, личной ответственности и ценности настоящей любви, умеряющей трагизм человеческого бытия.

Библиографический список

1. Аверинцев С.С. Вода // Мифы народов мира. Энциклопедия: В 2 т. Москва: Советская энциклопедия, 1980. Т. 1. 720 с.
2. Анненков П.В. Письма к И.С. Тургеневу: В 2-х книгах. Санкт-Петербург: Наука, 2005. Книга 1. 1852–1874. 533 с.
3. Басова Е.А. Специфика повествования в повести И.С. Тургенева «Вешние воды» // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 2–2 (48). С. 51–54.
4. Бельская А.А. «Тургеневский человек»: к постановке проблемы // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки»: научный журнал. Орёл: изд-во ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет». 2015. № 3 (66). С. 97–105.
5. Бельский А.М. Цветочная метафора в повести И.С. Тургенева «Вешние воды». [Электронный ресурс]. URL: <https://proza.ru/2022/12/23/1185> (дата обращения: 16.05.2025).
6. Беляева И.А. Система жанров в творчестве И.С. Тургенева. Москва: МГПУ, 2005. 252 с.
7. Бялый Г.А. Тургенев и русский реализм. Москва; Ленинград: Советский писатель, 1962. 245 с.
8. Волков И.О. Итальянский текст в повести И.С. Тургенева «Вешние воды» // Вестник Томского государственного университета, 2017. № 418. С. 5–13.
9. Геймбук Е.Ю. Эффект «Обманутого ожидания» (смысл названия повести «Вешние воды») // Русский язык в школе. 2013. № 9. С. 44–50.
10. Головачева И., Журавлев М., Демони П. Формулы любви: математическое моделирование литературных сюжетов // Новое литературное обозрение. № 147, 2017. С. 151–169.
11. Данилевский Р.Ю., Тиме Г.А. Германия в повестях «Ася» и «Вешние воды» // И.С. Тургенев: вопросы биографии и творчества. Ленинград: Наука, 1982. С. 80–95.
12. Дедюхина О.В. Образ демонической женщины в повестях И.С. Тургенева // Интерактивная наука. 2016. №10. Чебоксары, 2016. С. 105–108.
13. Дедюхина О.В. Роль природных стихий в повести И.С. Тургенева «Вешние воды» // Научные исследования: теория, методика и практика. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. Т. 2. № 3. Якутск, 2017. С. 109–113.
14. Доманский В.А. Герои Тургенева как психологические и культурные типы // Два века русской классики. 2022. Т. 4, № 2. С. 64–81.
15. Егунов А.Н. Вешние воды. Латинские ссылки в повести Тургенева // Тургеневский сборник. Ленинград: Наука, 1968. Т. 4. С. 182–188.
16. Ерохина Е.А. Пролог и эпилог в контексте художественного целого повестей И.С. Тургенева: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. Череповец, 2021. 26 с.
17. Зыховская Н.Л. Запах как принцип «художественного досье» в прозе Тургенева // Путь науки. 2014. № 6 (6). Волгоград, 2014. С. 63–65.
18. Кирло Х. Словарь символов. 1000 статей о важнейших понятиях религии, литературы, архитектуры, истории. Москва: Центрполиграф, 2024. 525 с.
19. Козубовская Г.П. «Вешние воды» И.С. Тургенева и семантическая поэтика // Проблемы развития современной науки: [сб. ст.: по материалам I Международной научно-практической конференции]. Пермь: Изд-во ИП Сигитов, 2016. С. 122–127.
20. Королева В.В. Преломление гофмановских традиций в повести И.С. Тургенева «Вешние воды» // Два века русской классики. 2024. Том 6. № 3. С. 138–157.
21. Крестова Л.В. Примечания к повести «Вешние воды» // И.С. Тургенев. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения. Т 8. Москва: Наука, 1981. С. 500–531.
22. Кроб К. Пигмалион Овидия в межтекстовом прочтении повести И.С. Тургенева «Вешние воды» (О поэтической функции визуального изображения) // Studia Russica. Будапешт, 2004. Т. XXI. С. 107–122.
23. Крючкова Е.А. Нумерология или числовые коды к тайнам Души. Москва: Велигор, 2018. 204 с.
24. Курляндская Г.Б. И.С. Тургенев. Мировоззрение. Метод. Традиции. Тула: Гриф и К, 2001. 229 с.
25. Курляндская Г.Б. Психологизм в повести И.С. Тургенева «Вешние воды» // Спасский вестник. 2002 № 9. С. 5–20.
26. Липке Ш. Повесть И.С. Тургенева «Вешние воды» как трагедия в прозе: внутреннее принуждение к миметическому соперничеству как гамартия Санина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2024. Т. 29. № 3. С. 431–439.
27. Лирические народные песни. Библиотека поэта (Малая серия). Ленинград: Советский писатель, 1955. 441 с.
28. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. Москва: Искусство, 1970. 384 с.
29. Луцзянь У. Цветочная метафора в повести И.С. Тургенева «Вешние воды». Аньхойский университет [Электронный ресурс]. URL: https://revolution.allbest.ru/literature/01002981_0.html#text (дата обращения: 11.05.2025).
30. Маркович В.М. О «трагическом значении любви» в повестях И.С. Тургенева 1850-х годов: Предварительные замечания // Поэтика русской литературы. Сб. статей к 70-летию Ю.В. Манна. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2001. С. 275–292.
31. Муратов А.Б. Поздние повести и рассказы И.С. Тургенева в русском литературном процессе второй половины XIX – начала XX века // Проблемы поэтики русского реализма XIX века: Сборник статей. Ленинград Изд-во Ленинградского университета, 1984. С. 145–159.
32. Полякова Л.И. Повести И.С. Тургенева 70-х годов. Киев: Наукова думка, 1983. 191 с.
33. Пумпянский Л.В. Классическая традиция: Собрание трудов по истории русской литературы. Москва: Язык русской куль-

туры, 2000. 864 с.

34. Рикёр П. Память, история, забвение. Москва: Издательство гуманитарной литературы, 2004. 728 с.
35. Рогачёва Н.А., Хуэйсинь Ци. Язык запаха в повести И.С. Тургенева «Вешние воды» // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates, 2017. Т. 3. № 3. С. 80–93.
36. Романова Г.И. Мифологема воды в повести И.С. Тургенева «Вешние воды» // Вестник Костромского государственного университета. 2018. Т. 24. № 3. С. 85–87.
37. Ромащенко С.А. Итальянский вариант тургеневской девушки (повесть «Вешние воды») // Италия в русской литературе / под ред. Н.Е. Меднис. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. С. 86–95.
38. Рубцова Н.С. Живописный сюжет в повестях И.С. Тургенева: монография: [Электронный ресурс]. 2-е изд., испр. и доп. Ижевск: Удмуртский университет, 2023. 93 с.
39. Свахина О.В. Функции культурной памяти в повестях И. С. Тургенева 1850 – 1870-х годов : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. Москва, 2008. 28 с.
40. Токарев Г.В. Семиотический аспект образности художественного текста // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. Научный журнал. Том 4 (70). № 4, 2018. С. 187–196.
41. Топоров В.Н. О «поэтическом» комплексе моря и его психофизиологических основах // Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического. Избранное. Москва: Прогресс-Культура, 1995. С. 575–622.
42. Тресиддер Д. Шкатулка (коробка) // Тресиддер Д. Словарь символов. Электронный ресурс]. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.lesjeunesrussisants.fr/dictionnaires/documents/DICTIONNAIRE_RUSSE_DES_SYMBOLES.pdf
43. Трофимова Т.Б. «Как хороши, как свежи были розы...» (Образ розы в творчестве И.С.Тургенева) // Русская литература. 2007. № 4. С. 127–138.
44. Трофимова Т.Б. Тургенев и Данте (к постановке проблемы) // Русская литература. 2004. № 2 С. 169–182.
45. Тургенев И.С. Ася // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 12 т. / Ред. коллегия М.П. Алексеев, В.Н. Баскаков, А.С. Бушмин, Н.В. Измайлов, Н.С. Никитина. Т 5. Москва: Наука, 1980. С. 149–196.
46. Тургенев И.С. Вешние воды // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 12 т. / Ред. коллегия М.П. Алексеев, В.Н. Баскаков, А.С. Бушмин, Н.В. Измайлов, Н.С. Никитина. Т 8. Москва: Наука, 1981. С. 255–383.
47. Тургенев И.С. Письма. 1871–1872 // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Письма: В 18 т. / Ред. коллегия М.П. Алексеев, В.Н. Баскаков, А.С. Бушмин, Н.В. Измайлов, Н.С. Никитина. Т 11. Москва: Наука, 1999. 615 с.
48. Цивьян Т.В. Просвечивающие мотивы. Тургенев у Комаровского // Цивьян Т.В. Язык: тема и вариации: избранное: В двух книгах. Москва: Наука, 2008. Кн. 2. С. 281–294.
49. Шейнина Е.Я. Энциклопедия символов. Москва: АСТ, 2001. 591 с
50. Шишова Н.С. Музыка как средство создания женских образов и композиционной системы в повестях И.С. Тургенева «Ася» и «Вешние воды» // Молодой учёный. 2013. № 12 (59). С. 888–890.
51. Штырова А.Н. Образ «la femme fatale» в повести «Вешние воды» И.С. Тургенева и рассказе «Пиковая Дама» Л.Е. Улицкой // Филология и литературоведение. 2013. № 4 [Электронный ресурс]. URL: https://philology.snauka.ru/2013/04/469 (дата обращения: 03.06.2025).
52. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона: В 86 т. Санкт-Петербург: Типо-Литография И.А. Ефрона, 1897. Т. XXIIа. 960 с.
53. Эткинд Е.Г. От божества к сатане: (И.С. Тургенев, «Вешние воды», 1871) // Русистика: Лингвистическая парадигма конца XX века. – Санкт-Петербург, 1998. С. 333–338.
54. Яворская О.М. Поэтический символ водной стихии в творчестве И.С. Тургенева // Вестник Московского университета. Сер. 9, Филология. 1992. № 6. С. 60–64.
55. Якубенко К.С. Поэтика заглавия повести И.С. Тургенева «Вешние воды» // Наука в современном мире / Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Научное (непериодическое) электронное издание. Под общей редакцией А.И. Вострецова. Нефтекамск, 2015. С. 202–205.

References

1. Averintsev S.S. Water // Myths of the Peoples of the World. Encyclopedia: In 2 volumes. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1980. Volume 1. 720 p.
2. Annenkov P.V. Letters to I.S. Turgenev. Book 1. 1852–1874. St. Petersburg: Nauka, 2005. 533 p.
3. Basova E.A. Specifics of the Narrative in I.S. Turgenev's Story «Spring Waters» // Bulletin of the Cherepovets State University. 2013. No. 2–2 (48). Pp. 51–54.
4. Belskaya A.A. «Turgenev's Man»: Towards the Statement of the Problem // Scientific Notes of Oryol State University. Series «Humanities and Social Sciences»: scientific journal. Oryol: Publishing House of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Oryol State University». 2015. No. 3 (66). P.97-105.
5. Belsky A.M. Flower metaphor in the story by I.S. Turgenev «Spring Waters». [Electronic resource]. URL: https://proza.ru/2022/12/23/1185 (date of access: 10.05.2025).
6. Belyaeva I.A. The system of genres in the works of I.S. Turgenev. Moscow: MGPU, 2005. 252 p.
7. Byaly G.A. Turgenev and Russian realism. Moscow; Leningrad, 1962. 245 p.
8. Volkov I.O. Italian text in the story of I.S. Turgenev «Spring Waters» // Bulletin of Tomsk State University, 2017. No. 418. Pp. 5–13.
9. Geimbukh E.Yu. The effect of «Deceived Expectations» (the meaning of the title of the story «Spring Waters») // Russian language at school. 2013. No. 9. Pp. 44–50.
10. Golovacheva I., Zhuravlev M., Demoni P. Formulas of love: mathematical modeling of literary plots // New literary review 147, 2017. Pp. 151–169.
11. Danilevsky R.Yu., Time G.A. Germany in the stories «Asya» and «Spring Waters» // I.S. Turgenev: issues of biography and creativity. Leningrad: Nauka, 1982. Pp. 80–95.
12. Dedyukhina O.V. The image of a demonic woman in the stories of I.S. Turgenev // Interactive science. 2016. No. 10. Pp. 105–108.
13. Dedyukhina O.V. The role of natural elements in the story of I.S. Turgenev's «Spring Waters» // Scientific research: theory, methodology and practice. Collection of materials of the III International scientific and practical conference. In 2 volumes. Editorial board: O.N. Shirokov. 2017. Pp. 109–113.
14. Domansky V.A. Turgenev's heroes as psychological and cultural types // Two centuries of Russian classics. 2022. Vol. 4, No. 2. Pp. 64–81.
15. Egunov A.N. Spring Waters. Latin references in Turgenev's story // Turgenev collection. Leningrad: Nauka, 1968. Vol. 4. Pp. 182–188.

16. *Erokhina E.A.* Prologue and epilogue in the context of the artistic whole of the stories of I.S. Turgenev: author's abstract. dis. ... candidate of philological sciences: 10.01.01. Cherepovets, 2021. 26 p.
17. *Zykhovskaya N.L.* Smell as a principle of the «artistic dossier» in Turgenev's prose // *The Path of Science*, Volgograd, 2014. No. 6 (6). Pp. 63–65.
18. *Kirilo H.* Dictionary of Symbols. 1000 Articles on the Most Important Concepts of Religion, Literature, Architecture, and History. Moscow: Centerpoligraf, 2024. 525 p.
19. *Kozubovskaya G.P.* «Spring Waters» by I.S. Turgenev and semantic poetics // *Problems of development of modern science: [collection of articles: based on materials of the I International scientific and practical conference]*. Perm, 2016. Pp. 122–127.
20. *Koroleva V.V.* Refraction of Hoffmann's traditions in the story of I.S. Turgenev «Spring Waters» // *Two centuries of Russian classics*. 2024. Vol. 6. No. 4. Pp. 138–157.
21. *Krestova L.V.* Notes to the story «Spring Waters» // *I.S. Turgenev. Complete Works and Letters: in 30 volumes. Works*. Vol. 8. Moscow: Nauka, 1981. Pp. 500–531.
22. *Kroo K.* Ovid's Pygmalion in the Intertextual Reading of I.S. Turgenev's Story «Spring Tides» (On the Poetic Function of Visual Imagery) // *Studia Russica*. Budapest, 2004. Vol. XXI. Pp. 107–122.
23. *Kryuchkova E.A.* Numerology or Numerical Codes to the Secrets of the Soul. Moscow: Veligor, 2018. 204 p.
24. *Kurlyandskaya G.B.* I.S. Turgenev. Worldview. Method. Traditions. Tula: Grif K, 2001. 229 p.
25. *Kurlyandskaya G.B.* Psychologism in the story of I.S. Turgenev «Spring Waters» // *Spassky Vestnik*. 2002 No. 9. Pp.5–20.
26. *Lipke Sh.* The story of I.S. Turgenev «Spring Waters» as a tragedy in prose: internal compulsion to mimetic rivalry as Sanin's hamartia // *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Literary criticism. Journalism*. 2024. Vol. 29. No. 3. Pp. 431–439.
27. *Lyrical Folk Songs. The Poet's Library (Small Series)*. Leningrad: Sovetsky Pisatel, 1955. 441 p.
28. *Lotman Yu. M.* The Structure of the Fictional Text. Moscow: Iskustvo, 1970. 384 p.
29. *Luqian W.* Flower Metaphor in I. S. Turgenev's Story «Spring Torrents». Anhui University [Electronic resource]. URL: https://revolution.allbest.ru/literature/01002981_0.html#text (accessed: 10.05.2025).
30. *Markovich V. M.* On the «Tragic Meaning of Love» in I.S. Turgenev's Stories of the 1850s: Preliminary Remarks // *Poetics of Russian Literature. Collection of Articles for the 70th Anniversary of Yu. V. Mann*. Moscow, 2001. Pp. 275–292.
31. *Muratov A.B.* Late stories and short stories by I.S. Turgenev in the Russian literary process of the second half of the 19th – early 20th centuries // *Problems of the poetics of Russian realism of the 19th century: Collection of articles*. Leningrad Publishing House of Leningrad University, 1984. Pp. 145–159.
32. *Polyakova L.I.* Stories of I.S. Turgenev of the 70s. Kyiv: Naukova Dumka, 1983. 191 p.
33. *Pumpyansky L.V.* Classical Tradition: Collected Works on the History of Russian Literature. Moscow, 2000. 847 p.
34. *Ricoeur P.* Memory, History, Oblivion. Moscow: Publishing House of Humanitarian Literature, 2004. 728 p.
35. *Rogacheva N.A., Huixin Ji.* The Language of Smell in I.S. Turgenev's Story «Spring Waters» // *Bulletin of Tyumen State University. Humanitarian Research. Humanities*, 2017. Vol. 3. No. 3. Pp. 80–93.
36. *Romanova G.I.* The mythologem of water in the story of I.S. Turgenev «Spring Waters» // *Bulletin of Kostroma State University*. 2018. Vol. 24. No. 3. Pp. 85–87.
37. *Romashchenko S.A.* Italian version of Turgenev's girl (story «Spring Waters») // *Italy in Russian literature / edited by N.E. Mednis*. Novosibirsk: Publishing house of NGPU, 2007. Pp. 86–95.
38. *Rubtsova N.S.* Picturesque plot in the stories of I.S. Turgenev: monograph: [Electronic resource]. 2nd ed., corrected. and additional Izhevsk: Udmurt University, 2023. 93 p.
39. *Svakhina O.V.* Functions of cultural memory in the stories of I.S. Turgenev of the 1850s – 1870s: author's abstract. dis. ... cand. Philological Sciences: 10.01.01. Moscow, 2008. 28 p.
40. *Tokarev G.V.* Semiotic aspect of the imagery of a literary text // *Scientific notes of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. Philological sciences. Scientific journal*. Vol. 4 (70). No. 4, 2018. Pp. 187–196.
41. *Toporov V.N.* On the «poetic» complex of the sea and its psychophysiological foundations // *Toporov V.N. Myth. Ritual. Symbol. Image. Research in the field of mythopoetic*. Selected. Moscow: Progress-Kultura, 1995. Pp. 575–622.
42. *Tresidder D.* Casket (box) // *Tresidder D. Dictionary of symbols*. [Electronic resource]. URL: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.lesjeunesrussisants.fr/dictionnaires/documents/DICTIONNAIRE_RUSSE_DES_SYMBOLIS.pdf
43. *Trofimova T.B.* «How good, how fresh were the roses ...» (The image of the rose in the works of I.S. Turgenev) // *Russian literature*. 2007. No. 4. Pp. 127–138.
44. *Trofimova T.B.* Turgenev and Dante (to the formulation of the problem) // *Russian literature*. 2004. No. 2 Pp. 169–182.
45. *Turgenev I.S.* Asya // *Turgenev I.S. Complete collection of works and letters: In 30 volumes. Works: In 12 volumes / Ed. collegium M.P. Alekseev, V.N. Baskakov, A.S. Bushmin, N.V. Izmailov, N.S. Nikitina*. T 5. Moscow: Nauka, 1980. Pp. 149–196.
46. *Turgenev I.S.* Spring waters // *Turgenev I.S. Complete collection of works and letters: In 30 volumes. Works: In 12 volumes / Ed. collegium M.P. Alekseev, V.N. Baskakov, A.S. Bushmin, N.V. Izmailov, N.S. Nikitina*. T 8. Moscow: Nauka, 1981. Pp. 255–383.
47. *Turgenev I.S.* Letters. 1871–1872 // *Turgenev I.S. Complete works and letters: In 30 volumes. Letters: In 18 volumes / Ed. collegium M.P. Alekseev, V.N. Baskakov, A.S. Bushmin, N.V. Izmailov, N.S. Nikitina*. T 11. Moscow: Nauka, 1999. 615 p.
48. *Tsivyan T.V.* Translucent motifs. Turgenev in Komarovskiy // *Tsivyan T.V. Language: theme and variations: selected: In two books*. Moscow: Nauka, 2008. Book 2. Pp. 281–294.
49. *Sheynina E.Ya.* Encyclopedia of Symbols. Moscow: AST, 2001. 591 p.
50. *Shirshova N.S.* Music as a means of creating female images and a compositional system in the stories of I.S. Turgenev's «Asya» and «Spring Waters» // *Young scientist*. 2013. No. 12 (59). Pp. 888–890.
51. *Shtyrova A.N.* The image of «la femme fatale» in the story «Spring Waters» by I.S. Turgenev and the story «The Queen of Spades» by L.E. Ulitskaya // *Philology and literary criticism*. 2013. No. 4 [Electronic resource]. – URL: <https://philology.snauka.ru/2013/04/469> (date of access: 03.06.2025).
52. *Encyclopedic Dictionary of F.A. Brockhaus and I.A. Efron*: In 86 volumes. St. Petersburg: Tipo-Lithography of I.A. Efron, 1897. Vol. XXIIa. 960 p.
53. *Etkind E.G.* From deity to Satan: (I.S. Turgenev, «Spring Waters», 1871) // *Russian studies: Linguistic paradigm of the late twentieth century*. St. Petersburg, 1998. P. 333–338.
54. *Yavorskaya O.M.* Poetic symbol of water element in the works of I.S. Turgenev // *Bulletin of Moscow University. Series. 9, Philology*. 1992. No. 6. Pp. 60–64.
55. *Yakubenko K.S.* Poetics of the title of the story by I. S. Turgenev «Spring Waters» // *Science in the modern world / Materials of the International (correspondence) scientific and practical conference. Scientific (non-periodical) electronic publication. Under the general editorship of A. I. Vostretsov*. 2015. Pp. 202–205.

УДК 82.09

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-157-164

БЕЛЬСКАЯ АЛЛА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: aa_bel@mail.ru

БЕЛЬСКАЯ МАРИНА ИГОРЕВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: BelskayaMI@gmail.com

BELSKAYA ALLA ALEXANDROVNA

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of History of Russian Literature XI–XIX, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: aa_bel@mail.ru

BELSKAYA MARINA IGOREVNA

Candidate of Philology, Associate Professor, department Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: BelskayaMI@gmail.com

ПОЛИСЕМАНТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ ГРАНАТОВОГО КРЕСТИКА В ПОВЕСТИ И.С. ТУРГЕНЕВА «ВЕШНИЕ ВОДЫ»

POLYSEMOUS IMAGE OF THE GARNET CROSS IN THE NOVELLA BY I.S. TURGENEV «SPRING WATERS»

Статья посвящена рассмотрению полисемантического образа гранатового крестика в повести «Вешние воды». Выявлены смысловая глубина и смысловая перспектива этого образа в тексте. Обнаружены новые, отличные от известных научных трактовок значения и функции гранатового крестика, что позволяет расширить понимание замысла автора и идеи произведения. Доказано, что в формировании сложного смыслового комплекса образа гранатового крестика прослеживается внутреннее развитие главного героя повести.

Ключевые слова: Тургенев, «Вешние воды», гранатовый крестик, семантика, смысловая глубина, смысловая перспектива, подтекст, функция.

The article examines the polysemous image of the garnet cross in the novella «Spring Waters». The semantic depth and semantic perspective of this image in the text have been revealed. New meanings and functions of the garnet cross have been discovered, differing from the previously known scholarly interpretations, which allows for a broader understanding of the author's intent and the work's idea. It has been proven that the formation of the complex semantic structure of the garnet cross image reflects the inner development of the novella's main character.

Keywords: Turgenev, «Spring Waters», garnet cross, semantics, semantic depth, semantic perspective, subtext, function.

Введение

Повесть «Вешние воды» И.С. Тургенева, по его собственному признанию, – это «пространственно рассказанная история о любви, в которой нет никакого ни социального, ни политического, ни современного намека» [17, с. 185].

Актуальность. Повесть И.С. Тургенева привлекает пристальное внимание учёных как в плане изучения проблематики, так и в аспекте рассмотрения поэтики: специфика повествования и организация пространственно-временных отношений; своеобразие психологического анализа; особенности пейзажей и портретирования; роль культурных контекстов и культурных ассоциаций, мифологических мотивов и мифологических сюжетов, интертекстуальных связей; значение флористических и ольфакторных кодов, символических образов и деталей. Пожалуй, все тургеноведы, обращающиеся к анализу повести, отмечают значимость в ней такого образа, как гранатовый крестик.

Ещё Л.П. Пумпянский акцентирует сюжетобразующую функцию этого образа в повести. Относя её к жанру новеллы, литературовед называет «Вешние воды» «зенитом “немецкой полосы” в тургеновском творчестве (чисто шопенгауэровский пролог; штормо-

ва элегичность, лирика старости, неудавшейся жизни; гейзева “пластичность”; гейзева “соколиная теория”» [10, с. 440]. По мнению Л.П. Пумпянского, писатель, вводя в произведение образ гранатового крестика, следует традиции немецкого новеллиста Паула Хейзе, известного своей «соколиной теорией». Стоит напомнить, что он формулирует теорию, вошедшую в литературу под названием «Falkentheorie» («соколиная теория»), в сборнике «Немецкая сокровищница новелл» (1871). Опираясь на анализ девятой новеллы пятого дня из «Декамерона» Боккаччо, рассказывающей о герое, расставшемся ради возлюбленной с единственным, что у него было ценным, – охотничьим соколом, немецкий прозаик утверждает, что «сокол» – это специфический приём любой новеллы. В её повествование, по П. Хейзу, обязательно надо включать образ какой-либо вещи, детали, который меняет ход действий, и последующие события новеллы разворачиваются вокруг него. Согласно Л.В. Пумпянскому, таковым образом в «Вешних водах» является гранатовый крестик.

В современной науке существует в основном два ключевых толкования значения образа гранатового крестика в повести – как «символа Джеммы» (Т.Б. Трофимова) [15, с. 179], её любви и верности

(И.О. Волков и др.) [5, с. 82]; и как «хранителя памяти» в прологе и «благодарности» Санина Джемме «за надежду на прощение и обретение спокойствия» в эпилоге (Е.А. Басова) [2, с. 51–54]. Несколько иначе интерпретирует смысл гранатового крестика в повести Н.С. Рубцова. Проводя параллели между сюжетом «Вешних вод» и древнегреческим мифом об Ариадне, образами «нити Ариадны», данной Тесею, и гранатовым крестиком, подаренном Джеммой Санину, исследователь полагает, что тургеневская героиня, подарив крестик возлюбленному, «стремилась показать свою искреннюю любовь, но в руках героя он оказался символом необузданной страсти к Полозовой». Н.С. Рубцова исходит из принятого в культуре Востока значения граната как «камня, порождающего страстные желания, которые оборачиваются против их владельца» и приводят его к «нарушению <...> нравственных норм человеческого поведения». Когда же Санин возвращает Джемме крестик, он словно снимает с себя «крест, которой проносил через всю жизнь» [11, с. 60].

Как видно, всеми исследователями признаётся важная эмоциональная и содержательная нагрузка гранатового крестика в повести, при этом ему даётся не только разная, но и порой противоположная трактовка. Во многом это обусловлено тем, что исследователи заостряют внимание лишь на одной стороне смысла гранатового крестика в тексте. Недостаточная изученность в науке всех значений и функций этого полисемантического образа, посредством которого автор выражает важные идеи произведения, определяет *актуальность* нашего исследования.

Новизна. Концепция работы базируется на положении о своеобразии образного мира «Вешних вод» и принципиальной смысловой открытости в повести художественных образов предметов и явлений окружающей действительности, в том числе гранатового крестика. В «Вешних водах» с самого начала повествования И.С. Тургенев структурирует систему художественных образов так, что, помимо прямого значения, проступает их имплицитный смысл и, главное, наблюдается его «приращение» и «развертывание» в тексте. По мере развития сюжета у многих образов повести (вода, роза, лес, гроза, жёлтый цвет, гранатовый крестик и т.д.) за счёт их связи с другими образами и/или деталями, культурными контекстами появляются дополнительные смыслы, а внутренний потенциал самих образов углубляется и становится многогранным. Выявление богатой смысловой структуры образа гранатового крестика позволит обнаружить новые, отличные от известных научных трактовок его значения и функционирования в тексте, а также расширит понимание авторского замысла.

Цель исследования – раскрыть смысловую глубину и смысловую перспективу образа гранатового крестика в тургеневском тексте.

В работе использован историко-литературный подход с элементами семантического и культурно-исторического *метода*.

Изложение основного материала

В «Вешних водах» гранатовый крестик появляется неоднократно. Впервые он возникает в прологе, когда 52-летний Санин после своих мрачных мыслей о «жизненном море» человеческой жизни, её быстротечно-

сти и пустоте находит гранатовый крестик в одной из ящиков письменного стола. Гранатовый крестик становится причиной воспоминаний героя и символизирует пробуждение его памяти. В данном случае образ гранатового крестика, не имея непосредственной связи с символизируемым явлением (памятью), указывает не на «подобное», а на целое. С гранатовым крестиком в прологе связано начало сложного психического процесса возвращения человека через память в прошлое, которое невозможно изменить, но которое можно вновь пережить; и ретроспективная рефлексия, повторно испытанные чувства, эмоции, ощущения, впечатления былой жизни формируют экзистенциальную реальность. В основной части повести биографическое время, последовательность событий из «давно прошедшего» соединяется с экзистенциальным временем – субъективными переживаниями Санина, его эмоциональным восприятием прошлых событий и оценкой себя в них.

Вне сомнения, в прологе гранатовый крестик оказывается тем образом, который меняет ход действия в повести. Между тем в основной части «Вешних вод» вокруг него не разворачиваются все последующие события. В отличие от П. Хейзе, по мнению которого суть каждой новеллы заключается в самой истории, в описываемом событии, а не в душевном состоянии героев и их отношении к этому событию, Тургенев в повести волнует, прежде всего, психологические мотивы поведения и поступков Санина. Писатель сосредотачивает внимание на изображении внутреннего мира героя, его противоречивых чувствах и душевных переживаниях.

Кроме того, особенность поэтики повести состоит в том, что её основная часть построена по принципу «зеркальности» – на противопоставлении двух типов любви: идеальной, романтической, преображающей мир и роковой, чувственной, разрушающей личность и превращающей человека в раба; и двух психотипов женщин – «ангела» и «демона», а также двух типов женской красоты – «изящной», но статичной (отсюда сравнения Джеммы с мраморными олимпийскими богинями, Аллориевой Юдифью в Палаццо Питти, Рафаэлевой Форнариной) и «цветущего женского тела»: «Эта женщина, когда идет к тебе, точно все счастье твоей жизни тебе навстречу несет» [16, с. 344]. И.Ф. Анненский определяет первый тип женской красоты, как «кроткая красота», а второй – как «наглость властной красоты» [1, с. 135].

При создании женских образов – «южной, светлой натуры», чистой, нежной, юной Джеммы Розелли и «властительницы», уверенной в себе, порочной, расчётливой, опытной Марьи Николаевны Полозовой, которую Тургенев в одном из писем называет «женщиной-дьяволом», – особое значение имеют именной код, внешний облик, жесты, одежда, цветовые и речевые характеристики, подкреплённые психологическими наблюдениями повествователя, а также связанные с героинями культурные ассоциации [5, 11, 15 и др.]. Наряду с этим, при изображении Джеммы Розелли и Марьи Николаевны Полозовой писатель использует такие находящиеся в семантической оппозиции друг другу образы-знаки, как: *сад – лес; небольшая беседка – небольшая комнатка позади театральной ложи; роза – камелия; тонкий запах розы – пронзительный запах жёлтой лилии, свежий запах – благовоние ...*

роскошного тела», запах *резеды* и *белой акации* – запах *вереска*, *папоротника*, *смолы сосновой*, *промоглой*, *прошлогодной листвы*; две вишни в пальцах итальянки – две родинки над алыми «вкусными губами» русской помещицы; гроза с «теплый» вихрем – гроза с «глухим сотрясением»; кондитерская – убогая караулка; голубица – ястреб; богиня – женский кентавр, «полужверь и полубог»; божество – змея; «мрамор девственный и чистый» – бриллианты; золотая корона – хлыст с коралловой ручкой; гранатовый крестик – красный деревянный крест; гранатовый крестик – железное кольцо; а также: «фарфоровый кофейник, наполненный душистым шоколадом», «графины с сиропом, бисквиты, булки» – русский самовар, сливки, сухари; комедии К. Мальца – поэма Вергилия «Энеида»; итальянская и немецкая классическая музыка – попури из оперы Джакомо Мейербергера «Роберт-Дьявол», русские песни с пляской и др., – которые призваны не только подчеркнуть идейно-стилистические особенности текста, но и углубить характеристику героини, в одной из которых преломляются «божественные», с другой – «демонические» начала. В контексте общего повествования одним из способов развертывания дополнительных смыслов перечисленных эмпирических образов выступает приём их контрастного сопоставления/противопоставления, и в ряду этих образов особое место занимает *гранатовый крестик*, который, как справедливо замечено Т.Б. Трофимовой, «оказывается первым звеном в тонкой цепи ассоциаций, связанных с предметным миром молодой итальянки» [15, с.178].

Симптоматично, что *гранатовый крестик* ассоциируется с прямым значением личного имени героини. Заметим, что как имя, так и фамилия Джеммы Розелли выступают смыслообразующими компонентами её образа [3, с. 4–6]. Фамилия героини – *Розелли* – созвучна названию цветка «роза», которая является флористическим кодом красавицы-итальянки. *Роза* – многозначный образ в повести, скрытые смыслы которого развиваются на протяжении всего произведения, что, безусловно, требует отдельного изучения. Остановимся только на значении и функции *розы* при обрисовке внешности героини: «Черта тени останавливалась над самыми губами: они рдели девственно и нежно – как лепестки “столиственной розы”» [16, с. 281]. Будучи одной из значимых деталей в описании внешнего облика Джеммы Розелли, *столиственная роза* олицетворяет её красоту и совершенство.

В Словаре иностранных слов, вошедших в состав русского языка, Ф.Ф. Павленкова за 1907 год дано довольно краткое и обобщённое определение «*столиственной розы*» как «вида розы с махровыми цветами, очень душистыми» [12]. В «Северном цветнике, или Цветном садовнике» за 1822 год содержится более подробная характеристика *столиственной* розы, которая позволяет зримо представить особенности губ Джеммы. В «Северном цветнике», в частности, сказано, что «столиственная роза» (или «центифолия», что в переводе с латин. centifolia – столепестная) существенно «различается видом от всех прочих роз и получает название от великого числа цветных листков»: «Некоторые называют её *капустною* розой, потому что она свертывается как капустный кочан и никогда совершенно не распускается» [18, с. 108]. У *столиственной розы*

большое количество лепестков, как правило, розового, розово-красного, тёмно-красного цвета. По мнению Т.Б. Трофимовой, сравнение губ Джеммы со *столиственной розой* восходит к стихотворению древнеримского поэта Луксория (VI в. н. э.) «Хвала розе в сто лепестков» [14, с. 135], точнее, к цветку богини любви и красоты Венеры («... сто лепестков отличают розу Киприды. / Значит, Венера сама кровь излила на нее»).

Помимо фамилии, в «Вешних водах» можно обнаружить ассоциативное перенесение на личность героини внутренней формы её имени – *Джемма*, происходящего от латинского слова «gemma» и в переводе с итальянского языка означающего «драгоценный камень». В портрете Джеммы, например, подчеркивается, что её «мраморные руки» подобны «рукам олимпийских богинь» [16, с. 298], «цвет лица» «ни дать ни взять слоновая кость или молочный янтарь» [16, с. 260]. Однако все упомянутые при описании внешней красоты героини камни выступают в основном цветообозначением. Камнем, который характеризует её внутреннюю сущность, является *мрамор*. В восприятии Санина Джемма – «мрамор девственный и чистый» [16, с. 320]. С древности считается, что в любом камне заключена сверхъестественная сила. По мнению М. Элиаде, древние люди «поклонялись камням лишь постольку, поскольку камни представляли не самих себя, а нечто иное. И своей сакральной ценностью они обязаны исключительно этому нечему, этому откуда-то, но никогда своему собственному существованию» [19, с. 5–6]. Мрамор, например, издревле воспринимается как «живой» камень. В Древней Греции он был посвящён богине любви Афродите, и потому объяснимо, что мрамор становится символом любви, чистоты, а также служит выражению нежных эмоций и романтических чувств. Скрытые смыслы *мрамора* в тургеневском тексте совпадают с его значениями в культуре. Но мрамор, характеризующий непорочную душу Джеммы, скорее, относится не к драгоценным, а к декоративным камням. «Драгоценным камнем», связанным с личностью героини, в повести является только *гранат*, редкой красоты минерал, камень-самоцвет чаще всего с глубоким огненно-красным цветом, который традиционно олицетворяет такие качества человека, как постоянство, преданность, верность.

Так, в имени собственном Джеммы Розелли оказываются объединены символика камня *граната* и *розы* – любовь и жертвенность, огонь и жизнь. Известно также, что гранат символизирует страсть, но в сочетании с крестиком он явно имеет иное значение.

В «Вешних водах» гранатовый крестик выполняет важную сюжетно-композиционную функцию, поскольку влияет и на развитие сюжета, и судьбы центральных героев – Джеммы и Санина. В основной части повести на эмпирическом уровне гранатовый крестик – это дар возлюбленной Санина Джеммы Розелли, а на знаково-символическом – знак её самоотверженной любви, искренности и преданности. Будучи католичкой, Джемма срывает с шеи гранатовый крестик и отдаёт его православному Санину со словами: «– Если я твоя, так и вера твоя – моя вера!» [16, с. 333]. Расшифровать смысловую нагрузку образа *гранатового крестика* в тексте довольно сложно, поскольку в нём соединяются символические значения и нательного крестика, и камня граната.

Согласно Православной энциклопедии, *натель-*

ный крестик – это христианская святыня: он напоминает о крестных страданиях, смерти и воскресении Спасителя, выступает символическим орудием борьбы с грехом, является видимым свидетельством человеческого искупления, служит материальным воплощением Божьей благодати и милости Господней, защищает владельца от греховных соблазнов и укрепляет его на пути к праведности [8].

Что касается *граната*, то довольно запутанна не только история происхождения его названия, но и символика. Поскольку в повести Тургенева гранатами украшен нательный крестик героини, то, безусловно, важно знать, прежде всего, христианское значение этого камня. Между тем ни в античные времена, ни в Священном Писании нет прямого упоминания граната. В античности все красные камни греки именовали «антраксом» (греч. «ἀνθραξ»), а римляне – «карбункулом» (от латинского «carbunculus»), то есть «углём», так как по своему цвету они были похожи на горящие в костре угольки. Своё название «granatus», что на латыни означает «зернистый» или «подобный зернам», красный самоцвет получает только в XVI веке (по другим источникам – в XIII столетии) за сходство с зёрнами граната-плода.

Соответственно, в Священном Писании нельзя встретить упоминания граната, но в греческом переводе присутствует камень анфракс. В Библейской энциклопедии пояснено, что анфракс (иначе – карбункул) как редкий и драгоценный камень, подобный цветом горящему углю и соответствующий красному гранату или рубину, использован в Священном Писании, наряду с другими драгоценными камнями, для обозначения «*славы, красоты, великолетия, чистоты и блеска вечных обиталищ для душ праведных*» [4, с. 14]. Обращение к анфраксу можно обнаружить в Книгах Бытия, пророка Исаии, Есфирь, Товит и др.: «Злато же оныя земли доброе: и тамо есть анфракс, и камень зеленый [Быт. 2:13]; «... Я приготавливаю тебе камень твой – анфракс и в основание твоё – сапфир» [Исаия 54:11]; «...сосуди злати и сребряни, и чаша анфракса (камене) предложенная...» [Есфирь 1:8]; «... и площади Иерусалимские высланы будут бериллом, анфраксом и камнем из Офира [Тов. 13:17].

В Средние века красные камни (гранат, рубин) обретают новое значение. Связано это с тем, что в Европе воины-христиане начинают вставлять их в качестве оберега в нагрудники доспехов, туда, где находится сердце. С этого времени с ним ассоциируются красные камни, в том числе гранат, который становится символом постоянства, веры, верности обетам и любви. В эпоху романтизма гранат превращается в камень влюблённых, страстных желаний и любви. Из-за кроваво-красного цвета он также воспринимается как символ крови, а значит, жизни, жертвы и возрождения. Французский окультист, таролог, мистик XIX века Леви Элифас (литературный псевдоним Альфонса-Луи Константа), который написал первую работу, посвященную мистическим и медицинским свойствам драгоценных камней, – «О свойствах камней, или о талисманах» (фр. «Du Pouvoir des pierres, ou des talismans»), отмечает, в том числе, негативное значение граната: «Свойство красных гранатов – быстро тускнеть, терять яркость, блеск и сочность, их считают тяжелыми и мало-счастливыми камнями. Главное их магическое свойство рождать сильное

желание, они часто оборачиваются против владельца [20, с. 30]. Кстати, в XIX веке гранатом называют все его четырнадцать разновидностей. Начиная с конца XIX столетия и в настоящее время, в различных словарях и книгах о драгоценных камнях гранат определяется как символ любви, жизненной силы, супружеской верности, который помогает сохранять чувства в разлуке, отгоняет печаль, приносит радость владельцу; а в ряде работ отмечается особая роль драгоценных камней в русской литературе [6, 9].

Как видно, гранат обладает противоречивой символикой. В тургеневском тексте то, что у Джеммы нательный крестик – гранатовый крестик, служит характеристикой не столько вкуса героини, сколько её индивидуальности, чистых, невинных личностных качеств, живущих в её сердце веры и любви. Даже то, что Джемма срывает с шеи гранатовый крестик и отдаёт его Санину, является благородным поступком, поскольку это сделано от чистого сердца, направлено на другого человека, которому она хочет посвятить свою жизнь и потому отдаёт часть себя. Действия Джеммы – порыв молодого и любящего сердца, признательность любимому человеку, скрытый намёк на неразрывную душевную и духовную связь с ним, выражение той любви, которую повествователь сравнивает с «революцией»: «... однообразно-правильный строй сложившейся жизни разбит и разрушен в одно мгновение, молодость стоит на баррикаде, высоко вьётся её яркое знамя, и что бы там впереди её ни ждало – смерть или новая жизнь, – всему она шлет свой восторженный привет [16, с. 323].

Что касается Санина, то он обращается к дару Джеммы – гранатовому крестику – сразу после «негаданного, непрошеного сближения» с Марьей Николаевной Полозовой: «Да ведь это святотатство! Тысячу раз просил он мысленно прощения у своей чистой, непорочной голубицы, хотя он собственно ни в чем обвинить себя не мог; тысячу раз целовал данный ею крестик» [16, с. 357]. Несмотря на то, что Санин, казалось бы, «ни в чем обвинить себя» не может, но «сближение» с Полозовой, да еще «чуть не на другой день после того, как он узнал, что Джемма его любит, как он стал женихом», называет «святотатством». Безусловно, Санин вкладывает в это понятие не религиозный, а нравственный смысл. Тургеневский герой подосознательно ощущает, что «чад», который уже забирается «ему в голову, в душу» [16, с. 357] после встречи с «женщиной, столь чуждой ему», сродни предательству первой любви, проявление неуважения к душевно близкому и дорогому человеку, поэтому «тысячу раз» просит «мысленно прощения» у «своей чистой, непорочной голубицы» и «тысячу раз» целует «данный ею крестик». Очевидно, что Санин прибегает к гранатовому крестику как к сокровенному оберегу. Называя Джемму «голубицей», то есть используя библейскую образность, согласно которой, голубица символизирует кротость и смирение, Санина, с одной стороны, преклоняется перед жертвенностью, одухотворённостью, кротостью возлюбленной, с другой – интуитивно чувствует опасность, исходящую от Полозовой, потому у крестика как частицы «чистой, непорочной голубицы» просит прощения и защиты.

Однако, поскольку со стороны Санина признания греховности состояния своей души не происходит, то гранатовый крестик не отвращает его от опасности, не

защищает от измены. Хотя на первых порах «фамилярность» и «развязное обхождение г-жи Полозовой» смущает Санина, но он решает «потакать капризам этой богатой барыни» [16, с. 346]. Несмотря на то, что 22-летний Санин постоянно «с любовью, с умилением, с благодарным восторгом» думает о Джемме, о «жизни с нею вдвоем, о счастии, которое его ожидало в будущем», он нарушает обет верности и любви. В истории с Полозовой Санин ведёт себя как неопытный, наивный, даже инфантильный человек, который подчиняется властным стихиям жизни. Да и Полозова, отчасти завидуя Санину, который «не боится любить», и имея осознанный план покорить русского помещика, собирающегося «жениться, да еще по любви, да после дуэли» на итальянке [16, с. 347, 363], хочет заставить его забыть о своих чувствах и обязательствах («Санин, вы умеете забывать?») и весьма искусно манипулирует им. Госпожа Полозова, эта «странная женщина», «неотступно носилась... нет! не носилась – *торчала*... так именно, с особым злорадством выразился Санин – торчала перед его глазами, – и не мог он отделаться от ее образа, не мог не слышать ее голоса, не вспоминать ее речей...» [16, с. 357–358]. По словам повествователя, Санин «презрение ... бы почувствовал к себе, если б ему удалось хотя на миг сосредоточиться; но он не успевал ни сосредоточиться, ни презирать себя» [16, с. 368].

Попав под влияние красивой, умной, богатой, искушенной, смелой, свободной в словах и поступках Марьи Николаевны Полозовой, Санин, испытывающий к ней двойственные чувства («Змея! ах, она змея! <...> – но какая красивая змея!»), но лишённый рационально-волевого начала, не противостоит роковым обстоятельствам и воспринимает происходящие события как данность, не зависящую от его воли («... он послушно и покорно следовал за нею, без искры воли в замиравшем сердце»). Санин не просто очаровывается Полозовой (от «молодого женского существа <...> веяло тем разбигающим и томющим, тихим и жгучим соблазном»), он попадает в психологическое рабство («... барыня завладела им»). Сама Полозова называет это колдовской «присухой» [16, с. 375]; на самом деле, она прагматично и последовательно достигает поставленной перед собой цели.

Полозовой понадобилось два дня, чтобы сделать Санина заложником (зависимым, рабом) своих амбиций; и «распятие» героя, его первой любви символизирует в тексте находящийся в оппозиции к гранатовому кресту образ «*деревянного красного креста*» [16, с. 376], который отсылает к эпохе римского владычества, когда деревянный крест становится страшным орудием пытки и казни, позорной смерти для инородцев и одновременно – символом распятого человека. В свою очередь, *красный* цвет ассоциируется с любовной страстью и намекает на опасность. Ещё одним оппозиционным к гранатовому кресту образом является *железное кольцо*, которое Полозова надевает на палец Санину как очередной своей жертве и которое символизирует её торжество, победу, безграничную власть над «распятым» человеком: «... на губах змеилось торжество – а глаза, широкие и светлые до белизны, выражали одну безжалостную тупость и сытость победы» [16, с. 377].

Именно эти две истории – первой любви и любви-рабства – вспоминает Санин, отыскав в одном из ящиков

своего письменного стола гранатовый крестик. Правда, дойдя «до той минуты», когда, по словам повествователя, «началось его рабство, – он отвернулся от вызванных им образов, он не захотел более вспоминать»: «И не то, чтобы память изменила ему – о нет! он знал, он слишком хорошо знал, что последовало за той минутой, но стыд душил его – даже и теперь, столько лет спустя; он страшился того чувства неодолимого презрения к самому себе, которое, он в этом не мог сомневаться, непременно нахлынет на него и затопит, как волною, все другие ощущения, как только он не велит памяти своей замолчать» [16, с. 378]. Тем не менее, Санин вспоминает всё: и как пишет Джемме «дрянное, слезливое, лживое, жалкое письмо», которое остаётся без ответа; и как, несмотря на потерю всякого доверия к себе, всякого уважения, но, сохраняя ещё совесть и честность, не является к возлюбленной; и как трусит, отправляя положовского лакея за своими вещами во Франкфурт; и как, по приказанию Марьи Николаевны, «подлаживается» и «поддельвается» к её мужу, в частности, чистит ему грушу, а Полозова «глядит <...> и усмехается тою, ему, закрепощенному человеку, уже знакомой усмешкой – усмешкой собственника, владыки...»; и как проклиная его друг семьи Розелли Пантелеоне Чиппатоло; и как благородное лицо брата Джеммы «пышет злобой и презрением». Вспоминает Санин также своё «жизне в Париже и все унижения, все гадкие муки раба, которому не позволяется ни ревновать, ни жаловаться и которого бросают наконец, как изношенную одежду», и своё «возвращение на родину» [16, с. 379].

Таким образом, благодаря гранатовому кресту, связующему биографическое и экзистенциальное время, Санин в ситуации экзистенциального одиночества проходит к пониманию, что вся его жизнь, «отравленная, опустошенная», – это «мелкая возня, мелкие хлопоты», а его «раскаяние горькое и бесплодное и столь же бесплодное и горькое забвение» – это «наказание не явное, но ежеминутное и постоянное, как незначительная, но неизлечимая боль, уплата по копейке долга, которого и сосчитать нельзя...». «Чаша переполнилась – довольно! – так повествователь завершается воспоминания Санина [16, с. 379].

Нельзя не заметить, что в повести использован известный фразеологический оборот «Чаша (терпения, страдания) переполнилась...», означающий, что нет больше сил, возможности терпеть, выносить тяжёлые жизненные испытания. При этом образ *чаши* отсылает читателя к Книге пророка Исаии, в которой описаны бедствия, постигшие Иерусалим, и содержится обращение к городу «воспрянь», то есть возродиться, несмотря на все страдания: «Восстань, восстань, облекись крепостью, мышца Господня! Восстань, как в дни древние, в роды давние! Не ты ли сразила Раава, поразила крокодила? Не ты ли иссушила море, воды великой бездны, превратила глубины моря в дорогу, чтобы прошли искупленные? <...> Воспряни, воспряни, восстань, Иерусалим, ты, который из руки Господа выпил чашу ярости Его, выпил до дна чашу опьянения, осушил. Некому было вести его из всех сыновей, рожденных им, и некому было поддержать его за руку из всех сыновей, которых он возрастил. Тебя постигли два бедствия, кто пожалеет о тебе? – опустошение и истребление, голод и меч: кем я утешу тебя? Сыновья твои изнемогли, лежат

по углам всех улиц, как серна в тенетах, исполненные гнева Господа, прещения Бога твоего. Итак послушай это, страдалец и опьяневший, но не от вина. Так говорит Господь твой, Господь и Бог твой, отмщающий за Свой народ: вот, Я беру из руки твоей чашу опьянения, дрожжи из чаши ярости Моей: ты не будешь уже пить их, и подам ее в руки мучителям твоим, которые говорили тебе: “пади ниц, чтобы нам пройти по тебе”; и ты хребет твой делал как бы землю и улицею для проходящих» [Исаия 52:17–22]. По сути, это является пророчеством о наказании, которое в то же время содержит в себе призыв к пробуждению и восстановлению города после постигших его бедствий. Следовательно, *чаша* символизирует в Книге пророка Исаии не только невзгоды и суровое наказание, посланное Богом, но и Его обещание в искупление будущего восстановления, и Бог предстаёт не карающим, а милостивым.

Помимо *чаши*, значимыми символическими образами в пророчестве являются образы *опустошения* как состояния внутренней пустоты, отсутствия духовных сил; *моря*, *бездны* как опасных и враждебных стихий, *крокодила*, с которым в христианстве отождествляется Левиафан. Примечательно, что в Книге Иова он назван *морским чудовищем* [Иов. 7:12], которое, угрожая потрясениями в водах хаоса, подвергает опасности как Божьих созданий, так и само Божье творение. Но Бог «разит» чудовище, и превращение глубин моря в дорогу выступает символом Божественного вмешательства, которое даёт надежду и возможность преодолеть беду, даже если это кажется невозможным. Симптоматично также, что в Книге пророка Исаии при описании Божьего обещания восстановить отвергнутых, переживших трудные времена упоминается камень *анфракс* (красный гранат), символизирующий утешение: «Смирренная и колеблемая! ты не имела утешения, вот Я приготавливаю тебе камень твой – анфракс и в основание твое – сапфир» [Исаия 54:11].

Все перечисленные образы из Священного писания имеют концептуальное значение в «Вешних водах». Конечно, Тургенев не выступает в повести проводником христианских идей, а центральный герой не ищет в окружающей его действительности Божественного начала. Писатель остаётся верен своим философским взглядам о трагизме бытия человека, трагической сущности любви, могущественном и разрушительном влиянии страсти на человека, его незащитности перед природными стихиями. Индивидуальность Тургенева сказывается в том, что, признавая «игру случайностей» в человеческой жизни и призывая «смириться и преклонить головы» перед «Неведомым», писатель утверждает любовь как возвышающую и преображающую силу, которой «держится» и «движется» жизнь, этическую концепцию нравственной ответственности человека за собственные поступки и действия и не снимает вины с тех, кто не способен противостоять своим страхам и «стечению обстоятельств». В отличие от других тургеневских героев, Санин, который не раз назван в повести «слабым человеком», не приходит ни к идее отречения, ни к исполнению долга, но он, испытав муки совести, «горестное сознание вины» [16, с. 382], раскаивается и, что самое главное, движется от утверждения ужасающей картины бытия (пролог) к признанию в нём прекрасного – любви (эпилог).

При изображении изменений во внутреннем мире героя оказываются тесно связаны между собой скрытые смыслы таких значимых в повести образов, как *море*, *бездна*, *чудища морские*, из рассуждений и видений «душевно» усталого Санина, которые предваряют его воспоминания в прологе («...и бух в бездну!», «... на этом темном, илистом дне <...> едва виднеются безобразные чудища»), а также «*опустошенной*» жизни, *чаши*, *гранатового крестика*, которые завершают эти воспоминания. На протяжении всего повествования автор использует библейские образы (*ангел*, *голубица*, *чаша* и др.), которые привносят в повесть дополнительный акцент, создают особую эмоциональную атмосферу, способствуют раскрытию психологии героев и образованию символического подтекста.

Примечательно, что основную часть повести, представляющую собою воспоминания героя, повествователь завершает собственными размышлениями о гранатовом крестике: «Каким образом уцелел крестик, данный Санину Джеммой, почему не возвратил он его, как случилось, что до того дня он ни разу на него не наткнулся?» [16, с. 379]. Повествователю важно заострить внимание читателя на предназначении гранатового крестика в жизни героя. Вне сомнения, гранатовый крестик не случайно обрамляет его воспоминания: в прологе воскрешает память, пробуждает «образы прошедшего», а в начале эпилога завершает воспоминания о непреходящей ценности первой любви, запутанных и «позорных» отношениях с женщиной, чуждой себе, и обращает зрелого, преодолевающего «слепоту души и сознания» Санина к пониманию того, что «истинное драматическое положение», страдания людей вытекают из их характеров и страстей [13, с. 346]. Немаловажно, что прозрение героя наступает только после того, как *чаша* страданий, горечи, испытаний испита им до конца: «Долго, долго сидел он в раздумье и – уже наученный опытом, через столько лет – все не в силах был понять, как мог он покинуть Джемму, столь нежно и страстно им любимую, для женщины, которую он и не любил вовсе?.. На следующий день он удивил всех своих приятелей и знакомых: он объявил им, что уезжает за границу» [16, с. 379]. Рефлексия и самоанализ позволяют Санину осознать свои ошибки, понять, что страсти и бесхарактерность ведут к глубоко драматическому существованию, что прошлое влияет на мысли, эмоции, восприятие и оценку «всего человеческого». Вместе с тем в повести показано, что в мире есть силы, не поддающиеся логическому объяснению, – иррациональная любовь, стихийна и таинственна страсть, непредсказуема судьба человека. Скрытыми остаются даже мотивы поведения Санина, собирающегося уехать за границу: как будто высшие силы вмешиваются в «одинокую, бессемейную, безрадостную» жизнь героя и превращают глубины его «отравленного» «жизненного моря» в дорогу.

Приехав в город своей первой любви и желая снять с души тяжкий грех предательства, освободиться от психоэмоционального напряжения прошлых лет, Санин пишет покаянное письмо Джемме. Когда он получает ответ, «слезы так и брызнули из его глаз: одно то, что она подписалась своим именем, без фамилии – служило ему залогом примирения, прощения!» [16, с. 382] Слёзы омывают, обновляют душу героя, который, получив

письмо Джеммы, испытывает такие чувства, которые повествователь не берётся описать: «Подобным чувствам нет удовлетворительного выражения: они глубже и сильнее – и неопределеннее всякого слова. Музыка одна могла бы их передать» [16, с. 383]. Измученной душе героя необходимо было прощение; и спасает Санина, нравственно «восстанавливает», успокаивает, примиряет и возрождает гранатовый крестик, воскресивший его память.

Появившийся в финале повести образ гранатового крестика приращивается новыми смыслами. Санин посылает в подарок дочери-невесте Джеммы «гранатовый крестик, обделанный в великолепное жемчужное ожерелье», а потом «продает все свои имения и собирается в Америку» [16, с. 383]. Традиционно *жемчужное ожерелье* символизирует супружеское счастье. Но непосредственно *жемчуг* имеет в истории культуры многозначную символику, включающую мифологические, фольклорные, христианские смыслы: олицетворение души; чистота, совершенство, женственность, благородство – испытание, печаль, слёзы и т.д. [7, с. 260]. В тургеневском тексте «*гранатовый крестик, обделанный в великолепное жемчужное ожерелье*», символизирует не столько признательность Санина Джемме, сколько возможность иной жизни для него самого, не столько достижимость счастья, сколько надежду на преодоление чувства безысходности. Пройдя через страдания, печаль, слёзы, разочарование, презрение к себе, признав как наиболее значимое событие в своей жизни первую чистую любовь, Санин, преисполненный благородством Джеммы, начинает по-другому воспринимать мир и себя в мире.

Так, гранатовый крестик дважды выводит Санина из душевного кризиса, и в формировании в тексте слож-

ного смыслового комплекса образа гранатового крестика прослеживается путь внутреннего развития героя.

Выводы

Итак, образ *гранатового крестика* не статичен в повести, наблюдается «приращение» и «развертывание» его смысла в тексте. Не утрачивая значения конкретного образа, гранатовый крестик интегрирует в повести различные смыслы: в прологе – это охраняемая ценность, «тайна» прошедших лет, запрятанная в глубины памяти, «хранитель памяти» о пережитых в прошлом чувствах; в основной части – самоотверженная любовь, оберег, потерянное счастье; в эпилоге – утешение и спасение. «Гранатовый крестик, обделанный в великолепное жемчужное ожерелье», задаёт новую смысловую перспективу – возможность «душевной тишины». Многочисленные оттенки смыслов образа гранатового крестика расширяют семантическое пространство тургеневского текста. Помимо символической функции, гранатовый крестик выполняет в нём сюжетно-композиционную, характерологическую, психологическую, эстетическую функции и является одним из примеров, подтверждающим то, что в контексте повести многие художественные образы, помимо прямого значения, обретают дополнительный, более глубокий смысл и участвуют в раскрытии авторского замысла. С гранатовым крестиком в повести связан весь путь центрального героя: от «сладости», трепета первой любви, измены, «рабства» к пустоте, скуке, тоске, апатии, «отвращению» до осознания своей вины, самоосуждения, раскаяния и самоопределения, открытия для себя новых жизненных перспектив и понимания того, что основа и содержание человеческой жизни – любовь.

Библиографический список

1. Анненский И. Книга отражений. Москва: Наука, 1979. 680 с. (Литературные памятники).
2. Басова Е.А. Специфика повествования в повести И.С. Тургенева «Вешние воды» // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 2–2 (48). С. 51–54.
3. Бельская А.А. Поэтика повести И.С. Тургенева «Вешние воды» // И.С. Тургенев и мировая литература: Тезисы докладов международной научной конференции, посвященной 200-летию со дня рождения Ивана Сергеевича Тургенева (1818–1883). Орел: ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», ООО «Картуш – ПФ», 2018. С. 4–6.
4. Библийская энциклопедия / [Никифор (Баженов)]. Москва: РИПОЛ классик, 2005. 795 с.
5. Волков И.О. Творчество И.С. Тургенева в аспекте имагологии и компаративистики. Томск: Томский государственный университет, 2023. 104 с.
6. Забозлаева Т.Б. Драгоценности в русской культуре XVIII–XX веков История. Терминология. Предметный мир: Словарь. Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 2003. 464 с.
7. Ковтун Л.С. Рождение жемчуга (знак и образ в приточном символе) // Исследования по древней и новой литературе. Ленинград: Наука, 1987. С. 260–266.
8. Крест нательный // Азбука веры. Православная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/krest-natelnyj> (дата обращения: 16.10.2025).
9. Кунц Дж.Ф. Драгоценные камни в мифах и легендах. Москва: Литагент «Центрполиграф», 2008. 318 с.
10. Пумпянский Л.В. Классическая традиция: Собрание трудов по истории русской литературы. Москва: Язык русской культуры, 2000. 864 с.
11. Рубцова Н.С. Живописный сюжет в повестях И.С. Тургенева: [Электрон. ресурс]. 2-е изд., испр. и доп. Ижевск: Удмуртский университет, 2023. 93 с.
12. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка: Составлен по Энциклопедическому словарю Ф. Павленкова 2-е издание Санкт-Петербург: Типография Ю.Н. Эрлих. 1907. 714 с.
13. Толстой С.Л. Тургенев в Ясной Поляне // И.С. Тургенев в воспоминаниях современников: В 2-х т. Т. 2. Изд. 2-е. Москва: Художественная литература, 1983. С. 334–348.
14. Трофимова Т.Б. «Как хороши, как свежи были розы...» (Образ розы в творчестве И.С.Тургенева) // Русская литература. 2007. № 4. С. 127–138.
15. Трофимова Т.Б. Тургенев и Данте (к постановке проблемы) // Русская литература. 2004. № 2 С. 169–182.
16. Тургенев И.С. Вешние воды // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 12 т. / Ред. коллегия М.П. Алексеев, В.Н. Баскаков, А.С. Бушмин, Н.В. Измайлов, Н.С. Никитина. Т. 8. Москва: Наука, 1981. С. 255–383.

17. *Тургенев И.С.* Письма. 1871–1872 // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Письма: В 18 т. / Ред. коллегия М.П. Алексеев, В.Н. Баскаков, А.С. Бушмин, Н.В. Измайлов, Н.С. Никитина. Т. 11. Москва: Наука, 1999. 615 с.
18. *Цигра И.Г.* Северный цветник, или Цветный садовник, содержащий подробное руководство к заведению цветов для нашего северного климата. 2-е изд. Москва: Типография С. Селивановского, 1822, 160 с.
19. *Элиаде М.* Трактат по истории религий: В 2 т. Т.2 Санкт-Петербург: Алетейя, 1999. 414 с.
20. *Элифас Леви Младший.* О свойствах камней или о талисманах. Санкт-Петербург: Астрологическая компьютерная служба, 1993. 32 с.

References

1. *Annensky I.* The Book of Reflections. Moscow: Nauka, 1979. 680 p. (Literary Monuments).
2. *Basova E. A.* Specifics of Narrative in I. S. Turgenev's Story «Spring Waters» // Bulletin of Cherepovets State University. 2013. No. 2–2 (48). pp. 51–54.
3. *Belskaya A. A.* Poetics of I. S. Turgenev's Story «Spring Waters» // I.S. Turgenev and World Literature: Abstracts of the International Scientific Conference Dedicated to the 200th Anniversary of the Birth of Ivan Sergeevich Turgenev (1818–1883). Orel: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Oryol State University named after I.S. Turgenev», ООО «Kartush-PF», 2018. Pp. 4–6.
4. *Biblical Encyclopedia* / [Nikifor (Bazhenov)]. Moscow: RIPOL classic, 2005. 795 p.
5. *Volkov I.O.* The Works of I.S. Turgenev in the Aspect of Imagology and Comparative Studies. Tomsk: Tomsk State University, 2023. 104 p.
6. *Zabozlaeva T.B.* Jewelry in Russian Culture of the 18th–20th Centuries: History. Terminology. Object World. St. Petersburg: Iskusstvo-SPb, 2003. 464 p.
7. *Kovtun L.S.* The Birth of Pearls (Sign and Image in a Tributary Symbol) // Studies in Ancient and Modern Literature. Leningrad: Nauka, 1987. Pp. 260–266.
8. *Pectoral Cross* // ABC of Faith. Orthodox Encyclopedia [Electronic resource] URL: <https://azbyka.ru/krest-natelnj> (date accessed: 16 October 2025).
9. *Kunz J.F.* Precious Stones in Myths and Legends. Moscow: Literary Agency «Tsentrpoligraf», 2008. 318 p.
10. *Pumpyansky L.V.* The Classical Tradition: Collected Works on the History of Russian Literature. Moscow: Language of Russian Culture, 2000. 864 p.
11. *Rubtsova N. S.* The Picturesque Plot in the Stories of I. S. Turgenev: [Electronic resource]. 2nd ed., corrected and enlarged. Izhevsk: Udmurt University, 2023. 93 p.
12. Dictionary of foreign words that have become part of the Russian language: Compiled based on F. Pavlenkov's Encyclopedic Dictionary, 2nd edition, St. Petersburg: Yu.N. Erlich Printing House. 1907. 714 p.
13. *Tolstoy S.L.* Turgenev in Yasnaya Polyana // I.S. Turgenev in the Memories of His Contemporaries: In 2 volumes. Vol. 2. 2nd ed. Moscow: Fiction, 1983. pp. 334–348.
14. *Trofimova T.B.* «How Good, How Fresh Were the Roses...» (The Image of the Rose in the Works of I.S. Turgenev) // Russian Literature. 2007. No. 4. pp. 127–138.
15. *Trofimova T.B.* Turgenev and Dante (to the formulation of the problem) // Russian literature. 2004. No. 2 P. 169–182.
16. *Turgenev I.S.* Spring waters // Turgenev I.S. Complete collection of works and letters: In 30 volumes. Works: In 12 volumes / Ed. collegium M.P. Alekseev, V.N. Baskakov, A.S. Bushmin, N.V. Izmailov, N.S. Nikitina. T. 8. Moscow: Nauka, 1981. pp. 255–383.
17. *Turgenev I.S.* Letters. 1871–1872 // Turgenev I.S. Complete Works and Letters: In 30 volumes. Letters: In 18 volumes / Ed. board M.P. Alekseev, V.N. Baskakov, A.S. Bushmin, N.V. Izmailov, N.S. Nikitina. Vol. 11. Moscow: Nauka, 1999. 615 p.
18. *Tsibra I.G.* Northern Flower Garden, or Flower Gardener, Containing a Detailed Guide to Planting Flowers for Our Northern Climate. 2nd ed. Moscow: S. Selivanovsky Printing House, 1822, 160 p.
19. *Eliade M.* Treatise on the History of Religions. In 2 volumes. Vol. 2 St. Petersburg: Aletheia, 1999. 414 p.
20. *Eliphas Levi the Younger.* On the Properties of Stones, or on Talismans. Saint Petersburg: Astrological Computer Service, 1993. 32 p.

ЖИЛЯЕВА АННА ИГОРЕВНА

аспирант кафедры истории русской литературы XI–XIX веков института филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: toferbrink@yandex.ru

ZHILYAEVA ANNA IGOREVNA

Postgraduate Student, Department of History of Russian Literature of the 11th–19th Centuries, Institute of Philology, I.S. Turgenev Orel State University, Orel, Russia

E-mail: toferbrink@yandex.ru

НАМЕРЕННЫЕ ОШИБКИ КАК ПРИЁМ КРИПТОГРАММАТИЧЕСКОГО КОДИРОВАНИЯ В РОМАНЕ В. ПЕЛЕВИНА «ШЛЕМ УЖАСА»

INTENTIONAL ERRORS AS A TECHNIQUE OF CRYPTOGRAMMATIC CODING IN V. PELEVIN'S NOVEL "THE HELMET OF HORROR"

В статье анализируются намеренные ошибки – один из приёмов криптограмматического кодирования, реализуемый в романе В. Пелевина «Шлем ужаса». Намеренная ошибочность, выраженная и в сильных позициях текста, и в характеристике, которую автор даёт персонажам, позволяет выявить центральные идеи романа.

Ключевые слова: В. Пелевин, «Шлем ужаса», криптограмматическое кодирование, намеренные ошибки.

The article analyzes intentional errors, one of the techniques of cryptogrammatic coding, which is implemented in V. Pelevin's novel "The Helmet of Horror". The intentional errors, which are expressed both in the strong positions of the text and in the author's characterization of the characters, allow us to identify the central ideas of the novel.

Keywords: V. Pelevin, "The Helmet of Horror", cryptogrammatic coding, intentional errors.

Введение

Криптограмматическое кодирование – метод тайного кодирования, реализуемый в литературе и языке. Он представляет собой способ выражения и передачи информации, при котором используется два кода: естественный язык, являющийся общеизвестным, и дополнительный код, который, в отличие от первого, носит неявный характер и известен ограниченному числу носителей. В результате такого кодирования появляется сообщение, которое можно декодировать только при наличии доступа к изначальному шифру, либо же при помощи методов дешифровки, широко используемых в криптографии. В основе криптограмматического кодирования художественного текста лежит понятие криптограммы, закодированной дважды – при помощи языкового или неязыкового и текстового кода [2, с. 129].

Текст может восприниматься получателем как криптограмматический, если он сталкивается в нём с явно выраженными знаками, не соответствующими знакам основного кода – языкового. То есть читатель вынужден для сохранения цельности и связности прочитанного текста искать код, к которому отсылают неизвестные знаки. В связи с этим возникает необходимость разделить знаки криптограмматического кодирования на две группы: формально и функционально маркированные знаки и функционально маркированные и одновременно формально не маркированные знаки. К формально и функционально маркированным знакам криптограмматического кодирования относятся криптограммы, закодированные при помощи языкового и текстового кода (естественного или искусственного языка) – слова на иностранном языке, искусственный язык, транскрип-

ция/транслитерация и аббревиатуры, а также криптограммы, закодированные при помощи неязыкового и текстового кода. В качестве неязыкового кода выступают знаки, не относящиеся к естественному языку: знаки, смайлики/эмотиконы, числа/цифры, символы.

Однако, помимо перечисленных выше способов кодирования, в романе В. Пелевина «Шлем ужаса» встречается ещё один – намеренные ошибки. В романе они выступают как криптограммы, так как у каждой из них есть причина, все они объединены общей идеей.

Актуальность исследования определяется интересом, который проявляют современные филологи, в первую очередь – лингвисты, к вопросам криптограмматического кодирования в постмодернистском художественном тексте. Данная проблематика важна и для литературоведческого анализа, поскольку криптограмматическое кодирование (в частности – намеренные ошибки) позволяет глубже проникнуть в творческие интенции автора, понять его замысел и основные идеи.

Целью настоящей работы является рассмотрение намеренных ошибок в написании имен собственных и иных слов, цитировании и переводах с того или иного языка, вложенных в уста персонажей романа В. Пелевина «Шлем ужаса». Не проводившийся ранее анализ намеренных ошибок при криптограмматическом кодировании в данном произведении позволяет выявить значимые для понимания смысла романа авторские идеи, в чем и заключается новизна предпринятого исследования.

Методы. В работе использован структурно-семиотический метод исследования.

Изложение основного материала

Ошибочность выявляется при анализе сильных позиций романа. Например, подзаголовок *Креатифф о Тесее и Минотавре* содержит формально выраженные криптограмматические элементы. *Креатив* заменён на олбанскую форму слова *креатифф*. Ошибочность здесь обусловлена использованием эрратива, из-за чего возникает параллель с оригинальным названием – «Миф о Тесее и Минотавре» (*миф – креатифф*).

Имена героев также содержат ошибки. Например, самый простой ник – *Ariadna*, *Ариадна*. Он напрямую отсылает к мифу о Минотавре, это подтверждается и тем, что именно она начинает переписку – нить. Если говорить о мифологическом персонаже, то написан ник не по-английски, так как в английском языке у имени другое окончание – *Ariadne*. Вероятно, это просто транслитерационная версия русского слова. Другой ник, *Nutscracker* – Щелкунчик, также ошибочен. Несмотря на то что его называют не по нику, а по его переводу, само английское слово изначально написано с ошибкой – лишней *s*, так как в английском используется только один вариант – *Nutcracker*. Ещё один ник, *Organizm*(-, тоже дан с ошибкой. Кажется, что ник написан на английском, но нет: в нём вместо *z* пишется *s* (*organism*). Подобное написание характерно для польского языка. Однако вряд ли стоит предполагать, что Организм поляк, так что это можно рассматривать как очередную намеренную ошибку. Ник *UGLI 666* – Угли–ошибочное написание английского слова *ugly*.

Ошибаются и сами герои. Так, Монстрадамус размышляет о роли двойного топора на двери, говоря, что он назывался по-гречески *labros* и от этого слова когда-то и произошёл «лабиринт». Однако по-гречески топор назывался *labrys* (λάβρυς). Это можно встретить, например, в словаре Н.М. Шанского: «Заимств. в XVIII в. из лат. яз., где labyrinthus < греч. labyrinthos, того же корня, что labrys “секира” (как регалия царя)» [5, с. 237].

Ошибается Монстрадамус и при переводе фразы с латыни: *Dominus illuminatio mea* – «Господь вразумляет меня» [4, с. 108]. Она заимствована из 27 Псалма и переводится по-разному: *Господь, свет мой; Господи, скала моя; Господи, твердыня моя* и т.д. Однако одно в переводах неизменно: *mea* – притяжательное местоимение и не может переводиться личным, как это делает Монстрадамус. *A illuminatio* – это существительное и не может переводиться глаголом. Да и как ‘вразумление’ его нельзя трактовать; в словарях все значения так или иначе связаны со светом: *освещение, просветление, озарение*. Получается, в данном случае переведено верно только первое слово.

Есть и другие примеры. При первом появлении в романе Угли говорит: «Сказано – “несть человек, аще поживёт и не согрешит, иже и един день жития его”» [4, с. 28]. Однако Угли цитирует не какой-то конкретный фрагмент из Библии: она объединяет несколько фраз. Так, *несть человек, аще поживёт и не согрешит* – из Молитвослова, молитвы «За всякого усопшего». Частично она повторяет фразу из Ветхого Завета: «Если они согрешат против Тебя – ведь нет никого, кто бы не грешил, – и Ты разгневаешься на них и отдашь их врагам» (3Цар 8:46), где снова говорится о наказании врагов, но дословно фраза Угли всё же совпадает с молитвой. Вторая часть – *иже и един день жития его* – из

Книги Иова. Полностью она звучит так: «Никтоже чист от скверны, аще и един день житие его» (Иов. 14: 4–5). В толковании поясняется, что в Евангелие идёт речь о новорождённых, которые нечисты из-за рождения от нечистой: «Жена рожающая нечиста; и родив мужеский пол, нечиста сорок дней, а родив женский пол, по причине большей удобоподвижности естества, нечиста семьдесят дней (Лев. 12: 2–5)». Новорождённый же не может быть грешен, поэтому используется именно слово *скверна*.

Однако во фразе Угли нет скверны – только грех. Она создаёт своего рода цикл: смерть (молитва за усопших) объединяется с зарождением жизни (младенец, который живёт один день). Новорождённый не освобождён от грехов, потому что они следуют за ним после смерти. Во фразе заложены буддийские идеи: существование человека – круговорот жизни и смерти; рождённый уже грешен, так как наказывается за грехи в предыдущей жизни. Освобождение от этого цикла одно – вечная нирвана, отказ от мирского. С этим связан и лабиринт: чтобы выбраться из круга Сансары и достичь нирваны, герои должны выйти из лабиринта.

Всё это характеризует и Угли. Сознательно или нет, но она искажает христианские ценности, которых придерживается. И это в очередной раз подводит к теме, связанной с ошибками: Угли ошибается случайно, путаясь в теологических знаниях, или, наоборот, намеренно, показывая тем самым свою эрудицию, но её фраза утверждает: каждого заперли в лабиринте «за грехи».

Ошибочность суждений героев рождает множество интерпретаций. Например, *plandulabrynthedeversailles*, который описывает Изольда в своём лабиринте. Лабиринт в Версале был построен ровно так, как она и говорит, – 39 фонтанов с героями басен Эзопа, однако ещё в XVIII в. он был разрушен и заменён дендрарием. Изольда видит у себя реконструкцию бывшего лабиринта. Надпись на французском полностью повторяет реально существующую, поэтому она не криптограмматична, но, как и во многих случаях, герои сами наделяют её такими свойствами. Изольда, не зная перевода надписи, предполагает, что *Versailles* (на оригинальной табличке все буквы одного регистра) образовано от слова *verse*. С английского оно переводится как существительное *строфа* или *куплет*, с французского – как прилагательное *уплаченный*. Но всё это имеет мало смысла и относится скорее к тому, что Изольда неправильно трактовала увиденные слова, то есть к очередной ошибке.

Однако в английском языке весьма распространено использование слова *verse* в значении *universe* (вселенная), редуцированный для быстрой разговорной речи вариант. И тогда данная фраза сразу превращается в криптограмматическую: лабиринт – жизнь.

Однако больше всего при прочтении бросаются в глаза намеренные ошибки, которые совершает Sliff_zoSSchitan–Слив. Он использует олбанский язык, популярный в нулевых в интернет-пространстве: «Олбанский язык – *комп.сленг* распространенный в Рунете стиль употребления русского языка с фонетически верным, но нарочито неправильным написанием слов (эрратив)» [3, с. 311]. Каждая фраза Слива в романе – эрратив: «*Меня таинитт. Здесь пиво имеицца?*» [4, с. 31]. Помимо этого, он отсылается ещё и к попу-

лярным в среде олбанского языка фразам: «Кто остался? Ромео с Изольдой. Они двойная решетка на которой держища весь *газенваген*» [4, с. 179]. *Газенваген* используется в олбанском языке как синоним слова *фтонку*, которое Слив тоже употребляет: «В моей же голове! *Фтонку* нах!» [4, с. 179].

До самого конца читатель не знает, что Слив не часть Минотавра и шлема ужаса, однако об этом можно догадаться: тот почти не принимает участия в разговоре и даже не пытается понять, как выбраться из лабиринта. На своей особенной роли Слив делает акцент в течение всего романа: «*Настоящий один я*» [4, с. 179]. И только в самом конце заменяет Тесея.

Использование олбанского языка позволяет Сливу выделиться среди остальных. Герои отмечают, что за всю переписку никто из них не допустил ни единой ошибки, кроме того, все они пишут с заглавной буквы и ставят в конце точки. Подобное нечасто встречается в быстрой интернет-переписке, а особенно в чате. Стоит упомянуть и об особенностях этики интернет-коммуникации, в частности, точки в конце сообщения. Некоторые исследователи и вовсе относят их к элементам речевой агрессии: «Современные пользователи сети Интернет действительно воспринимают постановку точки в конце предложения как “агрессивный маркер”» [6, с. 56]. Однако в романе все фразы оформлены пунктуационно верно, кроме реплик Слива: «*Слушай что я говорю и узнай что я хочу сказать*» [4, с. 177].

Образ Слива воспринимается двояко. С одной стороны, олбанский язык, обценная лексика и отсылки на интернет-культуру делают его живым; с другой, он – типичный обыватель, даже его лабиринт – это «холодильник синьки», а все интересы Слива крутятся вокруг низменных и материальных ценностей. Личность Тесея скрыта от читателя, однако, учитывая финал романа, можно понять, что Минотавр и его составные части меняются в зависимости от того, кто оказывается в центре (из-за этого все в конце матерятся, всех тошнит, как и Слива). Следовательно, вся переписка до этого – отражение Тесея: разговоры об искусстве и религии, обсуждение поп-культуры, аллюзии и отсылки, вероятно, показывают его с лучшей стороны. Когда же в центре оказывается Слив (с ведущей буквой *S*), то всё меняется – и поведение героев, и их система ценностей. Так мы подходим к главной мысли, сосредоточенной в криптограммах романа В. Пелевина, однако для начала стоит остановиться подробнее на двух моментах, которые уже неоднократно упоминались раньше, – криптограмматический характер ошибок и буквы *s* в романе.

Ошибки в никях, которые мы описывали раньше, позволяют подробнее рассмотреть особую роль букв *s/z* в романе. У Щелкунчика лишняя *s* в нике, у Организма *s* заменяется на *z*, *s* фигурирует в никях Монстрадамуса, Слива и Изольды, а чередование *s/z* в нике превращает Тесея в Зевса (*Thezeus/TheZeus*). Кроме того, *s*, символизирующее Слива, в конце романа меняет Минотавра и Минозавра, и в центре его оказывается *s*.

Остановимся на особой роли букв *s/z* в переводе. Многие слова, заимствованные русским языком напрямую из древнегреческого, имеют два варианта перевода. Яркий примером можно считать слово *гексаметр*,

наравне с которым также употребляется *гексаметр*. На орфографическом ресурсе «Академос» зафиксирована только форма с *гекса-*, однако в Большой российской энциклопедии представлены оба варианта как равноправные. То же касается и имени героя мифа о Минотавре: и *Тесей*, и *Тезей* используется как в научной литературе, так и в искусстве (например, стихотворение Бунина «Тезей»). На этом и строится игра слов, из-за которой в романе появляется Зевс (*Thezeus/TheZeus*). Зевс здесь, вероятно, представляет абстрактного создателя виртуальной реальности, который следит за шлемом ужаса и его составными частями – участниками чата. Всё это свидетельствует о том, что *z* можно рассматривать как аналог *s*.

Буква *s* в романе сопоставляется с долларом. Проведённый анализ позволяет сделать вывод: концепция организации современного мира, представленная в романе Пелевина, в основе содержит доллар. Даже «святая церковь» строится на нём и имеет его в центре своей структуры, а почти все участники чата так или иначе с ним связаны (например, буква *s* в нике или татуировка Ромео). Знак доллара преследует героев на протяжении всего произведения, проникая во все сферы жизни, и даже Минотавр – «долларовая масса». Подобная организация мира ошибочна, так как буква *s* в романе в большинстве случаев связана с ошибками. Они, как и буквы *s/z/c*, криптограмматичны.

Однако важны не только ошибки, но и их отсутствие. Идеальные с точки зрения правописания сообщения участников переписки делают их искусственными. Всё их общение выглядит как заранее подготовленный и выверенный текст. Они переписываются зачастую развёрнутыми, сложными предложениями с большим количеством осложняющих конструкций, что противоречит восприятию чата в современном мире. Многие исследователи полагают, что интернет-переписки – это аналог устной речи, из-за чего интернет-пользователи игнорируют знаки препинания, заглавные буквы и часто обмениваются короткими простыми сообщениями. Простоты интернет-переписки в романе не чувствуется, и на фоне этого выделяется Слив – единственный естественный юзер, который общается в стиле популярной в то время интернет-культуры, не расставляет знаки препинания, использует в речи обценную лексику.

Выводы

1) В рамках исследования мы выявили языковой код, служащий для создания криптограммы, – ошибки. Внедряясь и в слова, заимствованные из других языков, и в слова на русском языке, они заполняют всё пространство романа.

2) С ошибками соотносится и другая криптограмма, выраженная не словом, а буквой – *S* (*Z*– аналог). Она отражает доллароцентричную систему организации жизни, высшую ценность мира, который моделируется в пространстве интернет-переписки.

3) Большинство ошибок романа связано с буквой *S*, и анализ этих криптограмм в совокупности позволяет сделать вывод, что доллароцентричная система мира в пространстве «Шлема ужаса» ошибочна.

Библиографический список

1. Urbandictionary: сайт. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=verse> (дата обращения: 03.10.2025).
2. Жилыева А.И. Загадка как криптограмма языка // Terra Rusistica: Сборник материалов Первого международного форума молодых русистов 17–19 декабря 2020 г. Псков: Псковский государственный университет, 2021.
3. Мостицкий И. Л. Универсальный дополнительный практический толковый словарь. – Москва : Триумф, 2012.
4. Пелевин В. Шлем ужаса: Креатифф о Тесее и Минотавре. Санкт-Петербург : Азбука, Азбука-Аттикус, 2021.
5. Шанский Н. М. Краткий этимологический словарь русского языка. Пособие для учителя. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва: «Просвещение», 1971.
6. Ягодкина М. В. «Агрессивные точки» в современной интернет-коммуникации // Art Logos. 2021. № 3. С. 55–60.

References

1. Urban dictionary: website. [Electronic resource]. URL: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=verse> (accessed on 03.10.2025).
 2. Zhilyayeva A.I. Riddle as a Cryptogram of the Language // Terra Rusistica: Collection of Materials of the First International Forum of Young Russianists, December 17–19, 2020. Pskov: Pskov State University, 2021.
 3. Mostitsky I.L. Universal Additional Practical Explanatory Dictionary. Moscow: Triumph, 2012.
 4. Pelevin V. Helmet of Horror: Creatiff about Theseus and the Minotaur. Saint Petersburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2021.
 5. Shansky N.M. A Brief Etymological Dictionary of the Russian Language. A Guide for Teachers. 2nd edition, revised and expanded. Moscow: “Prosveshchenie”, 1971.
 6. Yagodkina M.V. “Aggressive Points” in Modern Internet Communication // Art Logos. 2021. No. 3. Pp. 55–60.
-

ИЗОТОВ ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ

доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой журналистики и связей с
общественностью, Орловский государственный уни-
верситет имени И.С.Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: vpizotov@yandex.ru

IZOTOV VLADIMIR PETROVICH

Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the
Department of Journalism and Public Relations, Orel State
University, Orel, Russia
E-mail: vpizotov@yandex.ru

«УЛИТКА НА СКЛОНЕ» БРАТЬЕВ СТРУГАЦКИХ И ТВОРЧЕСТВО ВЫСОЦКОГО

“THE SLUG ON THE SLOPE” BY THE STRUGATSKY BROTHERS AND VYSOTSKY’S WORKS

Фантастика братьев Стругацких и песенно-поэтическое творчество Высоцкого по праву являются явлениями отечественной культуры и знаками эпохи. Тем интереснее обнаружить общие моменты в их художественных мирах хотя бы и на уровне совпадений как ситуативных, так и текстуальных.

В статье рассматривается переключки между «Улиткой на склоне» братьев Стругацких и песнями Высоцкого, определённое аллюзивное соответствие между ними. Следует иметь в виду, что такие совпадения и соответствия носят самый разнообразный характер – от достаточно значимых до текстуально-случайных. Вместе с тем не обнаружено авторефлексий Стругацких и Высоцкого по поводу каких бы то ни было параллелей между рассматриваемыми произведениями.

Ключевые слова: «Улитка на склоне» Стругацких, творчество Высоцкого, аллюзии, переключки.

The science fiction of the Strugatsky brothers and the song-poetic work of Vysotsky are rightfully considered to be phenomena of Russian culture and signs of the era. Therefore, it is interesting to find commonalities in their artistic worlds, even at the level of coincidences, both situational and textual.

The article examines the similarities between the Strugatsky brothers’ novel “The Snail on the Slope” and Vysotsky’s songs, as well as the allusive correspondence between them. It should be noted that these similarities and correspondences can be of various types, ranging from significant to textually random. At the same time, there are no autobiographical reflections by Strugatsky and Vysotsky about any parallels between the works in question.

Keywords: Strugatsky’s “Snail on the Slope,” Vysotsky’s works, allusions, and echoes.

Введение

О переключках творчества Высоцкого и братьев Стругацких мне уже приходилось писать применительно к роману «Хромая судьба» [10; 12]; есть также и отдельные упоминания о связи «Улитки на склоне» и дилогии Высоцкого «Очи чёрные» [13].

О пересечениях «Улитки на склоне» и песни Высоцкого «В далёком созвездии Тау Кита» (о партеногенезе) писали А.В. Скобелев [23, с. 26–28] и А.Е. Крылов с А.В. Кулагиным [17, с. 88–89].

Л.В. Абрамова, вторая жена В.С. Высоцкого, вспоминала, что исполнение поэтом песен «В далёком созвездии Тау Кита» и «Марш космических негодяев» «повергло Стругацких в состояние «неимоверного восторга», в особенности песней про Тау Кита, потому что в это время они работали над «Улиткой». И Володя, и Аркадий очень гордились, что у них одновременно сработала мысль на эту тему» [1, с. 22].

Свидетельств братьев Стругацких о связи «Улитки на склоне» с творчеством Высоцкого не отмечено, хотя таковые между «Хромой судьбой» и песней «Сыт я по глотку», а также между эпизодом «Сказки о Тройке» и «Песней-сказкой о нечисти» они отмечали [25, с. 197, 203].

В энциклопедии «Миры братьев Стругацких» указаны переключки и цитаты в «Улитке на склоне» из следующих произведений: «Сеятелям» Н. Некрасова,

«Герой» А. Пушкина, «Шестое чувство» Н. Гумилёва, «Триумфальная арка» Э.М. Ремарка, «В сердце леса» А. Кауэлла, «Белые стихи» Б. Пастернака, высказывание Аристотеля, «Маугли» Р. Киплинга, «Помпадуры и помпадурши» М. Салтыкова-Щедрина [18, с. 477–478].

В «Опыте академического издания» добавлены ещё переключки с «Записными книжками» И. Ильфа, «Городом Солнца» Т. Кампанеллы, поэмой «Гондла» Н. Гумилёва, «Вором» Л. Леонова, «Современной идиллией» М. Салтыкова-Щедрина [19, с. 464–467].

А.В. Фролов указывает на параллели «Улитки на склоне» с произведениями А. Камю и Ф. Кафки [27, с. 10].

Об аллюзиях и переключках повести Стругацких с произведениями К. Пруткова, В. Ерофеева, Х.Л. Борхеса см. [13].

Сами Стругацкие указывали на «переключку путей и совпадение идей» «Улитки на склоне» с повестью С.Лема «Рукопись, найденная в ванне» [25, с. 83].

Следует отметить и такое интересное явление, как продолжение отдельных линий или идей «Улитки на склоне» в специально написанных произведениях. Речь идёт о повестях Н. Романецкого «Бегство из Одержания» и С. Гимадеева «Долгая дорога к лугу». Они реализованы в рамках проекта «Время учеников» (довольно оригинальный проект, в рамках которого последователи и ученики Стругацких пишут своего рода продолжения

их произведений, развивая или оспаривая те или иные линии произведений писателей).

Однако, как показывают наблюдения, далеко не все переклички повести «Улитка на склоне», её аллюзивные связи с произведениями других авторов установлены. В частности это касается творчества В.С. Высоцкого.

Таким образом, расширение аллюзивного контекста известного произведения определяют актуальность предпринятого исследования.

Новизна определяется тем обстоятельством, что переклички между «Улиткой на склоне» братьев Стругацких и песнями Высоцкого ещё не были предметом специального рассмотрения, в то время как взаимная аллюзивность произведений этих авторов является достаточно продуктивной.

Цель настоящей работы заключается в установлении перекличек между песнями Высоцкого и «Улиткой на склоне» братьев Стругацких, что позволяет расширить интертекстуальное пространство этих произведений, глубже постичь широкий контекст художественных хронотопов Высоцкого и Стругацких.

Исследование базируется на комплексном подходе, включающем применение историко-литературного, культурно-исторического, описательно-аналитического методов.

Изложение основного материала

Отмечено несколько пересечений повести «Улитка на склоне» братьев Стругацких и песен Высоцкого, которые рассматриваются ниже как своего рода мозаика-калейдоскоп таких соответствий.

1.

В «Песне о сентиментальном боксёре» Высоцкого есть знаменитые слова: «Бить человека по лицу Я с детства не могу» [7, с. 97].

В «Улитке на склоне» имеется перекликающийся эпизод: «Да нет, что уж... – грустно сказал Перец. – Всё равно я не могу ни с того ни с сего бить человека по физиономии» [24, с. 20].

Вряд ли стоит говорить в этом случае о возможном влиянии Стругацких на Высоцкого или наоборот (роман и песня создавались в одно и то же время), тем более что применительно к строкам поэта «по свидетельству А.С. Макарова <...> строки навеяны конкретным жизненным эпизодом <...>; ср. с популярной в 1960-е годы повести Дж.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»: «... я ужасно боюсь бить человека по лицу...» [17, с. 82].

В русской фантастике отмечены два случая апелляции к тексту Высоцкого: в романе В. Добрякова «Сдвиг по фазе» четверостишие:

«Неправда, будто бы к концу

Я силы берегу.

Бить человека по лицу

Я с детства не могу», – использовано в качестве эпиграфа к одной из глав; в повести Е. Лукина «Зона справедливости» есть такой фрагмент: «Втайне Алексей Колодников всегда гордился тем, что за всю свою жизнь ни разу не ударил человека по лицу».

2.

В «Улитке на склоне» одно из описаний леса: «Зелёное пахучее изобилие. Изобилие красок, изобилие запахов. Изобилие жизни. И всё чужое» [24, с. 118].

В «Песне-сказке о джинне»: «А оно, зелёное, пахучее, противное, Прыгало по комнате, ходило ходуном» [7, с. 132].

В данном случае интересна перекличка зелёных и пахучих сущностей, но если применительно к лесу эти характеристики вполне естественны, то для джинна его пахучесть обуславливается долгим пребыванием в бутылке (отсюда же и его зелёный цвет – патина, например, появляется при окислении медных изделий; другой вопрос, почему джинн окислился; быть может, потому, что классически они водились в медных лампах?).

Ещё один фрагмент «Улитки на склоне» связан с зелёным цветом: «А грузовик мчался по дороге славного наступления, жёлтое, зелёное, коричневое покорно уносилось назад <...>. А вокруг шевелился лес, трепетал и корчился, менял окраску, переливаясь и вспыхивая, обманывая зрение, наплывая и отступая, издевался, пугал и глумился лес, и он весь был необычен, и его нельзя было описать и от него мутило» [24, с. 118].

Буйство цветов отмечено в начале песни «Красное, зелёное»: «Красное, зелёное, жёлтое, лиловое – Самое красивое – на твои бока!». А.В.Скобелев в данном случае отмечает перекличку с названием стихотворения З.Н.Гиппиус «Зелёное, жёлтое и голубое» [22, с. 34].

3.

Любопытная аллюзия возникает в следующем случае.

В «Улитке на склоне»: «Перец замялся, потому что терпеть не мог голубей. Но лицо директора излучало такое радушие, такой живой интерес, такое нетерпеливое ожидание ответа, что Перец совладал с собою и соврал:

– Очень люблю, мосье Ахти.

– Вы их любите в жареном виде? Или в тушеном? Я, например, люблю в пироге. Пирог с голубями и стакан хорошего полусухого вина – что может быть лучше? Как вы думаете?» [24, с. 100].

Этот пассаж аукнулся в песне Высоцкого «Скоморохи на ярмарке»: «И Жар-птица есть в виде жареном». Там ещё и гуси-лебеди «теперь они лежат На столе – гляди!», и «из Белого Бычка ешьте студень» [Высоцкий, с.], и другие антисказочные развоплощения. (О подобного рода сказочных переворачиваниях, сказочных ненормальностях см. [16, с. 80; 2, с. 50–52]).

И дальше мосье Ахти начинает рассуждать о «Голубке» Пикассо («Голубка Пикассо – возможно, мосье Ахти имеет в виду литографию «Голубь» 1950 года; на ней птица, по-видимому, совершает посадку в нештатном режиме – лапки лишь «угадываются»), одно крыло прижато, другое выпущено» [3, с. 474]) – гастрономическая тема переходит в тему символическую, у Высоцкого же движение в обратную сторону – от сказочного символа к гастрономии.

4.

В песне Высоцкого «Так оно и есть...» есть такие строки: «Но попал в этот пыльный задумчивый город Без людей, Без людей. Ходят толпы людей, на людей непохожих, Равнодушных слепых» [7, с. 68].

В «Улитке на склоне» в главе 7 есть эпизод, описывающий деревню перед затоплением: «– Большой он, что ли? – сказал Кандид сердито. – Ты поняла, что он там бормочет?

– Что ты с ним разговариваешь? – шепотом спро-

сила Нава. – У него же нет лица! Как с ним можно говорить, когда у него нет лица?

– Почему нет лица? – удивился Кандид и оглянулся. Человека видно не было: то ли он ушел, то ли растворился в сумерках.

– А так, – сказала Нава. – Глаза есть, рот есть, а лица нету... – Она вдруг прижалась к нему. – Он как мертвяк, – сказала она. – Только он не мертвяк, от него пахнет, но весь он – как мертвяк... Пойдем в какой-нибудь другой дом, только еды мы здесь не достанем, ты не надейся» [24, с. 140].

У Высоцкого люди, не похожие на людей: равнодушные, слепые, они и не люди в обычном понимании этого слова, потому и город «без людей», у Стругацких – люди, обречённые на гибель, поскольку деревня будет затоплена, они переходят в иное качество, поэтому у них нет лица.

Налицо совпадение ситуаций.

5.

Исследователи отмечают, что в «Улитке на склоне» при всей видимости и обильности различных действий, происходящих во всех мирах, представленных в повести, на самом деле нет никаких действий: «На трёх полюсах текста – в деревне, в Городе, в Управлении – ведётся лихорадочная и вроде бы целенаправленная деятельность. Все стороны вроде бы пытаются достигнуть результата (пусть и осмысленного только для них). И при этом от начала и до конца в повести ничего не происходит. Нельзя даже сказать, что события двигаются по кругу, ибо «бег по кругу» это всё-таки упорядоченное перемещение» [20, с. 618]. Сходная точка зрения выражена и Н.Г. Северовой [21].

У Высоцкого: «Ребята, напишите обо всём, А то здесь ничего не происходит» [7, с. 87].

Кроме того, вспоминается «бег на месте общепримирающий» из «Утренней гимнастики Высоцкого [8, с. 213] и песни для дискоспектакля «Алиса в Стране Чудес» «Странные скачки» [8, с. 313]

А так ли ничего не происходит в мирах «Улитки на склоне»? Кандид всё же доходит до города, Перец в своём стремлении вырваться из Управления становится его директором... Наверное, категорично о тотальном «беге по кругу» («беге на месте») говорить вряд ли стоит.

6.

Путь Кандида в город проецируется на две песни Высоцкого – «Моя цыганская» и «От скучных шабашей...».

У Высоцкого в «Моей цыганской» пунктирами-преградами последовательно являются кабаки («В кабаках зелёный штоф»), церковь («В церкви смрад и полумрак»), гора («Я на гору впопыхах»), поле («Я по полю вдоль реки»), лес густой (Вдоль дороги лес густой» [7, с. 164–165].

Путь Кандида тоже сопровождается определёнными препятствиями: Выселки – лежащий большой мертвяк – семеро воров – деревня перед затоплением – огромные непрозрачные амёбы (молодые древесные слизи) – мертвяки – гиппоцеты – женщины [24, с. 84; 86; 134; 157; 164; 166].

«Где-то кони пляшут в такт Нехоты и плавно» в песне Высоцкого, и дела жриц партеногенеза – они действуют также «нехоты и плавно» [24, с. 172–178].

Определённая проекция пути в город Кандида и персонажей песни «От скушных шабашей...» [7, с. 157–158].

Кандид собирает возможных попутчиков (Колченог, Кулак), чтобы достичь Города, узнать, что там происходит – ведьмы из песни Высоцкого хотя бы увидеть, «как в городе наши живут», к ним присоединяются леший и вурдалак, а в городе они пытались попасть к домовому.

И Кандид, и ведьмы хотят прервать обыденность своего существования: Кандиду представляется, что город вернёт ему прежнюю память, прежнюю жизнь, ведьмы тоже хотят изменить ситуацию:

Как всё изменилось!

Уже развалилось

Подножие Лысой горы.

И молодцы вроде

Давно не заходят –

Остались одни упыри! [7, с.157].

7.

Есть в «Улитке на склоне» такой фрагмент: «Ты только и передай и скажи, что от Стояна, и больше ничего. Если в кино станет звать, соври, что срочная вечерняя работа. Если будет чаем угощать, скажи, мол, только что пил. И от вина тоже откажись, если предложит. А? Кимушка! В самый наираспоследнейший!» (29).

В песне Высоцкого «Инструкция перед поездкой за рубеж, или Полчаса в месткоме»: «От подарков их сурово Отвернись: «У самих добра такого – Завались!»» [7, с. 391]. В одном из исполнений песни звучало: «От вина и баб сурово Отвернись». Однако в «Индексе фонограмм Высоцкого» в 74 зафиксированных вариантах такого нет [6], а в рукописях «От даров и баб сурово отвернись» [5, с. 87].

8.

В «Улитке на склоне» несколько раз упоминается, что сотрудники Управления по делам леса меняют свои служебные обязанности: официант становится механиком, шофёр назначается старшим лаборантом, да и сам Перец неожиданно становится директором. Объяснение этому абсурдному ходу вещей следующее: «Ведь все работают. Никто почти не отлынивает. Все заняты, ни у кого нет времени. Приказы исполняются, это я знаю, это я сам видел. Вроде все в порядке: охранники охраняют, водители водят, инженеры строят, научники пишут статьи, кассиры выдают деньги... Слушай, Перец, подумал он, а может быть, вся эта карусель для того и существует, чтобы все работали? В самом деле, хороший механик чинит машину за два часа. А потом? А остальные двадцать два часа? А если к тому же на машинах работают опытные рабочие, которые машин не портят? Само же собой напрашивается: хорошего механика перевести в повара, а повара в механики. Тут не то что двадцать два часа двадцать два года заполнить можно. Нет, в этом есть какая-то логика. Все работают, выполняют свой человеческий долг, не то что обезьяны какие-нибудь... И дополнительные специальности приобретают... В общем-то нет в этом никакой логики, бардак это сплошной, а не логика...» [24, с. 219–220].

У Стругацких принцип случайного изменения профессий становится одной из составляющих Эксперимента в романе «Град обреченный» (подробнее об этом см. [14, с. 30–44]). В этом романе изменение

профессий тоже не поддаётся никакой логике, но здесь это обусловлено проводимым представителями иной цивилизации Экспериментом, тогда как в «Улитке на склоне» – это очередное подтверждение (и утверждение) абсурда бюрократического бытия.

«Песенка о переселении душ» Высоцкого в комическом – на грани абсурда – ключе обыгрывается один из постулатов индуизма – постулат о переселении душ: «Хорошую религию придумали индусы, // Что мы, отдав концы, не умираем насовсем» [7, с. 199]. В песне Высоцкого эти посмертные перевоплощения представлены бинарно: добрый пёс стал милым человеком, негодяй перевоплотился в облезлого кота, ведущий себя по-свински человек становится свиньёй, тупой перерождается в баобаба... И только однажды представлена триада: «Пускай живёшь ты дворником – родишься вновь прорабом, А после из прораба до министра дорастёшь».

Ещё раз подчеркну: у Высоцкого переселение душ осмысливается в комическом ключе, порой доходящим до абсурда, у Стругацких – это только нелепо-нелогичная абсурдная смена профессий (подробнее об этом см.: [13]).

9.

... А вот слова улитка у Высоцкого нет. Даже и в черновиках к песне «Гербарий», самой зоологической у поэта [4, с. 4–21].

Да и вообще слову этому как-то не везло в русской литературе.

Его нет в указателе системы пейзажных образов русской поэзии [28], не указано оно и в образном арсенале русской лирики конца XVIII – начала XX веков [9].

В материалах к словарю метафор и сравнений русской литературы слово улитка упоминается двенадцать раз [15, с. 468, 472–472, 476]: приводятся примеры из творчества Б.А. Ахмадулиной,

А. Белого, В.И. Даля, Ф.М. Достоевского, Марлинского, Н. Матвеевой, В. Нарбута, Б.Л. Пастернака, И.С. Тургенева, В.В. Хлебникова, А.П. Чехова (при этом это слово встречается в составе сравнений и метафор, но ни разу в своём прямом предметном значении).

10.

Можно ещё искать и находить менее значимые, чисто текстуральные переключки: «Кусты позади с треском раздвинулись. Перец осторожно оглянулся, но это был не директор, это был знакомый человек Клавдий-Октавиан Домарошинер из группы Искоренения» [24, с. 10] – «Но это был директор ателье И не был засекреченный ракетчик» [7, с. 358]. В данном случае происходит аллюзивное отталкивание: Перец ждёт директора, а появляется не директор, герой же Высоцкого ожидает засекреченного ракетчика, вместо которого объявляется директор ателье.

Выводы

Явные и скрытые переключки между творчеством Высоцкого и «Улиткой на склоне» позволяют глубже проникнуть в художественную ткань как «Улитки на склоне», так и песен Высоцкого, поскольку происходит расширение соответствующих контекстов, расширяется поле интертекстуальности.

Стругацкие называли «Улитку на склоне» «самым совершенным и самым значительным своим произведением» [26, с. 162], и тем интереснее проследить, как переплетаются художественные сети Стругацких и Высоцкого. Рассмотрение переключек между «Улиткой на склоне» и текстами Высоцкого – очередной шаг к созданию своего рода глоссария аллюзий между художественными мирами Стругацких и Высоцкого (первым шагом в этом направлении была статья [10]), и работа такого рода может стать началом новой в определённой степени исследовательской линии.

Библиографический список

1. *Абрамова Л.В., Перевозчиков В.К.* Факты его биографии. М. 1991. 111 с.
2. *Антонова М.В.* Особенности создания сказочного мира в поэзии В.С.Высоцкого // *Высоцковедение и высочковидение*. Орёл. 1994. С. 48–55.
3. *Борисов В., Ашкинази Л., Кузнецова А.* Словарь терминов и имён «Улитка на склоне» // *Стругацкие А. и Б. Улитка на склоне*. Опыт академического издания. М. 2006. С. 468–483.
4. Владимир Высоцкий. Архивы рассказывают-3. Новосибирск. 2013. 214 с.
5. Владимир Высоцкий. Архивы рассказывают – 20. Новосибирск. 2019. 254 с.
6. Владимир Высоцкий. Индекс фонограмм // *v-vysotsky.com* [дата обращения: 08.10.2025]
7. *Высоцкий В.С.* Сочинения в двух томах. Том 1. Песни. Екатеринбург. 1997. 544 с.
8. *Высоцкий В.С.* Сочинения в двух томах. Том 2. Стихотворение. Песни для театра и кино. Поэма. Проза и драматургия. Екатеринбург. 1997. 544 с.
9. *Иванова Н.Н., Иванова О.Е.* Словарь языка поэзии (образный арсенал русской лирики конца XVIII – начала XX веков). М. 2004. 666 с.
10. *Изотов В.П.* Творчество В.С.Высоцкого и «Хромая судьба» братьев Стругацких: элементы взаимного отражения // Владимир Высоцкий: исследования и материалы 2011–2012 гг.: сб. науч. тр. Воронеж. 2012. С. 232–239.
11. *Изотов В.П.* Фрагменты из книги «Сравнительное высочковедение» // *Высоцковедение и высочковидение*. 2012. Сборник статей. Орёл. 2014. С. 10–18.
12. *Изотов В.П.* «Хромая судьба» братьев Стругацких: отзвуки и аллюзии // *Учёные записки Орловского государственного университета*. 2022. № 2 (95). С. 79–81.
13. *Изотов В.П.* «Улитка на склоне» братьев Стругацких: отзвуки и аллюзии // *[Электронный ресурс] // Язык и текст*. 2023. Том 10. № 1. С. 33–38.
14. *Изотов В.П., Изотова И.В.* Некоторые филологические подробности фантастического творчества братьев Стругацких. Орёл. 2002. 61 с.
15. *Кожевникова Н.А., Петрова З.Ю.* Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв. Вып.2: Звери, насекомые, рыбы, змеи. М. 2010. 512 с.
16. *Копылова Н.И.* Фольклорная ассоциация в поэзии В.С.Высоцкого // *В.С.Высоцкий: исследования и материалы*. Воронеж. 1990. С. 74–95.

17. Крылов А.Е., Кулагин А.В. Высоцкий как энциклопедия советской жизни: Комментарий к песням поэта. М. 2010. 384 с.
18. Курильский В. Комментарии к серии книг «Миры братьев Стругацких» // Миры братьев Стругацких. Энциклопедия: Том 1, А – Л. М.; СПб.1999. С. 439–538.
19. Курильский В. Словарь цитат // Стругацкие А. и Б. Улитка на склоне. Опыт академического издания. М. 2006. С. 464–467.
20. Переслегин С. Следствие по делу о конце мира // Стругацкий А., Стругацкий Б. Пикник на обочине. Отель «У Погибшего Альпиниста». Улитка на склоне. М.; СПб. 1997. С. 614–620.
21. Северова Н.Г. Художественный мир Стругацких. Факультатив по литературе. Екатеринбург. 2001. 98 с.
22. Скобелев А.В. «Много неясного в странной стране...». Ярославль, 2007. 188 с.
23. Скобелев А.В. «Много неясного в странной стране...». II. Попытка избранного комментирования. Воронеж. 2009. 248 с.
24. Стругацкие А. и Б. Улитка на склоне // Стругацкие А. и Б. Улитка на склоне. Опыт академического издания. М. 2006. С. 7-238.
25. Стругацкий Б.Н. Интервью длиною в годы: по материалам офлайн-интервью. М. 2009. 508, [4] с.
26. Стругацкий Б.Н. Комментарий к пройденному. СПб. 2003. 311 с.
27. Фролов А.В. Трансформация мироощущения героя и автора в процессе творческой эволюции Аркадия и Бориса Стругацких («Далекая Радуга» – «Улитка на склоне» – «Град обреченный»). Автореф. ... канд. филол. наук. Брянск, 2016. 22 с.
28. Эпштейн М.Н. «Природа, мир, тайник Вселенной...»: Система пейзажных образов в русской поэзии. М. 1990. 304 с.

References

1. Abramova L.V., Perevozchikov V.K. Facts of His Biography. Moscow, 1991. 111 p.
2. Antonova M.V. Features of Creating a Fairy-Tale World in V.S. Vysotsky's Poetry // Vysotsky Studies and Vysotskovision. Oryol. 1994. Pp. 48–55.
3. Borisov V., Ashkinazi L., Kuznetsova A. Dictionary of Terms and Names "Snail on the Slope" // Strugatsky A. and B. Snail on the Slope. Experience of Academic Edition. M. 2006. Pp. 468–483.
4. Vladimir Vysotsky. Archives Tell-3. Novosibirsk. 2013. 214 p.
5. Vladimir Vysotsky. Archives tell – 20. Novosibirsk. 2019. 254 p.
6. Vladimir Vysotsky. Index of phonograms // v-vysotsky.com [date of access: 08.10.2025]
7. Vysotsky V.S. Works in two volumes. Volume 1. Songs. Yekaterinburg. 1997. 544 p.
8. Vysotsky V.S. Works in two volumes. Volume 2. Poem. Songs for the Theatre and Cinema. Poem. Prose and Drama. Yekaterinburg. 1997. 544 p.
9. Ivanova N.N., Ivanova O.E. Dictionary of the Language of Poetry (the figurative Arsenal of Russian Lyrics of the late 18th-early 20th centuries). M. 2004. 666 p.
10. Izotov V.P. Creativity of V.S. Vysotsky and "Lame Fate" by the Strugatsky Brothers: Elements of Mutual Reflection // Vladimir Vysotsky: Research and Materials of 2011–2012: Collection of Scientific Papers. Voronezh. 2012. Pp. 232–239.
11. Izotov V.P. Fragments from the book "Comparative Vysotskology" // Vysotskology and Vysotskovision. 2012. Collection of articles. Oryol. 2014. Pp. 10–18.
12. Izotov V.P. "Lame Fate" by the Strugatsky Brothers: Echoes and Allusions // Scientific Notes of Oryol State University. 2022. No. 2 (95). Pp. 79–81.
13. Izotov V.P. "Snail on the Slope" by the Strugatsky Brothers: Echoes and Allusions // [Electronic resource] // Language and Text. 2023. Vol. 10. No. 1. Pp. 33–38.
14. Izotov V.P., Izotova I.V. Some Philological Details of the Fantastic Works of the Strugatsky Brothers. Oryol. 2002. 61 p.
15. Kozhevnikova N.A., Petrova Z.Yu. Materials for the Dictionary of Metaphors and Comparisons in Russian Literature of the 19th-20th Centuries. Issue 2: Animals, Insects, Fishes, and Snakes. Moscow, 2010. 512 p.
16. Kopylova N.I. Folklore Association in V.S. Vysotsky's Poetry // V.S. Vysotsky: Research and Materials. Voronezh. 1990. Pp. 74–95.
17. Krylov A.E., Kulagin A.V. Vysotsky as an Encyclopedia of Soviet Life: Commentary on the Poet's Songs. Moscow, 2010. 384 p.
18. Kurilsky V. Comments on the series of books "The Worlds of the Strugatsky Brothers" // The Worlds of the Strugatsky Brothers. Encyclopedia: Volume 1, A – L. M.; SPb.1999. Pp. 439–538.
19. Kurilsky V. Dictionary of Quotes // Strugatsky A. and B. The Snail on the Slope. The Experience of Academic Publishing. Moscow, 2006, Pp. 464–467.
20. Pereslegin S. The Investigation of the End of the World // Strugatsky, A., and Strugatsky, B. Picnic on the Sidelines. Hotel U Pogibshogo Alpinista. Ulitka na Slope. Moscow; St. Petersburg, 1997, Pp. 614–620.
21. Severova N.G. The Artistic World of Strugatsky. Literature elective course. Yekaterinburg. 2001. 98 p.
22. Skobelev A.V. "Much is unclear in a strange country...". Yaroslavl, 2007. 188 p. 23. Skobelev A.V. "Much is unclear in a strange country...". II. An attempt at selected commentary. Voronezh. 2009. 248 p.
23. Skobelev A.V. "There is a lot of mystery in this strange country..." II. An attempt at selected commentary. Voronezh: Eho, 2009. 248 p.
24. Strugatsky A. and B. The Snail on the Slope // Strugatsky A. and B. The Snail on the Slope. Experience of Academic Publication. M. 2006. Pp. 7–238.
25. Strugatsky B.N. Interview lasting years: based on the materials of offline interviews. M. 2009. 508, [4] p.
26. Strugatsky B.N. Commentary on the Past. St. Petersburg, 2003. 311 p.
27. Frolov A.V. Transformation of the hero's and author's worldview in the process of creative evolution of Arkady and Boris Strugatsky ("Faraway Rainbow" – "Snail on the Slope" – "Doomed City"). Abstract. ... PhD in Philology. Bryansk, 2016. 22 p.
28. Epstein M.N. "Nature, the World, the Secret of the Universe...": The System of Landscape Images in Russian Poetry. Moscow, 1990. 304 p.

УДК 821.161.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-174-179

КИРИЛЛИНА ОЛЬГА МИХАЙЛОВНА

кандидат филологических наук, профессор межфакультетской кафедры гуманитарных дисциплин, Российская государственная специализированная академия искусств, г. Москва, Россия
E-mail: kirillinao@mail.ru

KIRILLINA OLGA MIKHAILOVNA

Candidate of Philology, Professor of the Interfaculty Department of Humanitarian Disciplines, Russian State Specialized Academy of Arts, Moscow, Russia
E-mail: kirillinao@mail.ru

**В.Я. БРЮСОВ В ОЖИДАНИИ СТОЛКНОВЕНИЯ ЦИВИЛИЗАЦИЙ:
ИЗУЧЕНИЕ ЭКСПАНСИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А.С. ПУШКИНА**

**V.Y. BRYUSOV IN ANTICIPATION OF THE CLASH OF CIVILIZATIONS:
A STUDY OF EXPANSIVE STRATEGIES IN THE CREATIVE ACTIVITY OF A.S. PUSHKIN**

В.Я. Брюсов считал, что наступает новая эпоха во всемирной истории и человечество ожидают конфликты, в ходе которых главной ценностью, которую придется защищать, окажется культура. Поэтому он акцентировал внимание на изучении эффективных стратегий развития и расширения влияния в области культуры. Брюсов воспринимал А.С. Пушкина как гения экспансивного типа, задавшего мощнейший импульс развитию национальной литературы и во многом определивший её успех в мире. Брюсов изучал методы работы великого классика как критик, теоретик искусства и как поэт, он учился у Пушкина, вступал с ним в творческий диалог и занимался просветительской деятельностью, воспитывая способных оценить гений Пушкина читателей. После революции Брюсов был убежден, что глубокое изучение художественных техник Пушкина, его стратегий как реформатора, позволит советским авторам более осмысленно и профессионально создавать новое искусство, соответствующее актуальным задачам и интересное людям в других странах.

Ключевые слова: Брюсов, Пушкин, культурная экспансия, преемственность, И.Г. Гердер, «Медный всадник», творческая интуиция.

V.Ya. Bryusov believed that a new era in world history was coming and that humanity would face conflicts during which the main value that would have to be protected would be culture. Therefore, he focused on studying effective strategies for development and expansion of influence in the field of culture. Bryusov perceived A.S. Pushkin as an expansive genius who gave a powerful impetus to the development of national literature and largely determined its success in the world. Bryusov studied the great classic's working methods as a critic, art theorist and poet, learned from him, entered into creative dialogue with him and was engaged in educational activities, raising readers capable of appreciating his genius. After the revolution, Bryusov was convinced that a deep study of Pushkin's artistic techniques and his strategies as a reformer would allow Soviet authors to more meaningfully and professionally create new art that meets current challenges and is interesting to people in other countries.

Keywords: Bryusov, Pushkin, cultural expansion, continuity, I.G. Herder, The Bronze Horseman, creative intuition.

Введение

В.Я. Брюсов – автор более 80 статей о творчестве А.С. Пушкина. Такой интерес отчасти объясняется общей тенденцией: юбилейные пушкинские торжества на рубеже XIX–XX вв. и общественные дебаты, направленные на переосмысление идей шестидесятников и народников, их отношения к искусству, – всё это способствовало возрождению дискуссии о значении творчества Пушкина для русской культуры, формированию представления о нём как о гении, недооцененном из-за слишком утилитарного отношения к творческой деятельности. Исследователи отмечали, что старшие символисты обращались к феномену Пушкина, рассуждая об интуитивной, иррациональной сути творческого процесса и о гении как сверхчеловеке (З.Г. Минц [12, с. 146–149], И.Л. Анастасьева [1, с. 279–286], В.В. Цуркан [15], Л.А. Колобаева [10], Паперно И.А. [13, с. 42–68], Е.В. Сомова [14, с. 132–154]). При этом недостаточно изученным оказался иной

мотив интереса символистов, и в частности Брюсова, к Пушкину: имя классика часто возникало в их полемике с идеями западников и славянофилов о национальной и мировой культуре. Необходимость более глубокого осмысления этого аспекта определяет *новизну* данной работы. *Актуальность* данного исследования связана с потребностью в полноценной дискуссии о будущем нашей страны и о её роли в мире, о потенциале её влияния через продвижение русской культуры. *Цель исследования* – показать, как, анализируя экспансивные стратегии Пушкина, Брюсов излагал и иллюстрировал свои взгляды на эффективные методы влияния художника на общество. В работе используются аналитический, историко-литературный и культурно-исторический *методы исследования*, а анализ произведений основывается на принципе «пристального чтения».

Изложение основного материала

Многие старшие символисты, в том числе В.Я. Брюсов, воспринимали Пушкина как реформатора,

подобного Петру I. Д.С. Мережковский и К.Д. Бальмонт выражали сожаление, что отечественная литература значительно отклонилась от заданного Пушкиным направления и воспринимали себя как его продолжателей. Мережковский противопоставлял Пушкина как поэта-аристократа, научившего Россию языку высокой, европейской культуры, и Л.Н. Толстого, кающегося, стремившегося к опрощению помещика: «Все великие русские писатели, не только явные мистики – Гоголь, Достоевский, Лев Толстой, но даже Тургенев и Гончаров – по наружности западники, по существу такие же враги культуры, – будут звать Россию... к материнскому лону русской земли, согретой русским солнцем, к смирению в Боге,... к блаженному “неделанию” Ясной Поляны, – и все они, ... подхватят этот вызов малых великому, этот богохульный крик возмущившейся черни: “Добро, строитель чудотворный! Ужо тебе!”» [11, с. 283–284] («Пушкин» (1896)).

Брюсов же считал, что постоянное ощущение распутия, выбора между двумя противоположными путями развития – на Запад, вперед, или к собственным корням – является ложным. Высокомерный взгляд на другую культуру или уничижительный на свою, на собственное наследие, по его мнению, несут одинаковую опасность будущему любой цивилизации. В том, как отечественные критики и писатели второй половины XIX в. стремились отмежеваться от линии Пушкина, а также в недостаточном признании его творчества на Западе, Брюсов видел проявление своеобразной культурной раздробленности, особенно опасной, потому что, был уверен, Европе и России в ближайшем будущем придется защищать своё духовное наследие от крепнущих и наступающих цивилизаций Востока и Африки. Он призывал Европу избавиться от иллюзии непобедимости, напоминая о том, что даже существовавшие много веков, сильные в культурном и военном отношении цивилизации погибали под натиском тех, кого считали варварами. Как и другие символисты, он с тревогой писал об угрозе с Востока после поражения России в Цусимском сражении (например, в стихотворении «Наш демон», в статье «Метерлинк-утешитель (О “жёлтой опасности”»)), напоминал о набирающих силу цивилизациях Африки: «Панмонголизм и панисламизм – вот две вполне реальные силы, с которыми Европе скоро придется считаться. Третья такая сила должна зародиться в ... Африке. Европейцы совершенно напрасно думают, что Африка – страна, которую можно безнаказанно грабить целые века и население которой в XX веке можно держать в положении рабов, как то делают бельгийцы в своем Конго... Важно ли, кому будет принадлежать клочок земли, вроде Эльзаса-Лотарингии, Шлезвига-Гольштейнии, Скутари, когда под угрозой окажется всё, добытое двумя или даже тремя тысячелетиями культурной жизни» [5, с. 98].

Эту идею он проиллюстрировал в стихотворении «Александрийский столп» (1909), явно дискутируя с Пушкиным. В стихотворении Александровская колонна показана с высоты птичьего полета, поэтому видны и крест на памятнике, и загадочные сфинксы на набережной. У Пушкина Александрийский столп – символ государственной власти, у Брюсова – русской, христианской культуры (колонна, отмечает поэт, выше римских, крест поднят на невероятную высоту). При этом в стихотво-

рении Брюсова определение «александрийский» из-за образа сфинксов на набережной вызывает ассоциации, связанные с далеким прошлым: древняя Александрия, величественный, но разрушенный временем маяк. Пушкину важно было подчеркнуть силу культуры, Брюсову – её хрупкость. Сфинксы в его стихотворении тоскуют о прошлом, Петербург для них – чужой город. В статье «Новая эпоха во всемирной истории» (1913) Брюсов обращается к оде Горация «К Мельпомене» («Создан памятник мой»), чтобы напомнить о самонадеянности римлян: «Поучительно в этом отношении вспомнить пример римского поэта, который также не в силах был вообразить, что когда-нибудь перестанет существовать вечный Рим. Воздвигая себе памятник..., Гораций сулил ему существование...

пока в Капитолии

Ходит с безмолвною девой верховный жрец» [5, с. 95].

Брюсов в этой статье напоминает о политическом союзе, инициированном Александром I, и называет его «первой ласточкой новой эры» [5, с. 99], и таким образом призывает поэтов последовать примеру политиков.

Брюсов утверждал, что любая сильная цивилизация стремится к экспансии, а потому необходимо понимать те принципы, которые делают любую культуру сильнее, заботиться и о самозащите, и об усилении своего влияния. Его концепция эволюции культуры («Новая эпоха во всемирной истории» (1913), «Смена культур» (1920)) сформировались под влиянием идеи И.Г. Гердера об органическом развитии мира как о живой реакции на конкретные и актуальные проблемы. Брюсов разделял его неприятие европоцентризма и так же считал, что стремление к контактам обладает куда большим потенциалом, чем жажда самоутверждения [9]. Брюсов считал, что любая культура должна подпитываться за счет заимствования чужого опыта и актуализации наследия прошлых веков. В статьях из цикла «Учители учителей» (1917) он представил эволюцию культуры в виде расширяющихся от центра кругов: новое возникает на фундаменте старого, гибель цивилизации не приводит к полному её исчезновению, так как победители усваивают достижения покоренных.

Брюсов актуализировал наследие Пушкина, создав в своих статьях образ поэта экспансивного типа: он ставил перед собой множество художественных задач, он создавал завязи из множества тем, сюжетов и образов, требующих дальнейшего развития. Он двигался вширь, обеспечив возможность двигаться вглубь и «ввысь». Брюсов представляет Пушкина как гения, во многом определившего успех русской литературы в мире, и вместе с тем нуждающийся в защите, недооцененного, не понятого до конца.

Как и Достоевский, он отмечал невероятную «отзывчивость», открытость Пушкина, считал, что в его поэзии «...отразился весь мир, хотя она и осталась сама собой, выросла во что-то новое, раньше небывалое» [6, с. 170]: «Вспоминается, конечно, Гете, но ему судьба дала свыше 80 лет жизни и почти 70 творчества...» [6, с. 170]. Брюсов считал, что создание Пушкиным литературного языка, освоение инструментария искусства надо рассматривать не как важную ступеньку в развитии русской литературы, а как её фундамент, прочную основу. В своей творческой деятельности он придер-

живался стратегии, схожей с пушкинской, не даром его рабочие тетради содержат огромное количество переводов [8, с. 5–15]. В своем цикле стилизаций «Сны человечества» (1913) Брюсов продемонстрировал способность усваивать художественные техники и мировоззрение разных народов, одновременно актуализируя и модернизируя их, «переводя» на современный язык: «"В обладании всеми теми средствами, какие дает техника современной поэзии, я хотел бы досказать то, что они порывались выразить..."» [8, с. 12].

Рассуждая о концепции двух линий в русской литературе, пушкинской и гоголевской, Брюсов не соглашался с мнением, что Гоголь «одушевил» нашу литературу, придав высокий нравственный смысл деятельности художника, начав формировать критический, «реалистичный» взгляд на российскую действительность. Пушкин и Гоголь для него – это две разных и мощных стратегии экспансии. Брюсов видел в Пушкине демиурга, праотца, который реализовался полностью в своих потомках-литераторах, научив их «говорить» и задавать вопросы: «Петербургские повести Гоголя вышли из внешних описаний "Медного всадника". Напротив, идея "Медного Всадника" целиком легла в основу "Преступления и наказания": имеет ли право человек, ради целей, которые он считает высокими, жертвовать жизнью другого человека?... Идея "Цыган" повторена в "Анне Карениной"» [Пушкин-мастер, с. 178]. Брюсов не соглашался с тем, что Гоголь был реалистом, зато отмечал талант психолога в Пушкине, так как тот изображал людей во всей их сложности и противоречивости, в его героях «смешное соединилось с благородным, красота с безобразным, героизм с ничтожеством» [7, с. 135] («Испепеленный» (1909)). В Гоголе же Брюсов восхищался способностью так с художественной точки зрения убедительно передавать своё восприятие мира в произведениях, что его субъективный, склонный к гиперболизации взгляд на мир определил восприятие российской действительности у образованных, думающих людей: «И такова была сила его дарования, сила его творчества, что он не только дал жизнь этим вымыслам, но сделал их как бы реальнее самой реальности, заставил ближайшие поколения забыть действительность, но помнить им созданную мечту. В течение многих лет на николаевскую Россию и на Украину мы все смотрели сквозь гоголевское стекло» [7, с. 135].

Брюсов много размышлял о том, почему русское искусство с трудом завоевывает внимание в Европе, и в частности о том, почему Пушкин не получил должного признания за рубежом. Было популярно мнение, что Пушкин создал прекрасную форму, которую оценить могут, прежде всего, русские читатели, но не сумел заполнить её достойным содержанием, интересным иностранному читателю. Кто-то считал, что он не успел это сделать (Д.С. Мережковский «Пушкин» (1896)), кто-то объяснял это свойствами его натуры. Так, Вл. Соловьев («Судьба Пушкина» (1897)), Ф. Сологуб («Демоны поэтов» (1907) и К. Бальмонт («О русских поэтах» (1904)) указывали на национальные черты его характера, в которых проявилась недостаточная, по их мнению, цивилизованность российского общества: Пушкина упрекали в гордыне, обусловленной поверхностным усвоением христианских ценностей, в сакрализации власти, указывали на наивность его мироощущения. Брюсов тоже

не раз писал в своих статьях о слабостях Пушкина как человека и поддержал Вл. Соловьева, когда на того обрушилась критика из-за статьи «Судьба Пушкина», в которой он утверждал, что к гибели поэта привела его собственная гордыня. Брюсов восхитился способностью философа видеть «...смысл и нравственную необходимость даже в выстреле Дантеса, разрушившим "божественный фиал", как "сосуд скудельный"» («Владимир Соловьев. Смысл его поэзии» (1900)) [7, с. 254]. Брюсов воссоздавал характер Пушкина, опираясь на воспоминания М.А. Корфа, человека, по мнению директора Царскосельского лицея, педантичного, сдержанного, закрытого. Корфа, очевидно, особенно раздражала несдержанность, «распущенность» Пушкина. Однако Брюсов считал, что непосредственность, «дикий» темперамент не мешали, а даже способствовали раскрытию дара Пушкина: жадно, со страстью он учился, брался за разные темы, создав завязи, из которых «проросли» шедевры русской литературы.

Брюсов указывал на «слабости» Пушкина как художника, которые могут быть объяснены его слабостями как человека: он старался не взаимодействовать с темными сторонами своей души и не стремился «прорваться» сквозь завесу видимого бытия, в отличие от Ф.И. Тютчева, А. Фета. Брюсов же как художник не боялся глубин, всё время расширял фокус своего внимания, касаясь совсем непоэтичных сторон жизни, он усложнял для себя задачи, ставил более серьезные цели, и с годами его вера в возможности искусства всё возрастала, он наделял его всё более сложными функциями: от инструмента самопознания и фиксации мгновения («О искусстве» (1899)) до особого метода познания мира, с помощью которого разрешаются противоречия, непреодолимые разумом («Ключи тайн» (1904)); от способа проникнуть в душу художника («О искусстве» (1899)) до мощного средства международного влияния («Наше будущее» (1918)).

Брюсов считал, что Пушкин на сознательном уровне грандиозных задач перед собой не ставил, отвлеченных, сложных вопросов не задавал. Однако отсутствие склонности к абстрактным рассуждениям и к теоретизированию только помогало Пушкину «слышать голос муз» и средствами искусства приходить к постижению самых глубоких, фундаментальных основ человеческой психики и законов истории. Брюсов подчеркивал: не личностные качества, не склонность к философствованию определяют силу дара художника и его воздействия на читателя, а талант, дар и смелость, которая может выражаться по-разному. Гоголь имел смелость выразить на страницах ужас, которые вызывали у него люди, Тютчев – тоску от осознания тотального одиночества человека, оторвавшегося от природы, от почвы, от стихийного начала, а Пушкин имел смелость следовать за своим творческим чутьем, за музами, и через творчество взаимодействовал с теми сторонами жизни, с теми глубинными слоями внутреннего мира человека, которых старался на сознательном уровне не касаться. Он не просто создал национальный литературный язык, он, заимствуя, адаптируя и изобретая, приближался к созданию универсального языка, который будет понятен представителям разных культур. Но для понимания языка искусства нужен читатель, способный его воспринимать.

Свои мысли Брюсов проиллюстрировал, к примеру, в исследовании о «Медном всаднике» (1909). Он отверг версию В.Г. Белинского, утверждавшего, что Пушкин размышлял в поэме над законом исторической необходимости, противостоящим личности, а также не согласился с точкой зрения Д.С. Мережковского, считавшего, что в поэме отражен конфликт двух основ европейской культуры – язычества и христианства. По мнению Брюсова, Пушкин не ставил изначально цель проиллюстрировать сложную, абстрактную идею. Его задевали упреки А. Мицкевича, утверждавшего, что Пушкин предал идеалы юности, отказался от мечты о свободной России. Ответ поэта, считал Брюсов, не был понят, так как истинный смысл этого произведения открывается лишь тому, кто способен оценить творческий замысел Пушкина, двигаться от формы к содержанию.

Брюсов обратил внимание на то, что Пушкин в процессе работы всё больше увеличивал контраст между Петром I и Евгением, чтобы подчеркнуть грандиозность личности первого и ничтожность второго. Петр I предстает в поэме как спаситель Отечества: «...Россия, стремительно несаясь вперед по неверному пути, готова была рухнуть в бездну. Ее “седок”, Петр, вовремя, над самой бездной, поднял ее на дыбы и тем спас. Таким образом, в этих стихах мы видим оправдание Петра и его дела» [3, с. 429]. Брюсов отказался видеть в позе вздыбленного коня символ России на перепутье, а в Пушкине поэта, который мечется между позициями западников и славянофилов. Памятник, казалось Брюсову, подчеркивал мощь заданного Петром I творческого импульса. В своих стихотворениях «К Медному Всаднику» (1905) и «К Петрограду» (1916) он подчеркнул: образ Петра I, гениально запечатленный Пушкиным и Э.М. Фальконе, кажется более живым, реальным, чем фигуры людей-теней, населяющих Петербург. Своей динамикой он противостоит сковывающим движению гранитным набережным и прямым, строгим улицам. В стихотворении 1905 года, воссоздавая сюжет о безумном Евгении, грозящем Петру, Брюсов делает акцент на тщетность ярости маленького человека. Однако в статье о «Медном всаднике» он обращает внимание на то, что именно маленький человек заставил великого человека спуститься со своего пьедестала. По мнению Брюсова, Пушкину важно было усилить контраст между Петром I и Евгением, чтобы подчеркнуть мысль, что даже в самом ничтожном человеке может пробудиться сила, в которой правители мира видят настоящую угрозу. От лица Пушкина Брюсов сформулировал ответ Мицкевичу: «...я не верю больше в борьбу с деспотизмом силами стихийного мятежа; я вижу всю его бесплодность. Но я не изменил высоким идеалам свободы. Я по-прежнему уверен, что не вечен “кумир с медною главой”... Свобода возникнет в глубинах человеческого духа...» [3, с. 440]. В статье Брюсов показал, как поэт, полагаясь на свою творческую интуицию, создает более глубокий уровень дискуссии, как полемика о политике превращается в размышления о природе человека, о его внутреннем потенциале, то есть средствами искусства переводится на уровень размышлений об универсальных категориях.

Брюсов, как бы ни менялись его взгляды на искусство, не переставал настаивать на том, что художник обязан совершенствоваться, прежде всего, своё мастер-

ство как мощный инструмент познания и воздействия. Брюсов предостерегал от соблазна поддаться требованиям «потребителей» искусства, в том числе, когда дело касается международных амбиций. Так, он отмечал, что иностранцев оставляет равнодушным русское искусство самого высокого уровня, если в нём нет «экзотики». Он призывал не примерять на себя роль «дикарей», вызывающих любопытство, а продолжать разговаривать на языке высокого искусства на уровне универсальных понятий, вечных тем, донося своё понимание: «...мы слишком “международны”. Это свойство (превосходно выясненное в Пушкине Достоевским) позволяет нам усвоить себе все формы искусства всех веков и стран, но ослабляет национальное значение нашего художественного творчества. Брюллов не уступал в мастерстве знаменитым итальянцам своего времени; Репин писал портреты с силой Веласкеса... Пусть Сомов столь же изящен, как изысканнейшие мастера XVIII в., ...иностранца более интересует Маяков – с его русскими бабами, Рябушкин – с его “Стрельцами” или “Чаепитием”... Русским деятелям кисти, карандаша, резца, русским композиторам, русским артистам предстоит и в будущем защищать занятые позиции, и побеждая своих западных соперников на их собственной почве, и являя им то новое слово, какое может и должно сказать человечеству русское искусство» [4] («Наше будущее» (1918)). В статье Брюсов не скрывает свой воинственный настрой: оппоненты воспринимаются как соперники, он призывает побеждать на их территории и защищать занятые позиции. В 1905 году, рассуждая о поэтах-переводчиках, таких как Пушкин, Тютчев, Фет, он сравнивал их труд со схваткой с автором на рыцарском турнире: «Поэт как бы бросает перчатку своим чужеземным сотоварищам, и они, если то борец достойный, один за другим поднимают эту перчатку, и часто целые века длится международный турнир на арене мировой литературы» («Фиалки в тигеле» (1905)) [3, с. 187]. Брюсов считал, что художники должны осознанно оттачивать своё мастерство как мощный инструмент, способный влиять на читателя, зрителя, слушателя в разных странах, а критикам, теоретикам искусства серьезно подходить к воспитанию читателей, зрителей, слушателей. Брюсов настаивал: истинный талант найдет путь к сердцу читателя и не только на Родине, но и далеко за её пределами, но поэт пишет для потомков и читатель должен дорасти до гения, а критик, теоретик искусства должен помочь ему в этом. Так, он считал, что пушкинские «Маленькие трагедии» требуют от читателя огромной внутренней работы: «Только тот унесет из театра действительно то, что желал дать Пушкин, кто сумеет не пропустить ни слова из диалога, дополнить смысл речи ее звуками и вообще отнестись к разыгрываемым драмам не как к *зрелищу*, которое само входит в душу, а как к трудной художественной задаче, требующей от зрителя сотрудничества с поэтом» [6; с. 104] («Маленькие драмы Пушкина» (1915)).

В первые послереволюционные годы, в условиях войны и разрухи, Брюсов скептически смотрел на перспективы страны в сфере экономики и политики, но был уверен, что влияние в мире Россия не утратит благодаря своей культуре: «Мы утратим способность грозить материальной силой или подавлять капиталом; но мы сохраним возможность духовного творчества в области

государственного строительства, общественной жизни, знаний и искусств. Энергия культурного творчества не зависит ни от объема государства, ни от его богатства. Раздробленная Италия XV-XVI вв. была учительницей человечества... Творчество не только государственно-го деятеля, но и писателя, художника, музыканта, актера – станет делом общественным, общенародным, государственным» [4]. Он стремился заглянуть далеко за горизонт происходящего, во многом следуя за Пушкиным как историком и свидетелем исторических событий. Создавая образ В.И. Ленина, он, вероятно, ориентировался и на «Медный всадник»: правитель-революционер предстает как сверхчеловек, «великан» («Ленин» (1924)) [2, с. 493]. Но в поэме Пушкина подчеркивался контраст между правителем и обычным человеком, а в произведениях Брюсова масштаб личности Ленина подчеркивает величие происходящих событий. Революция преподносится как событие более грандиозное, чем «...все эпохи, чем все меры, // Чем Ренессанс и дни Атил» («Ленин» (1924)) [2, с. 493]. Руководитель молодого государства не противопоставляется массе, потому что он не подавляет, а вдохновляет: «...дел его объем // Превысил жизнь, и откровенья // Его – мирам мы понесем!» [2, с. 493].

После революции Брюсов демонстрирует готовность к переменам, при этом он активно занимается деятельностью, направленной на изучение и сохранение наследия прошлого, отечественного и зарубежного. Пушкин актуализируется им как поэт-новатор, который всегда готов был учиться, осваивать различные техники (например, в статье «Разносторонность Пушкина»

(1922)). Брюсов был уверен: новое пролетарское искусство окажется жизнеспособным, если будет опираться на опыт прошлого, если будет сохранять преемственность («Смена культур» (1920), «Пролетарская поэзия» (1920)).

Выводы

Брюсов, как и другие поэты Серебряного века, жил предчувствием грядущих катастроф. До революции ему казалось, что Европе и России предстоит защищать свои ценности перед напором крепнущих цивилизаций Востока и Африки. Поэтому он считал важным отказаться от высокомерной уверенности в себе и отнестись к вопросам сохранения и развития культуры максимально ответственно. После революции именно культуру он считал главным инструментом влияния России в мире. Пушкина он воспринимал как ключевую фигуру, определившую развитие русской литературы, как гения, демонстрировавшего эффективные стратегии, дающие мощный импульс культуре. Брюсов-критик восхищался его способностью осваивать чужой опыт, широтой его творческих интересов, его готовностью следовать интуиции, так как эти качества позволяли Пушкину находить универсальный «язык», создающий возможность диалога между разными поколениями и странами. В своей творческой деятельности Брюсов демонстрировал установку на преемственность, в том числе через диалог с Пушкиным. Изучение его стратегий стало частью борьбы Брюсова за общеевропейскую культуру и за новую Россию в условиях её изоляции после революции.

Библиографический список

1. Анастасьева И.Л. Религиозно-мистический образ А.С. Пушкина в представлении поэтов Серебряного века // Русский язык и культура в зеркале перевода: материалы IX Международной научной конференции, Греция, 2019. М.: Издательство Московского университета. С. 279–286.
2. Брюсов В.Я. Избранные сочинения в 2 тт. Т. 1. М.: ГИХЛ, 1955. 751 с.
3. Брюсов В.Я. Избранные сочинения в 2 тт. Т. 2. М.: ГИХЛ, 1955. С. 210–225. 651 с.
4. Брюсов В.Я. Наше будущее [Электронный ресурс] URL: http://az.lib.ru/b/brjusow_w_j/text_1918_nashe_buduchee.shtml (дата обращения: 28.08.2025).
5. Брюсов В.Я. Новая эпоха во всемирной истории (По поводу Балканской войны) // Русская мысль, 1913. № 6, отд. II. С. 94–105.
6. Брюсов В.Я. Собрание сочинений в 7 тт. Т. 7. М.: Художественная литература, 1975. 525 с.
7. Брюсов В.Я. Сочинения в 2 тт. Т. 1. М.: Художественная литература, 1987. 575 с.
8. Гаспаров М.Л. Путь к перепутью (Брюсов-переводчик) // В. Брюсов Торжественный привет. М.: Прогресс, 1977. С. 5–15.
9. Жукова Е. П. Брюсов и Гердер // Брюсовские чтения 2006 года: сб. ст.. Ереван: Лингва, 2007. С. 436–444.
10. Колобаева Л.А. Русский символизм. М.: Издательство Московского университета, 2000, 296 с.
11. Мережковский Д.С. Пушкин // Вечные спутники. Портреты из всемирной литературы. СПб.: Наука, 2007. С. 229–298.
12. Минц З.Г. У истоков символистского Пушкина (Блок и русский символизм) // Поэтика русского символизма. Избранные труды. СПб.: Искусство-СПб, 2004. 478 с.
13. Паперно И.А. Пушкин в жизни человека Серебряного века // Современное американское пушкиноведение: сб. ст.. СПб.: Академический проспект, 1999. С. 42–68.
14. Сомова Е.В. Пушкинский «Пророк» на рубеже XIX-XX веков: идейные и сюжетные трансформации // Поэтика русской литературы (Пушкинская эпоха. Серебряный век): сборник научных статей. Краснодар: КубГУ, 1999. С. 132–154.
15. Цуркан В.В. Брюсовская концепция творчества Пушкина: диссертация ... кандидата филологических наук : 10.01.01. Москва, 1995. 181 с.

References

1. Anastasieva I.L. The Poets of the Silver Age // Russian Language and Culture in the Mirror of Translation: Proceedings of the 9th International Scientific Conference, Greece, 2019. M.: Moscow University Press, 2019. Pp. 279–286.
2. Bryusov V. Ya. Selected Works: In 2 Volumes. Vol. 1. M.: GIKhL, 1955. 751 p.
3. Bryusov V. Ya. Selected Works In 2 Volumes. Vol. 2. M.: GIKhL, 1955. 651 p.
4. Bryusov V. Ya. Our Future [Electronic resource] URL: http://az.lib.ru/b/brjusow_w_j/text_1918_nashe_buduchee.shtml (date of access: 28.08.2025).
5. Bryusov V. Ya. A New Era in World History (On the Balkan War) // Russkaya Mysl, 1913. No. 6, Part II. Pp. 94–105.
6. Bryusov V. Ya. Collected Works: In 7 Volumes. Vol. 7. M.: Khudozhestvennaya Literatura, 1975. 525 p.

7. *Bryusov V.Ya.* Works: In 2 Volumes. Vol. 1. M.: Khudozhestvennaya Literatura, 1987. 575 p.
 8. *Gasparov M.L.* The Way to the Crossroads (Bryusov as a Translator) // V. Bryusov's Solemn Greeting. M.: Progress, 1977. Pp. 5–15.
 9. *Zhukova E.P.* Bryusov and Herder // Bryusov Readings 2006: Collection of Articles. Yerevan: Lingva, 2007. Pp. 436–444.
 10. *Kolobaeva L.A.* Russian Symbolism. M.: Moscow University Press. 296 p.
 11. *Merezhkovsky D.S.* Pushkin // Eternal Companions. Portraits from World Literature. St. Petersburg: Nauka, 2007. Pp. 229–298.
 12. *Mints Z.G.* At the Origins of Symbolist Pushkin (Blok and Russian Symbolism) // Poetics of Russian Symbolism. Selected Works. St. Petersburg: Iskusstvo-SPB, 2004. 478 p.
 13. *Paperno I.A.* Pushkin in the Life of a Silver Age Man // Modern American Pushkin Studies: Collection of Articles. St. Petersburg: Akademicheskyy Prospekt, 1999. Pp. 42–68.
 14. *Somova E.V.* Pushkin's «Prophet» at the Turn of the nineteenth and Twentieth Centuries: Ideological and plot transformations // Poetics of Russian Literature (Pushkin Era. Silver Age): collection of scientific articles. Krasnodar: KubGU, 1999. Pp. 132–154.
 15. *Tsurkan V.V.* Bryusov's Concept of Pushkin's Creativity: Dissertation ... Candidate of Philology : 10.01.01. Moscow, 1995. 181 p.
-
-

УДК 82-2

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-180-183

КРИВОЛАПОВ ВЛАДИМИР НИКОЛАЕВИЧ

доктор филологических наук, профессор, Курский государственный университет, г. Курск, Россия

E-mail: vladnik57@rambler.ru

ПРАВЕДНИКОВ СЕРГЕЙ ПАВЛОВИЧ

доктор филологических наук, профессор, Курский государственный университет, г. Курск, Россия

E-mail: spprav618@mail.ru

KRIVOLAPOV VLADIMIR NIKOLAEVICH

Doctor of Philology, Professor, Kursk State University, Kursk, Russia

E-mail: vladnik57@rambler.ru

PRAVDNIKOV SERGEY PAVLOVICH

Doctor of Philology, Professor, Kursk State University, Kursk, Russia

E-mail: spprav618@mail.ru

**ОБ ЭПИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОИЗВЕДЕНИЯ, НЕ ПРЕТЕНДОВАВШЕГО
НА ЭПИЧЕСКУЮ МАСШТАБНОСТЬ (ПОВЕСТЬ Е.И. НОСОВА «УСВЯТСКИЕ ШЛЕМОНОСЦЫ»)**

**ON THE EPIC COMPONENT OF A WORK THAT DID NOT CLAIM TO BE EPIC IN SCALE
(E.I. NOSOV'S NOVEL "THE USVYAT HELMET-BEARERS")**

Авторы убеждены, что мнение Георгия Гачева о том, что эпос может быть «и притчей, и новеллой, и многотомным романом» находит подтверждение в тексте повести Евгения Носова «Усвятские шлемоносцы», где в отсутствии батальных сцен и героев, имена которых вписаны в историю, явлен «всеобщий универсальный охват бытия», который выделяет эпопею из числа прочих литературных жанров. Авторы отмечают очевидные созвучия повести с «Илиадой», «Войной и миром», «Тихим Доном».

Ключевые слова: эпос, эпопея, «эпопейное мышление», война, мир, смерть, небытие

The authors are convinced that Georgy Gachev's opinion that the epic can be "both a parable, a novella, and a multi-volume novel" is confirmed in the text of Yevgeny Nosov's story "Usvyat Helmet-Bearers", where in the absence of battle scenes and heroes whose names are inscribed in history, the "universal universal scope of existence" is revealed, which distinguishes the epic from other literary genres. The authors note the obvious similarities of the story with "The Iliad", "War and Peace", "Quiet Flows the Don".

Keywords: epic, epic poem, "epic thinking", war, peace, death, nothingness

Введение

Актуальность статьи определяется тем, что в отечественном литературоведении вопрос об эпической природе повести Е.И. Носова никогда не ставился. И это при том, что первая её публикация без малого пол века назад вызвала реакцию, близкую ко всеобщему восторгу. Последовавшие вслед за этим премии, инсценировки, экранизация не приблизили к пониманию того, что Евгений Носов, как некогда Лев Толстой, в процессе литературного воссоздания нескольких дней из жизни русской деревни, обитатели которой ожидают призыва на войну, осуществил прорыв в к той художественной форме, где «трактуются самые коренные вопросы бытия: жизнь и смерть, война и мир» [1, с. 75] – т.е. создал эпопею.

Новизна статьи состоит в том, что авторы пытаются осмыслить творчество Е.И. Носова в контексте идей выдающегося представителя отечественной филологической и эстетической мысли Г.Д. Гачева.

Цель настоящей статьи авторы видят в том, чтобы вернуть творчество Е.И. Носова в общероссийский литературоведческий дискурс, поскольку значение его наследия недопустимо ограничивать рамками «литературной регионалистики».

В работе был использован сравнительно-исторический метод.

Изложение основного материала

Задайся добросовестный студент, или даже старшеклассник, целью уяснить, что такое эпопея, уже с первых шагов он столкнулся бы с нешуточными сложностями. Дело в том, разные справочные издания дают различные толкования этого понятия. Так, в «Толковом словаре» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведова прочитаем, что это «крупное произведение, эпического жанра, повествующее о значительных исторических событиях» [2, с. 912]. В «Словаре литературоведческих терминов» можно прочитать, что это «наиболее крупная и монументальная форма эпической литературы» [3, с. 472]. Небольшая по объему статья в «Словаре литературных терминов», вышедшем в свет ровно сто лет назад, в далёком 1925 г., впечатляет своей академической основательностью: сообщается, что эпос – это «слово греческое, обозначает собрание былевых сводов, являющееся в результате попытки связать разнообразные сказания об одном и том же событии». Уточнялось, что «иногда такие попытки делались в порядке государственного почина, как, напр., в Греции, где тиран Пизистрат (сер. VI в. до н.э.) в порядке государственной работы организовал собрание песен о походе греков под Троию в одну эпопею» [4, стб. 1126]. Показательно, что речь о «государственном почине» заходит уже во втором предложении словарной статьи.

Разумеется, рассчитывать на получение адекватного

представления о эпосе и эпопее лишь через обращение к справочным пособиям может разве что неискушенный читатель (даже если это прилежный студент или старшеклассник!). Необходимы источники фундаментальные. Такие, как книга Георгия Гачева «Содержательность художественных форм. Эпос. Лирика. Театр». То, что в статье Леонида Богоявленского было только намечено, у Гачева получило академически обстоятельное и глубокое подтверждение. И не только это, разумеется! Возникает вполне объяснимое недоумение: почему монография, выпущенная во второй половине 60-х годов, созвучна статье, увидевшей свет за сорок лет до этого, тогда как материалы более поздние этим созвучием не отмечены? К недоумению примешивается то ли догадка, то ли подозрение, а не сознательно ли литературоведы в позднесоветские годы упрощали жанровую проблематику, связанную с эпосом. Что если позволявшееся в 1925 г. стало непозволительным после 1968, когда через год книга Г. Гачева, была подвергнута жестокому шельмованию на страницах газеты «Известия» («Вензеля выделяет моя мысль», 3.03. 1969 г.), являвшейся, как известно, вторым по статусу идеологическим рупором в Советском Союзе! Пафос разоблачителя (имя которого хорошо известно!) сводился к тому, что книга носила антимарксистский характер. Обвинение по тем временам более чем серьезное! Пускай ни одного выпада в адрес марксистской науки у Г. Гачева не было, но не было у и ссылок на «классиков марксизма-ленинизма», и этого хватило, чтобы на годы перекрыть ему возможность что-либо публиковать. Авторам же, обращавшимся к проблемам эпоса, приходилось проявлять осторожность, так что, рассуждая об эпичности, лучше было ограничиться масштабом описываемых событий, объемом книги, или количеством... серий, когда в 50–80 гг. двадцатого столетия на экраны одна за другой выходили... так называемые «киноэпопеи». Осторожность столь же объяснимая, сколь и извинительная: стоит ли всерьез касаться темы, если в любой момент может последовать окрик и напоминание о необходимости следовать канонам марксистской науки.

Люди нашего поколения хорошо помнят «всесоюзные премьеры» киноэпопей, связанных как правило с событиями Великой Отечественной войны, когда нас, школьников организованно, целыми классами, водили в кинотеатры. Маршалы и генералы в исполнении прекрасных актеров (Михаил Ульянов!), блестящие, с непрерываемой литературной репутацией сценаристы (Юрий Бондарев!), постановщики в ранге народных артистов СССР, широкий экран, но эпическая составляющая просматривалась разве что в батальных сценах с участием «массовок» в несколько тысяч человек и задействованием сотен танков. При этом фильм объявлялся эпопеей еще на стадии сценарной разработки!

Нечто подобное происходило и в литературе. Официальная трактовка событий 1941–1945 гг., зависевшая от политики компартии, менялась от десятилетия к десятилетию, менялся и характер «эпопей». Соответствующий статус книги подтверждался властями предержащими, присуждавшими высокие премии, критиками и литературоведами-однопартийцами, писавшими отзывы-панегирики или диссертации, где доказывалось, что увидевшая свет книга не просто роман, но ещё и эпопея! Сознательно не воспроизводим

ни имен, ни названий книг прежде всего потому, что не хочется быть вовлеченным в околотературное фракционное противостояние, сохраняющееся до сегодняшнего дня. Тем более партийная принадлежность писателя нисколько не гарантировала ему удачу (или предопределяла неудачу!) в деле создания очередной «эпопеи».

Сдерживать иронический пафос приходится и потому, что нечто подобное государственному заказу на эпопеи существовало ещё в Древней Греции, по меньшей мере за 2500 лет до нас. Мы не случайно процитировали источник 1925 г., упомянув имя Писистрата, возвысившего дело систематизации гомеровского эпоса до уровня государственной работы. В том же ряду должно упомянуть и имена Солона, Ликурга Диогена Лаэртского... На тогдашнем витке исторического движения, как считал Г. Гачев, «единообразный эпос» греков выполнял роль «единообразного законодательства» [1, с. 81]. Другое дело, когда в последующие эпохи предпринимались попытки создания национальных эпопей, авторам далеко не всегда сопутствовала удача: «Франсиада» (П. Ронсар, 1572 г.), «Генриада» (Вольтер, 1723 г.), «Мессиада» (Ф.Г. Клопшток, 1748–1773), «Россиада» (М. Херасков, 1779) – примеры таких неудач, по мнению Г. Гачева [1, с. 75].

Ни Лев Толстой («Он, конечно, не задавался целью писать эпопею <...>. Но, когда он написал то, что он хотел и мог написать, получилась форма близкая к жанру национальной книги (Библии)») [1, с. 106], ни Михаил Шолохов «госзаказ» не выполняли, их эпопеи писались в тиши кабинетов, подобно тому, как летописи под сводами монашеских келий. Читательская общественность не информировалась о том, что вот-вот появится некое эпическое полотно, публикация книг сопровождалась не только восторгами, но и резкой критикой, в советские годы идеологически мотивированной, а следовательно, очень небезопасной. Эпический статус книг был признан *postfactum*, как некая очевидность. Даже в статьях Николая Страхова, восторженно встречающего публикацию каждого очередного тома «Войны и мира», слово «эпопея» встречается всего два-три раза, причём критик нисколько не претендовал на терминологическую значимость этого слова, при том, что именно ему усваивается заслуга жанровой идентификации «Войны и мира» – «роман-эпопея» [5, с. 335, 344].

То, что подлинно эпическое слово о Великой войне было явлено в повести Евгения Носова «очевидностью» ещё не стало. Хотя в 1977 г., когда она была опубликована в журнале «Наш современник», недостатка в восторженных отзывах не было. Повесть неоднократно инсценировалась, в 1982 г. была экранизирована, при том, что премьера прошла довольно тихо, режиссер получил в 1983 г. премию Ленинского комсомола. Критики отмечали связь повести «с традициями былинного эпоса и русской воинской повести». Интересно, что сам Носов признавался, что замыслились «Шлемоносцы» «с баталиями и подвигами», писатель собирался «широко, объемно представить картины фронтовой жизни», но неожиданно для самого себя увлекся «невоенным материалом», «сборами на фронт». То, что должно было составить экспозицию, составило основное содержание произведения: воссоздание рутины десятидневных сборов усятских мужиков перед отправкой на фронт.

«Баталии и подвиги» стали избыточны. А «рутина» мнимой, ибо через неё в полной мере раскрылся «эпопейный разворот бытия» [1, с. 129], явленный в небольшой, менее ста пятидесяти страниц, повести.

Не так давно мы попытались раскрыть это «содержание» через актуализацию фольклорных ассоциаций, буквально «преизобилующих» уже в первых абзацах текста. В этой статье мы попытаемся наметить иные подходы.

«Для эпопеи нужна война: что бы та ситуация (смерть), перед которой обычно встает лишь смертный индивид, а государство её избегает, тщеславясь перед лицом подданных своим бессмертием, – встала и перед государством: чтобы и оно тоже почувствовало себя единичной смертной индивидуальностью в бесконечности бытия <...> Все формы бытовой жизни в такой ситуации открываются как прекрасные. <...> Вот почему в рамках эпопеи, ситуации войны, эстетически возможным и важным становится бытописание самого «мелочного»: ибо всё в жизни, коль скоро оно подано в ракурсе смерти (и свеживание тельца для жертвы, и *глоток воды во время сенокоса*), есть абсолютная ценность» [1, с. 76–77]. Рассуждая таким образом, Г. Гачев имел ввиду «Илиаду», «Войну и мир», затем «Тихий Дон». Вряд ли в 1968 г., когда публиковалась его книга, «Усыятские шлемоносцы» существовали хотя бы в замысле. Но впечатление, такое, будто иллюстративный материал Г. Гачев черпал из книги Носова.

Повесть открывается картиной *сенокоса*, «праздничной работы», самой «желанной» в календаре крестьянских работ. Праздничный настрой подкрепляется эпическим изобилием: «вымахали луга под самую опояску», коса «захлебывалась травой», «стена, а не трава», «неповоротные травы», «мужики с кормами будут аж по самую новину, а то и на другой год перейдёт запасец» [6, с. 7] – и всё это уже в первом абзаце! А через две страницы и «глоток воды»: Касьян «на ходу стаскивая мокрую, липучую рубаху, побрел к недалекой горшке, из-под которой, таясь в лопушистом копытнике, бил светлый бормотун-ключик. Разогнув лопушьё и припав на четвереньки, Касьян принимался хватать обжигающую струйку, упрugo хлеставшую из травяной дудочки, из обрезка борщевика, то подставлял под нее шершавое, в рыжеватой поросли лицо...» [6, с. 10].

Перед нами ситуация, когда все формы жизни «открываются как прекрасные»: труд земледельца, семья, дети... Не рассчитывая увидеть свою жену на покосе (беременна на восьмом месяце, следует поостеречься!), Касьян, разглядев её в толпе прочих баб, не мог не порадоваться: «полыхнуло по душе теплом, мужицкой гордостью: пришла-таки» [6, с. 11]. «Мужицкая» радость тут же уступит место радости отцовской – «буйной и пьяной», когда он, «вжимаясь щекой в сдобное, пахучее тельце» двухлетнего сына, «утратит дар речи» и по-медвежьи утробно застонет [6, с. 12]. И это уже в который раз «за сегодняшнее утро» посетит Касьяна ощущение «абсолютной ценности» окружающего бытия, его «эпической полноты»!

Не можем не воспроизвести очередной фрагмент из книги Г. Гачева, даже в тональности своей перекликающийся с первыми страницами носовского текста: «Итак, эпопея – это когда народ и государство справляют свой день рождения *на краю смерти, небытия* (вряд ли кто-

то усомнится, что у Н. Носова это так, ибо 22 июня – дата, вошедшая в генетическую память нации именно с такой коннотацией. – В.К., С.П.). Это творение, первоорождение мира, всех вещей и отношений: «Да будет свет! – и потому в эпопее они облиты ослепительным блеском, умыта, как природа после грозы» [1, с. 77–78]. Грозы в повести Н. Носова нет, но «ослепительный блеск» «умытой» свежестью июньского утра природы присутствует со всей очевидностью!

Тем не менее, «смерть и небытие» тут же напомним о себе! Но прежде будет пир, так часто сопрягаемый в эпосе с битвой, или жатвой [1, с. 94]. В «Слове о полку Игореве» подобное сопряжение встречается не один раз, оттого эпиграф, предваряющий повесть Н. Носова, выглядит более чем уместно. Показательно, что пиршество, не предусматривалось «сценарием» колхозного сенокоса: каждый из двадцати косцов прибыл на луг со своим узелком, предполагая рутинный индивидуальный перекус. Появившиеся на лугу женщины несли на плечах деревянные грабли, чтобы ворошить подсыхающую траву, а «гостинцы» для мужей, были лишь приятным дополнением. Идея пира возникла невзначай: «Нехорошо сторониться. Мужики к себе зовут... На рядне, разостланном по выкошенной палестинке, горкой высилась складчина, снесли вместе, навалили безо всякого порядка яиц, бочковых огурцов, отварной слонины, охапки лука, чеснока картошки, сала, и всё это вперемишку с пирогами всех фасонов и размеров – серыми, белыми, ржаными, кто на какие сподобился... Ох ты, *пир-то какой!* – подал из-под куста голос косец Давыдко. – Тридцать три пирога с пирогом, да все с тво-рогом!» [6, с. 14–15].

Для того, чтобы изобильная трапеза стала пиром, не хватало самой малости – вина! И робкая инициатива мужиков («оно ведь о сухую траву и коса тупится») получает безусловную поддержку начальства («шесть бутылок в долг до завтра») и разве что ритуальное сопротивление женщин: «Ох! Сразу и за своё» [6, с. 15]. Однако пир так и не состоялся. Вместо вина гонец Давыдко принес весть о войне. Мир, «ослепительный блеск» которого определялся образами «неповоротных трав», «праздничной работой», видом беременной женщины, множества детей, уступил место реалиям, связанным со «смертью и небытием». Касьянова Натаха с младенцем на коленях «как сидела под калиновым кустом, так и осталась там», «не переменяя позы», «бабы» превратились в «женщин», «обникли плечами», «стали ниже ростом», «склонили свои белые, глухо насунутые платки и косынки». А в центре всего оказалась не упоминаемая до этого «старая Махотиха», которая «обморочно всплеснула вялыми плетями рук, закрылась ими и завывала, терзая всем души, уткнув черное лицо в черные костлявые ладони» [6, с. 21]. Маятник «эпопейного мирозерцания» от залитого «ослепительным блеском» «первоорожденного мира» скользнул в сторону «смерти и небытия».

Выводы

На этом мы прервёмся, ибо, работая над статьей, авторы стремились прежде всего обозначить проблему, сделать первый шаг на пути эпического осмысления не-большого по объему произведения классика XX века, ибо, процитируем других классиков, эпосу «пределы

не заказаны: он может быть и притчей, и новеллой, и многотомным романом» [1, с. 92]. Или, как писал Лев Толстой «история-искусство, как и всякое искусство, идет не в ширь, а вглубь, и предмет ее может быть опи-

сание жизни всей Европы и описание месяца жизни одного мужика в XVI веке» [1, с. 127]. Носов ограничился несколькими днями из жизни нескольких мужиков века двадцатого.

Библиографический список

1. Гачев Г.Д. Содержательность художественных форм. Эпос. Лирика. Театр. 2-е изд. М., 2008.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1999.
3. Словарь литературоведческих терминов. Ред.сост.: Л.И. Тимофеев и В.С. Тураев. М., 1974.
4. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов. М.: Л.: в 2-т. 1925. Т.2.
5. Страхов Н.Н. Литературная критика. М. 1984.
6. Носов Е.И. Соб. соч.: В 5 т. Т. 4. М., 2005.

References

1. Gachev G.D. TheContent of Artistic Forms. Epic. Lyric. Theatre. 2nd ed. Moscow, 2008.
 2. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Explanatory Dictionary of the Russian Language. Moscow, 1999.
 3. Dictionary of Literary Terms. Edited by L.I. Timofeev and V.S. Turaev. Moscow, 1974.
 4. Literary encyclopedia: Dictionary of literary terms. Moscow: Leningrad: In 2 volumes. 1925.V. 2.
 5. Strakhov N.N. Literary Criticism. Moscow, 1984.
 6. Nosov E.I. Collected Works.In 5 Volumes. Vol. 4. Moscow, 2005.
-

УДК 82-31

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-184-193

КУРГУЗОВА НАТАЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

кандидат филологических наук, доцент кафедры истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: marusia_nv@mail.ru

KURGUZOVA NATALIA VLADIMIROVNA

Associate Professor, Candidate of Philology, Department of History of Russian Literature of XI–XIX Centuries, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: marusia_nv@mail.ru

ЛЮБОВНАЯ МАГИЯ В РОМАНЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «ДЫМ»

LOVE MAGIC IN IVAN S. TURGENEV'S NOVEL "SMOKE"

В статье рассматривается специфика раскрытия любовного чувства в романе И.С. Тургенева «Дым». Особое внимание уделяется анализу фольклорных мотивов колдовства, любовного приворота в авторском тексте.

Ключевые слова: Иван Сергеевич Тургенев, роман «Дым», любовная интрига, фольклор, любовная магия.

The article examines the specifics of the portrayal of romantic feeling in Ivan S. Turgenev's novel "Smoke". Particular attention is paid to the analysis of folklore motifs of sorcery and love spells in the author's text.

Keywords: Ivan Turgenev, the novel "Smoke", love plot, folklore, love magic.

Введение

Любовная интрига в романе «Дым» часто отходит на второй план перед идеологическими конфликтами. Однако её повествование построено на сложной системе культурных кодов, которые придают этой истории особую глубину и оригинальность. Любовный сюжет в «Дыме» раскрывается учеными через разные мифологические и литературные системы: от аллюзий на «Божественную комедию» Данте [1] и мифа о Клитии [9, 17] до реминисценций мифа об Амуре и Психее [5], мифа об Орфее и Эвридике, Одиссее [13, 14].

Исследователями предлагалась ранее идея о том, что любовную интригу в романе можно рассматривать и с фольклорных позиций. О «скрытом» фольклоризме произведений И.С. Тургенева писала В.В. Ильина, отмечая фольклорные черты в образе Ирины Ратмировой, в частности реализацию метафоры «женщина-змея» в структуре «внутреннего» сюжета романа «Дым» [11]. Г.П. Козубовская отмечала сходство Литвинова с героем волшебной сказки, проходящим испытания и воссоединяющимся в финале со своей «настоящей принцессой» [14, с. 163]. А.А. Бельская писала, что «образ Ирины по целому ряду признаков ассоциативно связан с самыми разными мифологическими и фольклорными персонажами, что, конечно, заслуживает отдельного изучения» [4, с. 118]. К такому же выводу приходит и Н.В. Мокина, когда рассуждает странном о поведении Литвинова и подсказках И.С. Тургенева, позволяющих интерпретировать любовь героя к Ирине как результат колдовства: «мотив воздействия чужого «тайного повеления» звучит в повествовании о баденских переживаниях Литвинова. Его поведение другими героями, например «просвещенной» теткой Татьяной, и объясняется приворотом и волшебством» [17, с. 67]. По мнению исследователей, И.С. Тургенев использует мифологические и фольклорные аллюзии

для универсализации художественного содержания. Этот прием позволяет представить драму развитой личности как судьбу, имеющую общечеловеческий масштаб и универсальные причины [5, с. 178], [17, с. 68]. Убедительные трактовки А.А. Бельской и Н.В. Мокиной побуждают детальнее проанализировать, как фольклорный мотив приворота трансформируется в авторском тексте И.С. Тургенева.

Цель нашего исследования – проанализировать мотив любовного приворота, колдовства в романе И.С. Тургенева «Дым».

Актуальность работы обусловлена востребованностью тургеневского наследия, а также потенциалом романа «Дым», изучение поэтики которого позволяет глубже раскрыть авторский замысел и особенности творческого метода.

Методы исследования. В работе применяются структурно-типологический метод, позволивший выявить и систематизировать ключевые элементы художественного текста, а также историко-типологический метод, способствующий соотнесению поэтики тургеневского романа с литературным контекстом эпохи, элементами традиционной культуры.

Изложение основного материала

Высший свет, аристократическое общество в романе «Дым» предстает перед читателями людьми, верящими в мистику на европейский манер: «...господин этот также верил в спиритизм, но, сверх того, занимался пророчеством и, на основании Апокалипсиса и Талмуда, предсказывал всякие удивительные события» [26, с. 334]. Сцена спиритического сеанса в романе выглядит курьезной (немецкие слуги насмеяются над нелепыми русскими аристократами), показывает духовную нищету, глупость самых богатых и знатных людей империи. Упоминание Апокалипсиса странным

образом сочетается с письмом отца Литвина о том, что, по мнению крестьян, наступают последние времена, близится конец света. Все русское общество, все сословия по-своему ощущают, что они двигаются «к бездне». Ощущение скорого конца неизбежно вызывает у людей суеверный страх перед будущим, отсюда и повышенный интерес к иррациональной, мистической стороне жизни.

Текст романа может быть прочитан и понят через многочисленные аллюзии на мифологические и литературные сюжеты. К этим кодам можно отнести и фольклорный сюжет о привороте, поскольку И.С. Тургенев дает читателю прямые отсылки на него, например, письмо отца о порченом кучере, которое Литвинов читает сразу после первой мимолетной встречи с Ириной на лестнице и доставки букета гелиотропов: «... дворовый человек Никанор Дмитриев был одержим болезнью, по медицинской части недоступною; и эта болезнь зависящая от злых людей; а причиной он сам, Никанор, ибо свое обещание перед некою девицей не сполнил, а потому она через людей сделала его никуду не способным, и если б не я в этих обстоятельствах объявился ему помощником, то он должен был совершенно погибнуть, как червь капустная; но аз, надеясь на всевидящее око, сделался ему подпорой в его жизни; а как я оное совершил, сие есть тайна; а ваше благородие прошу, чтоб оной девице впредь такими злыми качествами не заниматься и даже пригрозить не мешает, а то она опять может над ним злодействовать» [26, с. 278–279]. Сюжет о любовной порче подается автором как сниженный, как свидетельство темных суеверий необразованного народа, пример страшных предрассудков, встающих между крестьянами и дворянами-помещиками, просвещенными людьми. Однако уже буквально в следующем абзаце Литвинов почувствует головную боль от запаха цветов, испытает бессонницу и вспомнит об Ирине. Созонт Потугин говорит Литвинову о специфическом восприятии любви в народной культуре: «Разверните наши былины, наши легенды. Не говорю уже о том, что любовь в них постоянно является как следствие колдовства, приворота, производит питием «забыдуцим» и называется даже присухой, азнобой...» [26, с. 39] Любовная магия становится для героя свидетельством ущербности менталитета русского народа, его неспособности к тонкой душевной организации, дикости. Еще одной подсказкой для читателя является реплика Капитолины Марковны: «Приворожили вас, что ли?... Брось этот ненавистный Баден-Баден, уедем вместе, выйдем только из-под этого волшебства...» [26, с. 381–382]. Можно предположить, что героиня, конечно, не имеет в виду конкретно то, что Литвинова приворожила заговором дама, здесь перед нами речевая метафора, которая должна передать непонятность, нелогичность действий героя для окружающих. Однако уже третье упоминание о любовной магии в контексте романа становится неслучайным, особенно если учесть, что любовное чувство в произведениях И.С. Тургенева часто изображается как одержимость женщиной, женским началом [25, с. 61–62].

В традиционной культуре сюжет о привороте, как правило, присутствует в быличках о жертвах колдовства, кроме того фольклористика располагает записями

любовных заговоров. Современник И.С. Тургенева В.И. Даль писал, что «сильная, необъяснимая для холодного рассудка, страсть ... заставляет сторонних людей искать особенной причины такому явлению, и тут обыкновенно прибегают к объяснению посредством чар и порчи. То, что мы называем любовью, простолюдин называет порчей, сухотой, которая должна быть напущена» [8, с. 16]. Е.Б. Смилянская подчеркивала, что заговорно-заклинательная поэзия могла повлиять на формирование представлений о проявлении любовной страсти до начала XVIII в. [22, с. 172]. В русской традиционной культуре христианская жертвенная любовь, представлявшаяся ровным теплом, смирением и прощением, противопоставлена любовной страсти, которая представлялась результатом колдовства и порчи. По мнению М. Жуковой, любовная магия была разновидностью черного вредоносного колдовства, об этом свидетельствует совпадение поэтики текстов и акциональной составляющей заговоров: «...взаимности можно достичь путем применения колдовства, магических обрядов, направленных на подавление собственной воли человека. Наиболее результативным способом при этом считается обращение за помощью к нечистой силе, которая и должна причинить жертве нестерпимые телесные муки» [10, с. 305]. Генетическая близость вредоносной и любовной магии проявляется в представлениях не только о душевных, но и о физических страданиях объекта колдовства.

Традиционный сюжет о любовной порче невозможно представить без двух основных персонажей: того, кто насыщает чары, и того, кто им подвергается.

В образе Ирины Осининой /Ратмировой тургеневеды подчеркивают инфернальность, демоничность [14, с. 165], [1, с. 139]. Имя у героини вполне христианское, а вот фамилия обращает на себя внимание. По мнению Н.В. Мокиной, девичья фамилия героини связана с концептом «осень» [17, с. 68]. Мы согласны с точкой зрения А.А. Бельской, что фамилия персонажа имеет отсылки к народным представлениям об осине [3]. В славянской культуре осина считается несчастливой, опасной, нечистым и проклятым деревом. Осина «проклята и лишена плодов», ее не сажают около жилья. «В легендах, преданиях и апокрифических рассказах осина предстает как дерево «грешное», «проклятое» и «чертовое». В причитаниях, реже – лирических и свадебных песнях, осина характеризуется как «горькая», «бессчастливая», «шатучая» и метафорически сопоставляется с «человеком страдающим»» [21, с. 570]. Кроме того, осина активно использовалась в колдовстве: ведьма готовит зелье на огне из осиновых поленьев, колдун использует осину в заломе и т.д. Осина упоминается и во вредоносных заговорах как место обитания чертей [21, с. 570–574]. Образ Ирины во многом перекликается с этими представлениями, героине свойственны опасность, связь с темными силами, бесплодность, переменчивость.

И.С. Тургенев в романе отмечает, что род Осининых очень древний, но бедный, так как один из предков был обвинен в колдовстве. «То были настоящие, не татаро-грузинские, а чистокровные князья, Рюриковичи ... попали в опалу по вражьему наговору в «ведунстве и кореньях»; их разорили «странно и всеконечно», отобрали у них честь, сослали их в места заглазные»

[26, с. 280]. Исследования по истории колдовства в России XVII века свидетельствуют о политическом характере подобных судебных процессов. «*Поток дел о «политическом колдовстве» в конце 1690-х – начале 1700-х гг. буквально захлестнул Преображенский приказ*» [16, с. 332]. Упоминание о преследовании рода Осининых за колдовство созвучно общественно-политической проблематике романа, речам участников кружка Губарева. Тем не менее, в тексте, насыщенном намеками на колдовство и привороты подобного рода указание нельзя толковать только как факт судебного произвола и политической расправы над неугодными противниками.

При создании образа Ирины автор постоянно использует цвета черный / темный, белый / светлый и желтый (последний – редко для обозначения болезни или дурного самочувствия). Мы согласны с А.А. Бельской в том, что «*цветовая метафора у писателя – это и средство лексической выразительности, и способ построения образов персонажей*» [6, с. 44]. По мнению Г.П. Корзубовской, темная вуаль героини ассоциируется с демоническим: «*В сюжете утрата белых крыльев означает превращение в тень: такова метафора судьбы Ирины*» [13, с. 283]. Одежда Ирины также часто черного цвета: «*На ней было черное креповое платье с едва заметными золотыми украшениями; ее плечи белели матовою белизною...*» [26, с. 334]. А.А. Бельская связывает доминирование чёрного цвета в образе героини с разрушительным началом ее души, сообщением о собственном одиночестве, «*также это цвет неопознанности и непознаваемости тургеневской героини*» [6, с. 46]. Следует отметить, что черный / темный – это цвет, ассоциирующийся в народных представлениях с трауром, смертью и нечистой силой.

Мы полагаем, что цветовой образ Ирины амбивалентен, сочетая в себе светлое и темное, прекрасное и злое: «*А он сидел как очарованный, ничего не слышал и только ждал, когда сверкнут опять перед ним эти великолепные глаза, когда мелькнет это бледное нежное, злое, прелестное лицо...*» [26, с. 338]. Следует обратить внимание на слово «очарованный», слово «очарование» имеет значение «колдовство», связано с корнем «чары». Красота Ирины действительно действует на мужчин магическим образом и сродни колдовству. Амбивалентность темного и светлого очевидна при описании облика Ирины и ее одежды, особенно ее лица под вуалью. «*Высокая стройная дама в шляпке с короткою черною (подчеркивание наше – К.Н.) вуалеткой проворно спускалась с той же лестницы (....) Лицо ее мгновенно вспыхнуло и потом так же быстро побледнело под частой сеткой кружева...*» [26, с. 259–260]. «*Глаза ее блестели странным блеском, а щеки и губы мертвенно белели сквозь частую сетку вуаля*» [26, с. 319]. Волосы героини белокурые, светлые, но включают в себя и темные пряди: «*Это была девушка ... с густыми белокурыми волосами; их темные пряди оригинально перемежались другими, светлыми*» [26, с. 281]. Амбивалентность образа Ирины проявляется и в описании ее странных, необычных, «великолепных» [26, с. 338] глаз. Капиталина Марковна, не знакомая с Ириной, сразу обращает внимание на ее глаза. «*Поразительны, истинно поразительны были ее глаза, исчерна-серые, с зеленоватыми отливами, с по-*

волокой, длинные, как у египетских божеств...» [26, с. 281]. То есть глаза у девушки серые («*Брови Ирины медленно приподнялись над расширенными, светлыми глазами*» [26, с. 340]), но иногда под влиянием эмоций становятся черными («*Но Ирина уже не слушала его и (...) глядела куда-то вдаль своими странными, словно потемневшими и расширенными глазами*» [26, с. 289] «*...что-то темное пробежало по ее глазам*» [26, с. 352]). Облик Ирины все время меняется от светлого к темному и обратно, так же меняются ее настроение и намерения. Сочетание темного и светлого делает ее облик контрастным и непредсказуемым, привлекает мужчин к себе разными сторонами личности.

Облик Ирины в сознании Литвинова статуарен: «*...образ Ирины так и воздвигался перед ним в своей черной, как бы траурной одежде, с лучезарною тишиной победы на беломраморном лице*» [26, с. 342]. Сравнение не случайное, так как он сравнивает возлюбленную с античной богиней: «*Ее тонкий стан развился и расцвел, очертания некогда сжатых плеч напоминали теперь богинь, выступающих на потолках старинных итальянских дворцов*» [26, с. 297]. Также Литвинов называет Ирину «сказочной царевной» [26, с. 288] и «молодой царицей» [26, с. 343]. Исследователи отмечают, что, вероятно, прототипом Ирины в романе является княжна Долгорукая, бывшая любовницей царя Александра II и жившая в Зимнем дворце вместе со своими незаконнорожденными детьми. Однако сам И.С. Тургенев говорил, что образы его героев нельзя истолковывать так прямолинейно. Художественный образ всегда включает в себя большое количество смыслов, и сравнение героини с царицей добавляет в образ мотив власти: «*...родителям ее одна эта улыбка горше всяких упреков, и чувствуют они себя виноватыми, без вины виноватыми перед этим существом, которому как будто с самого рождения дано было право на богатство, на роскошь, на поклонение*» [26, с. 282]. Литвинов прямо спрашивает Ирину: «*...чему, как не желанию испытать, насколько вы еще властны надо мною, могу я приписать вашу ... настойчивость?*» [26, с. 320]. Мотив обладания мужчиной, власти над мужчиной характерен для творчества И.С. Тургенева в целом [25, с. 72], здесь оказывается вписанным в сюжет о любовной магии.

И.С. Тургенев отмечает, что все окружающие всегда испытывали необъяснимый страх в присутствии Ирины и старались избегать ее: «*...в самом рисунке этих чуть улыбающихся, тонких губ, этого небольшого, орлиного, несколько сжатого носа было что-то своевольное и страстное, что-то опасное и для других, и для нее*» [26, с. 281]; «*Подруги Ирины находили ее гордою и скрытною, братья и сестры ее побаивались...*» [26, с. 281–282]. «Ирина пользовалась почти неограниченною свободою в родительском доме; ее не баловали, даже немного чуждались ее...» [26, с. 282]. В финале романа автор четырежды говорит, что героиня внушает окружающим страх: «*Они ее боятся... они боятся ее «озлобленного ума».* Такая составила о ней ходячая фраза; в этой фразе, как во всякой фразе, есть доля истины. И не одни молодые люди ее боятся; ее боятся и взрослые, и высокопоставленные лица, и даже особы» [26, с. 407]. Далее автор объясняет это страхом насмешки, но в целом мотив страха тесно связан с об-

разом героини, «заблудшая душа» внушает страх окружающим людям своим взглядом и словом, холодностью и озлобленностью.

Колдуны в предках, властность, внушаемый окружающим страх, невероятная красота еще не говорят нам, что Ирина для Тургенева ведьма. Однако через сравнения автор вводит постепенно эту идею в текст. Потугин передает Литвинову слова Ирины, которые воспринимаются уже совсем неоднозначно: «— Ирина Павловна, — продолжал Потугин, — ... велела вам сказать, что черт не такой черный, каким его изображают. — Гм... Это изречение применяется собственно к той... среде? — Да... и вообще» [26, с. 309]. И Ирина, и Потугин, и Литвинов понимают, что женщина в данном случае говорит не столько о своих гостях, сколько о себе. Тот же Потугин прямо характеризует ее: «Горда как бес» [26, с. 331]. А Литвинов прекрасно понимает, что она «испорчена до мозга костей» [26, с. 332]. Близость к черту, бесу, испорченность до поры скрываются за образом благовоспитанной блондинки, но в эпизоде с мужем с Ирины слетает маска благовоспитанной дамы: «Ирина подняла руку, в которой держала подсвечник, — пламя пришлось на уровень с лицом ее мужа, — и, внимательно, почти с любопытством посмотрев ему в глаза, внезапно захохотала. — Что с вами? — спросил, нахмурившись, Ратмиров. *Ирина продолжала хохотать*» [26, с. 340–341]. В этом ярком эпизоде мы видим архетипы тьмы, огня, злого хохота. Все они связаны с нечистой силой, а в данном случае с ведьмой, которая продала душу дьяволу за деньги.

Ирину Ратмирову нельзя считать ведьмой в русском народном представлении, поскольку фольклорная ведьма не обладает красотой, часто уродлива и преклонного возраста, «иногда имеет телесные недостатки (горб, сутулость, хромоту и т. п.)» [20, с. 297]. Фольклорная ведьма занимается, прежде всего, порчей скота и отбором урожая, удоя, приплода для своего хозяйства. И.С. Тургенев художественно переосмысливает этот архетип, сохраняя его ядро — связь с демоническими силами и роковое, разрушительное влияние на окружающих. Образ героини как ведьмы связан, скорее всего, с романтической культурой, которая часто обращалась к «ведовству в качестве мотива литературного, художественного, музыкального творчества» [23, с. 96]. Заметим, что романтическая ведьма редко бывает абсолютно доброй или абсолютно злой, но сочетает в себе притягательное и отталкивающее, прекрасное и ужасное, ее образ амбивалентен (Наина из поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила», ведьмы из повестей Н.В. Гоголя «Майская ночь или Утопленница», «Вий»). Однако некоторые черты традиционной ведьмы в Ирине сохраняются. В частности, в славянской культуре женщина могла стать ведьмой, получив дар по наследству, или в результате заключения сделки со злым духом, чертом, который «вселялся в нее, сожительствовавший с ней» [20, с. 297].

Для молодой Ирины бедность ассоциируется с темнотой: «Ох, эта бедность, бедность, темнота! ... Как выйти, выйти из темноты!» [26, с. 286]. Она хотела, заключив сделку с совестью (а именно с графом Рейзенбахом, человеком «со злыми губами»), выйти из темноты к свету (во всех смыслах этого слова), но оказалась во тьме. Рейзенбах с немецкого переводится

как «река», Ирине нужно иносказательно перейти реку, согласившись на сделку с дядей. Позже Ирина восклицает: «Ты видишь, как я испорчена, какая я гадкая, ревнивая, злая! (...) Да, спаси меня, вырви меня из этой бездны, пока я не совсем еще погибла!» [26, с. 377]. В баденский период жизни у героини происходит переоценка ситуации: теперь тьма и бездна — это не бедность, а пустая и бессмысленная жизнь в богатстве и высшем свете. Ирина хочет спасения, хочет вернуться назад, в свою прежнюю жизнь, поэтому и умоляет о помощи именно Литвинова, с которым связана ее девическая влюбленность, счастливая жизнь до «темных историй», вроде истории Элизы Бельской. Автор не объясняет, почему Ирина какое-то время жила в Петербурге не с дядей, графом Рейзенбахом (а с кем могла жить молодая девушка?), как и почему вышла замуж за генерала Ратмирова, почему именно она занималась судьбой бывшей любовницы своего любовника. За полунаметками современник И.С. Тургенева, очевидно, понимал многое, недоступное современному читателю. Роман с Литвиновым становится для нее последней надеждой вырваться из тьмы к свету.

Для фольклорного нарратива о любовной магии характерен не интерес к процедуре колдовства, а внимание к ее результату. Центральное место в рассказе очевидца занимает описание жертвы, в то время как само магическое воздействие редко вербализуется, оставаясь невидимым источником бедствия. В романе «Дым» И.С. Тургенев, следуя этой логике, также не конкретизирует механизм колдовства, переводя его в область иррационального. Единственным зримым — или, вернее, обоняемым — следом магического воздействия выступает запах, становящийся лейтмотивом роковой страсти: аромат гелиотропов и волос Ирины.

После мимолетной встречи на лестнице с Ириной Литвинов получает букет гелиотропов. Образ и запах гелиотропа в романе И.С. Тургенева «Дым» является сложным символом, через который раскрывается суть отношений Ирины и Литвинова. Исследователи сходятся во мнении, что этот цветок выполняет несколько ключевых функций. Букет гелиотропов становится понятным Ирине и Литвинову символом преданной любви в связи с мифологическим сюжетом о влюбленной в Гелиоса нимфе Клитии. «В развитии интриги романа гелиотропы символизируют тот дурман, дым и чад, который волной накрывает героя после его встречи с Ириной» [9, с. 59]. Г.П. Козубовская видит в этом цветочном символе знак фатального преследования Литвинова его прошлым и самой Ириной [14, с. 159]. Кроме того, гелиотроп выступает как атрибут власти и разрушительной силы Ирины. Как отмечают исследователи, любовь героини, отмеченная потребностью в обладании и самоутверждении, становится разрушительной для Литвинова, а букет гелиотропа служит инструментом ее власти, целью которого является подчинение и «одурманивание» героя [5, с. 175], [14, с. 159]. Наконец, запах гелиотропа является ольфакторным кодом, связывающим разные миры. Он символизирует причастность Ирины к тайнам бытия, природы и иррациональному началу. Этот «чарующий» и «завораживающий» запах не только становится приворотным средством для Литвинова, но и акцентирует связь земного и потустороннего, внося в

его жизнь «колдовское» начало [4, с.116, 119].

Сильный запах цветов вызывает у героя бессонницу, почти лихорадку, так как «вреден для здоровья» [26, с. 279]. Этот запах доносится из соседней комнаты в спальню Литвинова, проникает ему «в подушку, под одеяло» [26, с. 279]. «В «Дыме» запахи гелиотропов при-суща настоящая магия: он завораживает, очаровывает, пугает и, существуя на грани сна и реальности, переносит героя в иной мир, и основные функции запаха в романе – концентрированная характеристика персонажей в романе и подтекст» [4, с. 117]. Под влиянием запаха Литвинов видит странные сны: «...уже священник, «мастер против порчи», два раза в виде очень прыткого зайца с бородой и косичкой перебежал ему дорогу, и, сидя в огромном генеральском султана, как в кусте, соловьем защелкал над ним Ворошилов (...) как вдруг он приподнялся с постели и, всплеснув руками, воскликнул: «Неужели она, не может быть!...» [26, с. 279]. В путаном сне Литвинова перед читателем разворачивается сложный символ, сотканный из двух архаичных народных примет. Герою является священник, перебегающий ему дорогу, причем совершает он это в образе зайца, что является двойной народной дурной приметой. Этот причудливый образ представляет собой концентрированное выражение грядущего несчастья. Сон выполняет функцию фатального предсказания: он сигнализирует не только о грядущем любовном и социальном провале Литвинова, но и о том, что этот провал предопределен, словно сама судьба дважды предупреждает героя о невозможности счастливого исхода.

Литвинов дважды обращает особое внимание на аромат волос Ирины. Первый раз, когда он сидит в углу на светском приеме рядом с Ириной Обонятельное воздействие на Литвинова, начатое ароматом гелиотропов, достигает кульминации в сцене близости. В момент, когда Ирина, «обхватив его обеими руками ... и рассыпавшиеся волосы обдали его пахучею и мягкою волной» [26, с. 387], запах ее волос становится прямым инструментом соблазна. Таким образом, оба эпизода – и светский разговор, и интимная сцена – объединены общей темой: острым, почти физиологическим воздействием аромата женских волос на героя.

Любовь-страсть в народных представлениях приводит человека к полной потере контроля над собой, утрате воли и интереса к жизни, безумству, самоубийству. Традиционные представления о любовной магии настолько устойчивы, что сохраняются и в сознании современного человека. По данным современных исследований колдовства, «хуже всех будет тому, кто стал жертвой любовной магии – это подавление воли, человек теряет рассудок, перестаёт себя контролировать (...) человек может погибнуть в течение трёх лет после ритуала» [15, с. 95–96]. Обратим внимание на то, как эти представления о последствиях колдовства проявляются в тексте романа.

Тургенев в романе показывает нам трех мужчин, пострадавших от любви к Ирине: Потугина, Ратмирова, Литвинова. Страдания и чувства Литвинова изображены максимально детально, а две другие любовные истории редуцированы, но мы можем провести аналогии. Предположим, что с небольшими вариациями все чувства Литвинова испытали в прошлом Ратмиров и Потугин.

Вопреки устоявшемуся взгляду, согласно которому отношения Литвинова с Ириной в юности и в зрелости маркируют разные полюса его жизненного пути, их логичнее рассматривать как взаимодополняющие. Эмоциональный опыт героя – его страдания, смятение и ощущение кризиса – оказывается структурно тождественным в обоих эпизодах. Таким образом, ключевой смысл заключается не в эволюции чувств героя, а в их статичности и роковой повторяемости.

Последующие симптомы «любовной болезни» Литвинова можем разделить на страдания физические и душевные. «Магическое сознание склонно объяснять «злым умыслом» не только душевную одержимость, сопровождающую любовную страсть, но и болезнь физическую» [22, с. 182]. Описания физических недугов давно используются в художественной литературе и даже языке как устойчивые метафоры любовного чувства. Но в традиционной культуре любовь-страсть является именно физической немощью. Литвинов, человек средних лет, несмотря на пребывание на курорте для лечения минеральными водами, обладает отменным физическим здоровьем, о чем прямо заявляет генералу Ратмирову: «– Я, слава Богу, здоров» [26, с. 317]. По мере развития любовной интриги читатель видит, как герой страдает не только душевно, но и физически, например: «Чуть не сошел с ума от тоски и скуки, весь исхудалый, больной, вернулся он к Осининым...» [26, с. 283]. Худоба в традиционной культуре всегда была признаком болезни и немощи. В данном случае любовные переживания, тоска вызывают у героя вполне реальные изменения физического состояния.

Случайная бессонница после первой встречи с Ириной быстро забывается героем, но по мере развития романа вновь возвращается. «Литвинов не спал всю ночь и не раздевался... Сперва нашло на него оцепенение: долго не мог он выбиться из-под темного гнета одного и того же полусознанного, *неясного ощущения...*» [26, с. 342]. Страдание становится осязаемым и физически реальным, что делает переживания героя предельно достоверными для читателя. Это не «разбитое сердце» в поэтическом смысле, а настоящее нервное расстройство, проявляющееся на физиологическом уровне: «Литвинов пошатнулся, словно кто его в *грудь ударил*» [26, с. 349]. «...сердце в нем медленно и горестно тает и *давит ему грудь*» [26, с. 282]. Описание соматического состояния Литвинова вполне соответствует народным представлениям о любовной магии: «...на обороте листка с богоотметным письмом солдата Семена Попова (1758 г.) сохранились строки: «Любовь твои раны мне велики дает, от чего сердце мое болит» [22, с. 182]. По мнению М. Жуйковой, горение сердца в былинах «Добрыня и Маринка» – обозначение болезненных ощущений, которые испытывает герой из-за магических действий с огнем: «сердце Добрыни должно не только гореть, но и резать, а также просто болеть» [10, с. 292]. Любовь к Ирине И.С. Тургенев сравнивает со змеей, которая сдавливает сердце Литвинова: «И снова при одном этом имени что-то жгучее мгновенно, с сладостной *болью*, *обвилось и замерло вокруг его сердца*» [26, с. 389]. По мнению А.А. Бельской, этот образ змеи связан с европейской традицией и олицетворяет «зло, искушение, грех, половую страсть» [5, с. 176]. Боль в сердце усиливается, стоит Литвинову лишь подумать о

том, что он должен уехать от Ирины: «С самой первой минуты он предчувствовал это решение... оно стало надвигаться все ближе и ближе и кончилось тем, что врезалось холодным лезвием в его сердце» [26, с. 392].

Еще одним симптомом любви становится ощущаемый героем холод и озноб: «Но тут у Литвинова защемило на сердце, холодно ему стало, физически холодно: мгновенная дрожь пробежала по телу, слабо стукнули зубы. Он потянулся и зевнул, как в лихорадке» [26, с. 342–343]. «Он чувствовал одно: пал удар, и жизнь перерублена, как канат, и весь он увлечен вперед и подхвачен чем-то неведомым и холодным» [26, с. 347]. Глагол «знобить» постоянно употребляется в любовных заговорах, зазнобой называли в народной культуре объект страсти, возлюбленного или возлюбленную. В словаре В.И. Даля мы читаем «зазнобить – продержать долго на стуже или заморозить; дать продрогнуть» [8, с. 290]. Кроме того, озноб – это еще и лихорадочное состояние человека, когда при повышенной температуре он чувствует холод. Это специфическое состояние человека часто упоминается в любовных заговорах. «Народно-поэтическое обозначение возлюбленной – зазноба – связано по своей внутренней форме (ср. знобить, озноб) с представлениями страсти в образах жара – холода» [7, с. 762].

Холод и холодность постоянно упоминается И.С. Тургеневым при описании эмоций Ирины. Когда-то давно молодой Григорий был измучен холодностью девушки: «...встретила она его с большей еще холодностью...» [26, с. 283], но и спустя много лет Ирина остается внешне холодной: «Литвинов побледнел как полотно, однако не замедлил шагу и, поравнявшись с нею, отвесил безмолвный поклон. И она ему поклонилась любезно, но холодно и, быстро окинув глазами Татьяну, скользнула мимо...» [26, с. 355]. Даже в самый эмоциональный момент, когда Литвинов вновь признается Ирине в любви, а она сидит, закрыв лицо руками, ее «...протяжное, прерывистое дыхание холодило раскрытые, словно жаждавшие губы...» [26, с. 345]. Холод становится постоянным признаком героини, она словно источает холод, распространяя его вокруг себя. Ее эмоциональная холодность вызывает у мужчин физическое ощущение озноба и тотального разочарования в жизни. Потугин говорит знаменитую фразу: «Человек слаб, женщина сильна... А тут красота и участие, тут теплота и свет, – где же противиться? И победишь, как ребенок к няньке. Ну, а потом, конечно, холод, и мрак, и пустота» [26, с. 331]. Холод и мрак становятся закономерным итогом странного чувства-наваждения, которые испытывают мужчины по отношению к этой странной женщине, заключившей однажды сделку с совестью.

Еще одним симптомом любовной болезни Литвинова можно назвать головокружение: «вся внутренность его замирала и голова кружилась тихо и приторно» [26, с. 292]. Речевая метафора «не могу дышать без нее» в данном контексте также теряет свое переносное значение: «Только у ног твоих могу я дышать...» [26, с. 361]. В целом же, как отмечает автор, роман с Ириной расстроил нервы героя настолько, что тот готов плакать от незначительного инцидента с Бомбаевым: «События последних дней расстроили его нервы: еще немного и он бы заплакал» [26, с. 370].

Любовь должна вызывать у влюбленного восторг,

радость, эйфорию, но в романе «Дым» Литвинов вместо этого испытывает апатию, глубокую усталость: «Оставшись наедине, Литвинов хотел было заняться, но ему точно копоты в голову напустили; он ничего не мог сделать путного, и вечер тоже пропал даром» [26, с. 308]. Следует обратить внимание на вышеприведенную цитату: копоть – черный дым, который какие-то неведомые недобрые силы «напустили» в голову Литвинова. «Ощущение глубокой усталости овладело Литвиновым... Отдохнуть бы хоть часик...» [26, с. 379]. В быличках о привороте и самих заговорах такое состояние человека называется тоской, которая в заговорах проявляется как «тревога, подавленность, эмоциональный стресс, фиксация на объекте своей страсти, полная отрешенность от внешнего мира, невозможность общаться с окружающими, контролировать свое состояние и поведение, вести обычную повседневную жизнь» [24, с. 118]. По мнению А.Л. Топоркова, тоска в традиционной культуре устойчиво ассоциируется со смертью и страхом, теснотой, ощущениями безысходности и тошноты [24, с. 119]. Кроме того, тоска «парадоксальным образом сочетается с конвульсивными, беспорядочными движениями» [24, с. 117]. Так и у Литвинова периоды апатии чередуются с периодами, когда он отчаянно ищет выход из создавшегося положения, пытается бежать, меняет решения в попытке вернуть контроль над собой и своей жизнью.

И.С. Тургенев, описывая состояние влюбленного Литвинова, неявно использует еще один традиционный фольклорный сюжет былички о блуде (буквально – потеря пути). В таких текстах народной демонологической прозы рассказывается о том, как человек внезапно теряет дорогу, не узнает привычные места, в поисках дороги он кружит на одном месте, подчиняясь прихоти нечистой силы. Причиной блуда может быть дурное место, куда путник попадает в неурочное время. Как правило, такой несчастный находит дорогу после молитвы и с изумлением понимает, что все это время он блуждал у себя в огороде или рядом с домом, родной деревней. Речевая метафора «заколдованный круг» восходит к этому фольклорному сюжету: «Он попытался вырваться из заколдованного круга, в котором мучился и бился безустанно» [26, с. 283]. В данном контексте фольклорная основа состояния героя неочевидна, но далее в тексте романа она раскрывается: «Как путник в темную ночь, видя впереди огонек и боясь сбиться с дороги, ни на мгновение не спускает с него глаз, так и Литвинов постоянно устремлял всю силу своего внимания на одну точку, на одну цель» [26, с. 350–351]. Таким огоньком для Григория Михайловича было решение уехать из Бадена, освободиться от чувства к Ирине: «Он жаждал одного: выйти наконец на дорогу, на какую бы то ни было, лишь бы не кружиться более в этой бесполовой полутьме» [26, с. 373]. Желанию Литвинова поначалу не суждено сбыться: Ирина, подобно мифологической Клитии, кружит около него, подкарауливает на скамейке в парке, встречается ему в горах, едет навстречу, когда он отправляется на вокзал и гуляет с Татьяной по Бадену, подсылает к нему Потугина, служанку, пишет записочки, наконец, приходит сама, чтобы отжаться. С каждым разом она приближается все ближе и ближе к Литвинову,

лишая его возможности отступления или побега.

Приход героини в номер Литвинова происходит сразу после заката с наступлением темноты. По мнению И.С. Аюпова, Ирина «своим прекрасным телом в прямом смысле заслоняет от героя Татьяну, окончательно подчиняя его себе» [1, с. 141]. С этого момента в душевном состоянии Григория происходят кардинальные изменения: до близости с Ириной автор говорил о нем: «Литвинов потерял нить своих мыслей... да; но воля его осталась при нем пока» [26, с. 350]. Ключевым является в предыдущей цитате слово пока. Интимные отношения полностью ломают волю героя, с этого момента и автор, и сам герой будут говорить о полной утрате контроля над жизнью. «У меня сердце растерзано; я сам себя не узнаю; я потерял себя, и тебя, и все...» [26, с. 372]. «Ирина вполне завладела своим будущим женихом, да и он сам охотно отдался ей в руки. Он словно попал в водоворот, словно потерял себя...» [26, с. 285]. И.С. Тургенев повторяет формулировку «потерял себя», которая обретает особый смысл в контексте фразы «он сам охотно отдался ей в руки». Описал В.Н. Топоров [25, с. 72]. «Дефицит воли, безволие и сопутствующие ему слабость и мягкость» свойственны многим героям писателя и являются автобиографическими чертами [25, с. 65]. Перед первым балом Литвинов сравнивает Ирину с генералом, полководцем перед победой, теперь же поражение терпит он сам. «Литвинов опять почувствовал себя ее рабом. ... Любовь, любовь Ирины – вот что стало теперь его правдой, его законом, его совестью...» [26, с. 354]. Роман с Ириной означает для Литвинова невозможность возвращения в Россию, где он не сможет жить с любимой, чужой женой, открыто, он буквально сбивается с пути.

Следует согласиться с мнением И.С. Аюпова, что любовь героя к Ирине – это своеобразный спуск в ад: «чем дальше развиваются их отношения, тем больше и невыносимее становятся страдания Литвинова» [1, с. 138]. Изменения в состоянии Литвинова продолжаются: герой чувствует, что утрачивает свою личность, в его сознание внедряется «оно». «Вспомнил он Москву, вспомнил, как оно и тогда налетело внезапно бурей» [26, с. 350]. Далее в тексте романа появляется определение «что-то». Эти два слова («оно» и «что-то») становятся значимыми при попытке автора описать негуманную природу внезапной страсти. «Что-то давно небывалое тайно шевельнулось в его сердце от этого мягкого прикосновения» [26, с. 312]. «...что-то темное и тяжелое внедрилось в самую глубь его сердца; подобное ощущение должен испытать человек, зарезавший другого...» [26, с. 373]. Это «что-то» опасно, не материально, не добро, иррационально, и связано с несомненным воздействием на него Ирины: «Но вот что-то повяло на него, что-то неосоздаемое и несомненное; если бы дуновение шло от падающей тени, оно бы не было неуловимее, но он тотчас почувствовал, что это приближалась Ирина» [26, с. 374]. Она сама заключает в себе «что-то» темное, это чувствует герой: «Она увидела Литвинова, и он это заметил; что-то темное пробежало по ее глазам» [26, с. 352]. Согласно исследованиям поэтики традиционной былички Э.В. Померанцевой в фольклорном тексте рассказчик всегда избегает называть нечистую силу, используя местоимения «кто-то»,

«что-то» («кто-то закричал», «что-то зашумело») в связи с запретом называния нечистого по имени [18, с. 24]. Литвинов вряд ли думал о подобном запрете и боялся называть черта по имени. Вероятно, здесь имеет место традиционные речевые сценарии рассказов о встрече человека с нечистой силой, сферой иррационального.

Секс с ведьмой окончательно завершает и закрепляет любовный приворот, после этого в соответствии с народным сюжетом былички герой чувствует, что он сам находится во власти каких-то темных сил: «Странная перемена произошла в нем со вчерашнего дня – во всей его наружности, в движениях, в выражении лица; да и он сам чувствовал себя другим человеком (...) Появилось какое-то небывалое ощущение, сильное, сладкое – и недоброе; таинственный гость забрался в святилище и овладел им» [26, с. 352]. В народных заговорах, которые считались «богоотступничеством», колдующий обращается за помощью к нечистой силе: «...в русских «черных» заговорах фигурирует не только персонафицированная тоска или сухота, но и черт, бес, сатана... и подобные представители темных сил. Именно они являются субъектом воздействия на человека, активным началом, исполнителем воли того, кто произносит заговор» [10, с. 299]. Таинственного гостя, забравшегося в душу Литвинова и подчинившего волю мужчины себе, можно трактовать как нечистую силу, вселившуюся в тело и сознание героя, напустившего в голову черную «копоть».

Знаком странного, неестественного поведения Литвинова становится художественная деталь «нехорошая улыбка»: «На губах Литвинова появилась неподвижная, нехорошая улыбка» [26, с. 355]. «... Литвинов по-прежнему сидел неподвижно, с той же неподвижной и нехорошей улыбкой на губах» [26, с. 359]. Дважды Тургенев отмечает неподвижность улыбки, неподвижность же в традиционной культуре – это всегда признак неживого, в частности, покойника, нечистой силы.

Так мы приходим к использованию И.С. Тургеневым в любовном сюжете романа мотива смерти. Созонт Потугин говорит о своем итоге любви к Ирине: «Сперва не будешь понимать, как можно любить; а потом не будешь понимать, как жить можно» [26, с. 331–332]. То же самое состояние самоубийцы ощущает и Литвинов: «Там потом хоть умри», – повторял он, медленно расхаживая взад и вперед по комнате, и лишь изредка невольно закрывал глаза и переставал дышать...» [26, с. 350–351]. Следует обратить внимание на авторскую ремарку к фразе Литвинова: герой говорит о смерти, закрывает глаза и перестает дышать, имитируя ситуацию смерти, внешнее физическое состояние покойника. И.С. Тургенев использует речевую метафору «в омут с головой» [26, с. 362], которая соседствует с многократно использованными во второй части романа лексемами «могила», «труп», «смерть» и теряет свою иносказательность. «Литвинов опустил письмо в ящик, и ему показалось, что вместе с этим маленьким клочком бумажки он все свое прошлое, всю жизнь свою опустил в могилу» [26, с. 383]. «Иногда ему сдавалось, что он собственный труп везет...» [26, с. 397]. Он видит себя в «темной бездне» после получения письма Ирины. В народной культуре состояние тоски сравнивается со смертью и «рисует» иногда

как что-то вроде агонии» [24, с. 116]. «Тоска изображается в заговорах как символ предельного одиночества и богооставленности. Весь окружающий мир умирает для человека, а сам он умирает для этого мира» [24, с. 119]. Подобное состояние неизбывной тоски испытывает и Литвинов после получения письма от Ирины, в котором героиня убеждает его вернуться с ней в Петербург в качестве штатного любовника.

Губительно Ирина влияет также на Потугина и Ратмирова. В образе Ратмирова после сцены ревности вдруг проглядывают звериные черты на лице. «Щеки его внезапно побледнели, судорога пробежала по подбородку, и глаза тупо и зверски забродили по полу...» [26, с. 341]. Литвинову Потугин кажется человеком одиноким и заброшенным, который о себе оворит: «...перед вами человек разбитый, разрушенный, окончательно уничтоженный тем самым чувством, от последствий которого он желал бы предохранить вас, и... и к той же самой женщине!» [26, с. 365].

В отличие от остальных мужчин Литвинов последним усилием воли принимает решение покинуть Ирину, но попытка бегства едва не стала провалом. Ирина предпринимает последнее усилие, чтобы удержать Литвинова на вокзале, ее появление оказывает на него сокрушительное действие: «Литвинов едва устоял на ногах, едва не бросился к ней...» [26, с. 395–396]. Случайность помогла Литвинову остаться в поезде, спастись от Ирины. Только через несколько лет он постепенно освобождается от любовной магии: «Но исчезло мертвенное равнодушие, и среди живых он снова двигался и действовал, как живой. Исчезли также и последние следы овладевшего им очарования...» [26, с. 401]. Он снова начинает чувствовать себя «как живой», семантически важным в этой фразе является союз как, подчеркивающий, что герой не в полной мере является полноценно живым человеком. Любовная магия оставляет страшные следы, человек, как правило, гибнет, сходит с ума в сюжетах быличек, здесь же чудо спасло Литвинова, но очарование имело для него самые тяжелые последствия.

В сознании Литвинова Ирина растворяется в тумане, что символизирует ее мистическое возвращение в сферу потустороннего: «...она вдруг поднялась, оттолкнула предложенную руку и, выбежав на улицу, чрез несколько мгновений исчезла в молочной мгле

тумана» [26, с. 396]. «А Ирина?.. И она побледнела и скрылась тоже, и только смутно чуялось Литвинову что-то опасное под туманом, постепенно окутавшим ее образ» [26, с. 401].

Выводы

В романе И.С. Тургенева «Дым» любовный сюжет можно интерпретировать через призму фольклорной поэтики, в основе которой лежит любовная магия. И.С. Тургенев подробно описывает мучения Литвинова-жертвы, опуская прямое изображение колдовства и ограничиваясь намёками (цветы, запахи, сексуальная связь). Душевный разлад героя перекликается с фольклорным сюжетом о «блуде» и утрате пути. При этом писатель нарушает традиционную логику, когда Литвинов, вопреки ожидаемой пассивности жертвы, уезжает в Россию. Этот поступок становится своего рода чудом, спасительным для героя.

Ирина, наделенная необыкновенной красотой, вступает в сделку с метафорической «тьмой» – миром светских условностей и духовной пустоты, – чтобы избежать бедности. Впоследствии она пытается обрести спасение через связь с Литвиновым, который, по замыслу, должен выступить в роли ее освободителя. Однако, как отмечает исследователь, «по сути, Ирина зовёт Литвинова в мир «мёртвых», а в итоге сама нисходит в бездны отчаяния и безнадежности [6, с. 48]. Литвинов не способен одержать победу над силами, поработившими Ирину. Трагизм ситуации усугубляется тем, что, любя его, героиня сама уничтожает возможность спасения, предлагая Литвинову вернуться в Петербург в качестве любовника, тем самым окончательно погружая его и себя в порочный круг «тьмы». Отъезд Литвинова знаменует для Ирины утрату последнего шанса на обновление, что приводит ее к полной духовной гибели в символическом «тумане» безнадежности.

Иносказательные описания любовного чувства, ставшие традиционными для писателей девятнадцатого века, благодаря многократным упоминаниям автором колдовства, любовной магии, теряют свое переносное значение. И.С. Тургенев в целом следует фольклорной поэтике, но меняет фольклорный сюжет, давая истории благополучный финал.

Библиографический список

1. Аюпов И.С. Дантовские параллели в романе И.С. Тургенева «Дым» // Вестник Ставропольского государственного университета. 60/2009. С. 137–142.
2. Аюпов И.С. Роман И.С. Тургенева «Дым» в историко-культурном контексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Магнитогорск, 2010
3. Бельская А.А. «Дым» И. С. Тургенева: личные имена собственные в контексте романа и пушкинская антропонимика // Вестник Брянского государственного университета, 2011. // <https://cyberleninka.ru/article/n/dym-i-s-turgeneva-lichnye-imena-sobstvennyye-v-kontekste-romana-i-pushkinskaya-antronimika> (посещение 30.09.2025)
4. Бельская А.А. Обонятельный сегмент художественного мира романа И. С. Тургенева «Дым» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. №4 (73). 2016. С. 113–124.
5. Бельская А.А. Трансформация мифа об Амуре и Психее в романе И. С. Тургенева «Дым» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. №2 (58), 2014г. С. 172–179.
6. Бельская А.А. Функционирование цвета Feuille Morte в романе И.С. Тургенева «Дым» // Ученые записки Орловского государственного университета. № 3 (92), 2021. С. 44–49.
7. Виноградов В.В. История слов. М., 1999.
8. Даль. Полное собрание сочинений. В 8 т. Т. М.. 1995.
9. Доманский В.А. Флористический код любовных коллизий И.С. Тургенева // Спасский вестник. Тула, 2009. С. 52–60.
10. Жуйкова М. Зачем Маринка сожгла следы Добрыни? (Заметки о происхождении любовной магии) // Антропологический форум №4. С. 286–312.

11. Ильина В.В. Принципы фольклоризма в поэтике И. С. Тургенева : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук : специальность 10.01.01 – русская литература / В. В. Ильина ; [место защиты: Ив. гос. ун-т]. Иваново, 2001.
12. Ковалева С.В. Концептуальная зона «любовь» в текстах народных заговоров // Russian Linguistic Bulletin. № 5 (41). С. 1–3.
13. Козубовская Г.П. Костюм в прозе И.С. Тургенева: роман «Дым» // Мир науки, культуры, образования. № 5 (42) 2013. С. 281–284.
14. Козубовская Г.П. Мифологема запаха в романе И.С. Тургенева «Дым» // Культура и текст. 2004. С. 158–166.
15. Кривошеева А.А. Любовная магия в сибирском селе // М. Сборник научных статей XLVIII региональной студенческой научно-практической конференции. В 2-х частях. Омск, 2024. С. 93–96.
16. Лавров А.С. Колдовство и религия в России: 1700–1740 гг. М., 2000.
17. Мокина Н. В. Тургенев и символисты: к проблеме влияния художественного опыта Тургенева-романиста. Статья 2: Прием «частичного двойничества» и «парные» сцены в романе «Дым» // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2017. Т. 17, вып. 1. С. 64–69.
18. Померанцева Э.В. Мифологические персонажи в русском фольклоре. М., 1975.
19. Семухина И.А. «Убитые насмерть не мечутся...»: внутреннее слово духовно расколотой личности в поздней романистике И. С. Тургенева («Дым») // Уральский филологический вестник. Серия: Русская классика: динамика художественных систем. №1, 2014. С. 100–110.
20. Славянские древности: этнолингвистический словарь : в 5 т. / под общ. ред. Н. И. Толстого ; Ин-т славяноведения и балканистики РАН. М., 1995–2009. Т. 1: А (Август) – Г (Гусь). 1995.
21. Славянские древности: этнолингвистический словарь : в 5 т. / под общ. ред. Н. И. Толстого; Ин-т славяноведения и балканистики РАН. М., 1995–2009. Т. 3: К–П (Круг–Пчела). 1999.
22. Смилянская Е.Б. Волшебники. Богохульники. Еретики: Народная религиозность и «духовные преступления» в России XVIII в. М., 2003.
23. Тихонова Е.П. Развитие образа ведьмы в культуре нового и новейшего времени // Общество: философия, история, культура. 2018. №7. С. 95–98.
24. Топорков А.Л. «Лежит доска, на ней тоска». Тоска в любовных заговорах // Русская речь. 2015. № 3. С. 114–120.
25. Топоров В.Н. Странный Тургенев. М., 1998.
26. Тургенев И.С. Дым // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30-и тт. Т. VII. М.: Наука, 1981. С.247–408.

References

1. Ayupov I.S. Dante's Parallels in I.S. Turgenev's Novel "Smoke" // Bulletin of the Stavropol State University. 60/2009. Pp. 137–142.
2. Ayupov, I.S. I.S. Turgenev's Novel "Smoke" in the Historical and Cultural Context: Abstract of a Cand. Sci. (Philology) Dissertation. Magnitogorsk, 2010
3. Belskaya A.A. "Smoke" by I. S. Turgenev: Personal Proper Names in the Context of the Novel and Pushkin's Anthroponymy // Bulletin of Bryansk State University, 2011. // <https://cyberleninka.ru/article/n/dym-i-s-turgeneva-lichnye-imena-sobstvennye-v-kontekste-romana-i-pushkinskaya-antroponimika> (visited 09/30/2025)
4. Belskaya A. A. Olfactory Segment of the Artistic World of I. S. Turgenev's Novel "Smoke" // Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanitarian and Social Sciences. No. 4 (73). 2016. Pp. 113–124.
5. Belskaya A. A. Transformation of the Myth of Cupid and Psyche in I. S. Turgenev's Novel "Smoke" // Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanitarian and Social Sciences. No. 2 (58), 2014. Pp. 172–179.
6. Belskaya A. A. The Functioning of the Color Feuille Morte in I. S. Turgenev's Novel "Smoke" // Scientific Notes of Orel State University. No. 3 (92), 2021. Pp. 44–49.
7. Vinogradov V. V. History of Words. Moscow, 1999.
8. Dal. Complete Works. In 8 volumes. T. M., 1995.
9. Domanskii, V. A. "The Floral Code of Love Conflicts in I.S. Turgenev's Works." Spasskii Vestnik. Tula, 2009, Pp. 52–60.
10. Zhuikova M. Why Did Marinka Burn Dobrynya's Traces? (Notes on the Origin of Love Magic) // Anthropological Forum, No. 4. Pp. 286–312.
11. Ilyina, V. V. (2001). Principles of folklorism in the poetics of I. S. Turgenev [Author's abstract of Candidate of Sciences dissertation, Ivanovo State University].
12. Kovaleva, S.V. The Conceptual Zone of "Love" in the Texts of Folk Charms // Russian Linguistic Bulletin. No. 5 (41). Pp. 1–3.
13. Kozubovskaya, G.P. Costume in the Prose of I.S. Turgenev: the Novel "Smoke" // The World of Science, Culture, and Education. No. 5 (42), 2013. Pp. 281–284.
14. Kozubovskaya, G.P. The Mythologem of Smell in I.S. Turgenev's Novel "Smoke" // Culture and Text. 2004. Pp. 158–166.
15. Krivosheeva, A.A. Love Magic in a Siberian Village // Moscow. Collection of Scientific Articles of the XLVIII Regional Student Scientific and Practical Conference. In 2 parts. Omsk, 2024. Pp. 93–96.
16. Lavrov A.S. Witchcraft and Religion in Russia: 1700–1740. Moscow, 2000.
17. Mokina N.V. Turgenev and the Symbolists: On the Problem of the Influence of Turgenev the Novelist's Artistic Experience. Article 2: The Technique of "Partial Doppelganger" and "Paired" Scenes in the Novel "Smoke" // News of Saratov University. Nov. Series. Series: Philology. Journalism. 2017. Vol. 17, Issue 1. Pp. 64–69.
18. Pomerantseva E.V. Mythological Characters in Russian Folklore. M., 1975.
19. Semukhina I.A. "Those killed to death do not rush about...": the inner word of a spiritually split personality in the late novels of I. S. Turgenev ("Smoke") // Ural Philological Bulletin. Series: Russian Classics: Dynamics of Artistic Systems. No. 1, 2014. Pp. 100–110.
20. Slavic Antiquities: Ethnolinguistic Dictionary: in 5 vols. / ed. by N. I. Tolstoy; Institute of Slavic Studies of the Russian Academy of Sciences. Moscow : Mezhdunarodnye otnosheniia, 1995. Vol. 1: A (Avgust) – G (Gus').
21. Slavic Antiquities: Ethnolinguistic Dictionary [Slavianskie drevnosti: etnolingvisticheskii slovar']. In 5 vols. / Ed. by N.I. Tolstoy; Institute of Slavic and Balkan Studies of the Russian Academy of Sciences. Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniia, 1995–2009. Vol. 3: K–P (Krug–Pchela). 1999.
22. Smilyanskaya E. B. Wizards. Blasphemers. Heretics: Popular Religiosity and "Spiritual Crimes" in 18th-Century Russia. Moscow, 2003.

23. *Tikhonova E. P.* The Development of the Image of the Witch in the Culture of Modern and Contemporary Times // Society: Philosophy, History, Culture. 2018. No. 7. Pp. 95–98.
 24. *Toporkov A. L.* “There Lies a Board, with Longing on It.” Longing in Love Spells // Russkaya Speech. 2015. No. 3. Pp. 114–120.
 25. *Toporov V.N.* Strange Turgenev. M., 1998
 26. *Turgenev I.S.* Smoke // Turgenev I.S. Complete Works and Letters: In 30 Volumes. Vol. VII. Moscow: Nauka, 1981. Pp. 247–408.
-
-

УДК 82-31

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-194-197

ЛАРДЫГИНА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, Россия
E-mail: ola_la789@mail.ru

ЮДИНА ЕКАТЕРИНА ДМИТРИЕВНА

студент, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, Россия
E-mail: ola_la789@mail.ru

LARDYGINA OLGA ALEKSANDROVNA

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Stary Oskol Branch «Belgorod State National Research University», Stary Oskol, Russia.
E-mail: ola_la789@mail.ru

YUDINA EKATERINA DMITRIEVNA

Student, Stary Oskol Branch «Belgorod State National Research University», Stary Oskol, Russia
E-mail: ola_la789@mail.ru

**МИФОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБРАЗОВ ПЕРСОНАЖЕЙ РОМАНА-СКАЗКИ «ГИМНАЗИЯ № 13»
А. ЖВАЛЕВСКОГО, Е. ПАСТЕРНАК**

**MYTHOLOGICAL BASIS OF THE IMAGES OF THE CHARACTERS IN THE FAIRY TALE NOVEL
«GYMNASIUM № 13» BY A. ZHVALEVSKY, E. PASTERNAK**

В статье рассматривается мифологическая основа романа-сказки «Гимназия №13» А. Жвалевого, Е. Пастернак. Изучение сюжета произведения и анализ ключевых образов способствовали выделению средств формирования образов персонажей, основным принципом которых стала мифологическая составляющая. Исследователями было отмечено, что главные герои являются «языческими двойниками». Их прототипы – древние славянские божества. Система персонажей романа-сказки представлена как чисто мифологическими персонажами, так и сложными образами, представляющими собой симбиоз современных школьников с древними славянскими богами. В работе представлена попытка обозначить средства создания симбиоза образов.

Ключевые слова: мифологическая основа образа, средства формирования образа, роман-сказка «Гимназия №13» А. Жвалевого, Е. Пастернак, «языческий двойник», говорящая фамилия, мифологический прототип, славянская мифология, симбиоз образов.

This article examines the mythological foundation of the fairytale novel “Gymnasium No. 13” by A. Zhvalevsky and E. Pasternak. A study of the work’s plot and an analysis of key images helped identify the means by which the characters are shaped, the underlying principle being the mythological component. The researchers noted that the main characters are “pagan doubles”, based on ancient Slavic deities. The fairytale novel’s character system includes both purely mythological figures and complex images representing a symbiosis of modern schoolchildren with ancient Slavic gods. This article attempts to identify the means by which this symbiosis is created.

Keywords: mythological basis of the image, means of image formation, the fairy tale novel “Gymnasium No. 13” by A. Zhvalevsky, E. Pasternak, “pagan double”, a speaking surname, mythological prototype, Slavic mythology, symbiosis of images.

Введение

Мифологическая основа литературного произведения – это наличие в произведении элементов мифологии, которые могут влиять на сюжет, персонажей, символику и темы. В тексте художественного произведения может присутствовать прямое использование мифологических персонажей, сюжетных линий, а может быть скрытое использование мифологических архетипов, мотивов, символов.

В трактовке «Мифологического словаря» под редакцией Е.М. Мелетинского «миф буквально означает предание, сказание», а «мифология есть совокупность подобных сказаний о богах и героях», и «мифотворчество рассматривается как важнейшее явление в культурной истории человечества» [4, с. 653]. Под мифологизацией В.Н. Топоров понимал «создание наиболее семантически богатых, энергичных и имеющих силу

примера образов действительности» [5, с. 5].

Использование мифологических элементов в современном художественном тексте позволяет расширить возможности изображения проблем современного мира и места в нем человека. Писатель, создавая свои произведения, перерабатывает богатейший фольклорный и мифологический материал. Мифологическая основа художественного текста помогает писателю построить свою особую модель мира, соединяющего реальное и фантастическое.

Цель работы – раскрыть, как мифологические элементы могут быть использованы для создания сложных и многогранных образов персонажей.

Актуальность данной темы обусловлена постоянным интересом к изучению литературных персонажей, их характеристик, а также средств и способов их создания. В условиях современного литературного процесса, где традиционные формы и методы нарратива перепле-

таются с новыми подходами, анализ средств формирования образа персонажа на мифологической основе приобретает особое значение. К тому же, исследование образов персонажей фантастического романа-сказки «Гимназия N 13» А. Жвалевского, Е. Пастернак, созданного в 2010 году, не так уж и много.

Творчество А. Жвалевского и Е. Пастернак находится на пересечении подростковой и взрослой литературы, что позволяет также исследовать, как писатели формируют образы персонажей, вызывающих интерес как у молодежи, так и у взрослых людей. Это особенно важно в контексте изучения и продвижения современной детской и подростковой литературы.

Объектом исследования являются образы главных героев произведения: современные школьники Антон Волков, Миша Беркин, Севка и девочки Лёля, Люба и Маша.

Предмет исследования – мифологическая основа средств формирования образов персонажей.

Материалом для работы послужил фантастический роман-сказка «Гимназия N 13» белорусских авторов Андрея Жвалевского и Евгении Пастернак.

Новизна работы состоит в раскрытии понятия симбиоз образов на примере сложных образов школьников, представляющих собой гимназистов, каждый из которых является «языческим двойником» одного из ярких представителей славянской мифологии, а также научная новизна работы заключается в неизученности данной темы на материале романа-сказки «Гимназия N13» А. Жвалевского и Е. Пастернак.

Для исследования мифологической основы романа-сказки использовались сравнительно-сопоставительный и историко-генетический методы.

Изложение основного материала

Действие в подростковом романе-сказке «Гимназия N13» А. Жвалевского, Е. Пастернак начинается в самой обычной современной школе, в которой чудесным образом в ходе развития сюжета переплетутся реальность и сказка, создавая особенный сказочно-мифологический хронотоп. Особенность его как раз и состоит в том, то-пос – современная школа, но время в которой начинает развиваться по иным законам.

Герои произведения – гимназисты Антоха Волков, Севка Рогов, Мишка Беркин, Леля Солнцева, отличница-«зубрилка» Маша и пловчиха Люба Метелкина – внезапно оказываются в особенном замкнутом пространстве, которое совпадает со школьным пространством территориально, но время в нем замирает [2, с. 32].

Исследователь темы перехода между мирами в подростковых книгах и фильмах Василькова А.Н. отмечает, что в этот момент срабатывает феномен виртуальности – у всех гимназистов перестают работать мобильные телефоны и на их экранах время застывает на отметке в 18.35, и перестают работать законы физики [1, с. 192]. Ребята понимают, что попали в особое сказочное пространство, которое населяется настоящими сказочными и мифологическими героями: домовыми (зальный, столовый, кабинетные), русалками, кикиморами, белыми и черными языческими богами, среди которых и Перун, и Кощей (Поляндра), и Велес, и Дажьбог, и Лада, и Лёля, и Мокошь многие другие. Мифологические и сказочные персонажи погружают читателей в незабываемую

атмосферу языческих времен.

Современные дети, прекрасно обращающиеся с техникой, поставлены в условия, в которых она перестает играть важную роль.

Как отмечает А.Н. Василькова, в сюжете заметно одновременное влияние компьютерных игр и фольклорных сказочных сюжетов, а по форме «Гимназия № 13» ближе всего к квесту – захватывающей игре, один из вариантов которой – «Побег из комнаты», – возник из приключенческой литературы и сказки-квеста, сюжет которой сводится к выполнению сложных заданий [1, с. 193].

Цель квеста романа-сказки – собрать четыре части ключа (это 4 руны) – очень схожа с традиционными сказочными задачами. Четыре руны – это четыре разных стихии – вода, огонь, земля и воздух. Каждая из стихий связана со своим героем-школьником магическими связями. Собранные руны помогают открыть сейф, в котором оказываются два желудя.

Миссия оказывается выполненной, игра – завершённой, квест – пройденным, а в романе-сказке наступает нетипичный для сказочного сюжета финал – не добро побеждает зло, а устанавливается равновесие между ними – долговременное перемирие между белыми (сторонниками Перуна) и черными (сторонниками Паляндры). Ребятам- гимназистам вместе с читателями предстоит осознать, что добро не всегда является абсолютным добром, а зло не является абсолютным злом. Прогремевший во внутреннем дворике школы взрыв нарушил равновесие между миром черных и белых, между добром и злом. И чтобы вновь в этот сказочно-мифологический мир вернулось равновесие, необходимо черных и белых развести по разные стороны, а для этого школьники решают посадить взамен старого дуба два молодых дубка. И именно в этот момент старый дуб рухнул, освободив место для молодой поросли. Ребята возвращают нарушенное в сказочном пространстве равновесие между добром и злом, и сами возвращаются в свой привычный мир.

А.Н. Василькова заметила, что во время пребывания в сказочном пространстве все шесть школьников смогли найти в себе «языческого двойника»: Антоха, например, – Волхв (и волк), Люба – Берегиня (и богиня, и русалка; когда Перун потребует человеческой жертвы, Люба превратится в настоящую русалку с рыбьим хвостом, но, по закону жанра, останется в итоге человеком) [1, с. 196].

Таким образом, элементами мифологической основы произведения становятся не только мифологические персонажи, играющие активную роль в сюжете, но ещё более важной составляющей оказывается симбиоз образов современных школьников с образами языческих богов. Этот симбиоз и определил пути формирования образов главных героев, и средства их формирования.

Влияние «языческих прототипов» сохраняется и после возвращения гимназистов в их привычный мир, и читатель понимает, что именно эти герои не просто так попали в сказочный переплет – они обладали необходимыми качествами и в досказочный период.

Образы школьников – «языческих двойников» – выстраиваются в прямой зависимости от того, с каким божеством они находятся в магическом сродстве.

Например, Антон Волков. Авторы наделяют его го-

ворящей фамилией, которая в произношении волчьей стаи звучит как «Волкофффф» и указывает на связь со славянским Волхвом – божеством, обладающим суперспособностью к оборотничеству, суперсилой и супервлиянием на окружающих [3, с. 31]. Все эти «супер» герой перенимает у божества, и уже в досказочный период мы видим его сложный прямой и воинственный характер, идущий в разрез с традиционным поведением, так авторы подчеркивают присутствие звериных инстинктов («учуял», «озверел», «огрызнулся», «зарычал», «рвякнул», «заметался») и воинствующей агрессии (особенно в эпизодах защиты Севки и в столкновении со старшим братом обидчика Севки – «Он просто шел и зверел. В драке это главное. Не техника удара, даже не сила – а вот такое озверение» [2, с. 15]).

Характерной деталью, дорисовывающей образ Антона, является руна «Воин», пришедшая к нему в руки от Кощея и означающая одну из ипостасей богатырской сущности Волхва.

Показательно в этом отношении, что знакомство с образом этого персонажа начинается с описания внешности Волкова, который содержит в себе сравнение и скрытое противопоставление, необходимое для репрезентации непримиримости характера настоящего воина: «Антоха вообще напоминал корсара: невысокий, худой, жилистый, такому только по реям и ползать. А еще вихрастый, несмотря на то, что русые волосы подстрижены совсем коротко» [2, с. 7]. Авторы, используя данный прием, подчеркивают в портрете героя мятежность и чрезвычайную силу характера через контраст образа корсара со школьной доской, у которой стоит Волков в первом эпизоде повести.

В.Е. Хализев отмечал, что для передачи внутренней жизни персонажа могут использоваться даже сновидения, и бред, выявляющие бессознательное в человеке: «его подсознание – то, что прячется в глубинах психики и неведомо ему самому» [6, с. 175].

Важно, что для дополнения образа Волкова-Волхва авторы как раз используют прием погружения в сферу бессознательного – в сны героя вводится тема оборотничества: именно во снах Антон то встречается с волком, то ощущает себя в его шкуре, то чувствует себя Иваном-царевичем верхом на волке, то прощается с ним, когда выбирает сторону светлых сил.

У другой героини – Лёли Солнцевой – мифологическим прототипом является славянская богиня любви, весны и красоты Лёля (Лала). Её образ строится по схожим законам – это и говорящая фамилия, и соответствующая данной богини внешность, и характерные особенности поведения.

Прежде всего образ Лели формируется авторами с помощью особой формы поведения: с первых эпизодов романа-сказки авторы указывают на нестандартность поведения девочки, на существование волшебных способностей у простой школьницы, новенькой из класса. Эта героиня – единственная из попавших в межска-

зочное пространство умеет ворожить еще в досказочный период, и простым завязыванием узелка спасает Волкова, застывшего в нерешительности у доски. Образ героини, как носительницы черт богини Весны, любви и красоты, дополняется возможностями особого влияния на окружающих и умением располагать к себе «медовым голосом» как сверстников, так и всяких мифологических существ, а во взаимоотношениях с Волковым даже появляется тема первой любви. Таким образом, к форме поведения героини как средству формирования образа относятся её способности колдовать, привораживать и обвороживать.

Богиня Леля способна будить природу весной разливающимися реками и ручьями, поэтому характерной деталью образа девочки Лели становится руна «Воды», а в портрете героини присутствует вода в различных вариациях: «она смотрела в землю унылыми, как лужи, глазами» [2, с. 22]; «её теперь светло-синие, почти прозрачные глаза, были полны чем-то непонятным, но грозным» [2, с. 248]; а когда Лёля поцеловала Волкова, то у него было такое ощущение, «как будто после долгой жары напился из холодного родника» [2, с. 154].

Схожими средствами рисуется и образ другой школьницы – Любы, чье имя происходит от слова Любовь. Описание внешности девочки, занимающейся плаванием, создает иллюзию её близости к водной стихии – «огромные, как небо глаза и длинные волосы, как будто светятся и колыхаются в такт волнам» [2, с. 290]. И эта иллюзия подтверждается в сказочном мире её связи с образом водной Берегини – русалки, обитающей у водоемов. В пространстве школы таким водоемом оказывается школьный бассейн. Руна Любы – «жертвоприношение» – дорисовывает её характер – способность пойти на жертву ради друзей.

В образе Любы также велика роль формы поведения, которая раскрывает ее русалочью сущность и в досказочный период, и в послесказочный: её любовь к воде, к плаванью формирует образ водной Берегини.

Выводы

Завершая исследование, хотелось бы отметить, что жанр произведения определил спектр средств для создания образов персонажей. Сложное фантастическое составляющее сюжета, в котором современность слилась с древним славянским мифологическим началом, установило непростой закон формирования образов школьников. Каждый из героев связан незримыми нитями со своим славянским божеством, который определяет и характер, и внешность, и форму поведения персонажей, и другие особенности, такие, как детали, говорящие фамилии и многое другое. Авторы А. Жвалецкий и Е. Пастернак, используя прием симбиоза мифологических образов и образов современных гимназистов, создают сложных и многогранных персонажей, способных по-настоящему увлечь не только юных читателей, но и взрослых.

Библиографический список

1. Василькова А.Н. Феномен виртуальности: О переходе между мирами – на материале книг, спектаклей и фильмов, которые читали и смотрели дети второй половины XX и начала XXI века. М.: ГИИ, 2016. 200 с.
2. Жвалецкий А.В., Пастернак Е.Б. Гимназия N 13: роман-сказка. 8-е изд., испр. М.: Время, 2020. 368 с.
3. Кайсаров А.С. Славянская и российская мифология. М.: Амрита-Русь, 2024. 96 с.
4. Мифологический словарь. / Гл. ред. Е.М. Мелетинский. М.: Сов. энциклопедия, 1991. 736 с.

5. *Топоров В.Н.* Миф. Ритуал. Символ. Образ. М.: Прогресс-Культура, 1995. 624 с.
6. *Хализов В.Е.* Теория литературы: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 432 с.

References

1. *Vasilkova A.N.* The Phenomenon of Virtuality: On the Transition between Worlds – Based on Books, Performances, and Films Read and Watched by Children in the Second Half of the 20th Century and the Beginning of the 21st Century. Moscow: GII, 2016. 200 p.
 2. *Zhvalevsky A.V., Pasternak E.B.* Gymnasium N 13: A Fairy Tale Novel. 8th Edition, Revised. Moscow: Vremya, 2020. 368 p.
 3. *Kaisarov A.S.* Slavic and Russian Mythology. Moscow: Amrita-Rus, 2024. 96 p.
 4. Mythological Dictionary. / Ed. by E.M. Meletinsky. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1991. 736 p.
 5. *Toporov V.N.* Myth. Ritual. Symbol. Image. Moscow.: Progress-Kultura, 1995. 624 p.
 6. *Khalizev V.E.* Theory of Literature: Textbook for Students of Higher Education Institutions. Moscow.: Publishing Center “Akademiya”, 2013. 432 p.
-

УДК 82.09:821.133.1 ПРУСТ. 06. «ПОД СЕНЬЮ ДЕВУШЕК В ЦВЕТУ» + 792.01

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-198-204

РУБАН АЛЛА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин Новозыбковского филиала Брянского Государственного Университета им. академика И.Г. Петровского, г. Новозыбков, Россия
E-mail: Klintsy-kraeved@yandex.ru

RUBAN ALLA ALEXANDROVNA

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Socio-Economic and Humanitarian Disciplines of the Novozybkovsky Branch of the Bryansk State University. Academician I.G. Petrovsky, Novozybkov, Russia
E-mail: Klintsy-kraeved@yandex.ru

СЕМИОТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ТЕАТРАЛЬНОГО ПАРИЖА В РОМАНЕ М.ПРУСТА «ПОД СЕНЬЮ ДЕВУШЕК В ЦВЕТУ» ЧАСТЬ II

THE SEMIOTIC FUNCTION OF PARIS IN MARCEL PROUST'S NOVEL «UNDER THE SHADOW OF THE GIRLS IN BLOOM» PART II

В данной статье (Часть II) рассматривается более подробно семиотическая функция театрального Парижа в романе М. Пруста «Под сенью девушек в цвету». Семиотическая функция тесно взаимосвязана с процессом ценностного самоопределения повествователя и выбора своего пути. Здесь важен поиск универсальных источников смысла и знаков постижения изменчивого характера времени, символических сопоставлений, аналогий из мира искусства, эстетических знаков – выразителей пространства. Знак обладает особым коммуникативным потенциалом. Для того, чтобы осмыслить реальное бытие города, необходим символический метаязык, включающий истолкование знаков.

Ключевые слова: семиотика сцены, игровое пространство, хронотоп театра, философская концепция времени, жесты Берма, театральный эффект, семиотические модели, «чарующий эффект», магия сцены, афишная тумба.

This article (Part II) examines in more detail the semiotic function of theatrical Paris in Marcel Proust's novel "Under the Shadow of the Girls in Bloom." The semiotic function is closely related to the process of the narrator's value self-determination and the choice of their own path. Here, it is important to search for universal sources of meaning and signs of understanding the changing nature of time, symbolic comparisons, and analogies from the world of art, as well as aesthetic signs that express space. A sign has a special communicative potential. In order to comprehend the city's real existence, a symbolic meta-language is necessary, which includes the interpretation of signs.

Keywords: stage semiotics, play space, theater chronotope, philosophical concept of time, Berm's gestures, theatrical effect, semiotic models, "charming effect," stage magic, and billboard.

Введение

Актуальность данной статьи (Часть II) обусловлена важностью анализа знаково-символических функций в «парижском тексте» романа М.Пруста. Семиотические модели реализуются с помощью преобразования знаков вещественных в этикетные, социальные, патронимические, коммуникативные, статусные, усиления / ослабления влияния и др. Важнейшие черты реализации семиотической функции образа Парижа (светского, театрального, буржуазного, богемного) связаны с трансформацией его творческого метода, вбирающего черты символизма, литературного импрессионизма и модернизма. Запреты на слишком явные «проявления чувств» действуют и в Париже эпохи рубежа веков. Но великая актриса Берма смогла выразить нечто большее, чем признание Федры в запретной любви. Марсель воспринимает ее сдержанную игру как стремление приобщить человека к высшей свободе творческого Духа. Это и стремление вырваться за пределы «собственного Я», и поиски знаков-усилителей эмоций, и все возможности магически-заклинательной функции. Магия места ис-

ключительно важна. Составление семиотической карты Парижа продолжается на разных уровнях диалога и взаимодействия с повествователем в ипостаси Зрителя, толкователя Знаков.

Целью статьи является рассмотрение определенной последовательности театрально-сценических знаков. Это и процесс сакрализации парижского театрального пространства, и процесс селекции / комбинации функциональных смыслов, и выбор семиотической модели воздействия на читателя. Главным достижением становится обретение своего Пути (дар писателя-философа).

В статье проанализированы соответствующие примеры (категория света, движения, ароматов, зрительных и слуховых ассоциаций, синестетический эффект).

Новизна статьи заключается в том, что пространственные координаты Парижа рассматриваются во взаимосвязи с «переживанием» тех или иных эмоций, театральных впечатлений. Здесь уместен принцип «следования за Автором», выстраивание знаково-символических цепочек в соответствии с их репрезентацией в тексте. Однако, мы сочли важным со-

хранить и некоторую долю обобщения знаков-сем и их проявления. Концентрация различных семиотических слоев в том или ином фрагменте текста (периоде) свидетельствует о необыкновенном напряжении «умственных сил» повествователя и усилении роли ассоциативности. *Методы исследования:* структурно-функциональный; метод семиотического анализа; прием «подборки знаков»; выявление роли семиотической комбинаторики в парижском тексте романа М. Пруста; анализ символов театрального пространства.

Изложение основного материала

Театральность пронизывает «парижский текст» в романе М. Пруста. Семиотическая функция образа Парижа сочетается в том числе и с функцией театрализации парижского пространства. Знаково-символические, метафорические и собственно семиотические модели могут интерпретироваться в их тесной взаимосвязи. Хронотоп театра позволяет проанализировать могущественную комбинаторику Пруста. Жак Зефир отмечает: «Прием трансформации или трансмиссии знаков усиливают в том числе и театральные аллегории. Одухотворенный город – постоянный контекст действия романа, неизменный компонент важнейших сцен» [12, р. 161].

Это скорее «интригующий», загадочный Париж. Репрезентация городской среды часто формирует тональность частей, эпизодов и театральных сцен романа.

М. Бланшо предпочитает термины «адаптация» и «трансформация» - эти приемы составляют «существенный этап эволюции интеллектуального модернистского романа, свидетельствуют о развитии самой традиции, о ее постоянном движении» [2, с. 32]. Жерар Женетт чаще употребляет термин – «трансфигурация», Стефан Макс – «метаморфоза», Юрий Лотман – «мутация» функциональных смыслов. К.Л. Стросс отмечает: «Знаковый (семиотический) уровень мышления – это своеобразный стратегический уровень мышления с акцентом на вариативность знаков, их количественные и качественные изменения» [4, с. 327].

Каждый раз новые комбинации знаков порождают новые смыслы, и в этом суть порождающей семантики семиотической функции.

Е.М. Мелетинский знаковую комбинаторику в теории структурализма возводит к «методологическим соображениям» Клода Леви-Стросса, работам Ж.М. Озиа, М. Фуко, Ж. Лакана, Р. Барта.

Е.М. Мелетинский приходит к закономерному выводу: «Обмен и даже его символическое значение анализировались уже М. Моссом (ближайшим учеником Дюркгейма), но Леви-Стросс дал ему структурно-семиотическую интерпретацию: коммуникации невозможны без знаковых систем, в которых социальные факты выступают одновременно как вещи и как представления» [6, с.78-79].

Сам термин «семиотические моделирующие системы» вводит в научный оборот именно К. Леви-Стросс. Е.М. Мелетинский отмечает: «Подобные системы, считает он, делают вещи коммуникативными, а функционирование коллективно-бессознательных ментальных структур делает умопостигаемыми самые системы» [6, с.79].

Кодирование / декодирование знаков связано с идеей установки на загадку. В.П. Москвин анализирует «затем-

ненность текста» как признак его обращения к системе аллегорий: «Считается, что установка на загадку появляется в поздних стихах Осипа Мандельштама (начиная с 1920 года), в подтверждение приводим, в частности, следующее двустишие: «И блаженное бессмысленное слово (в первый раз произнесем) В Петербурге мы сойдемся снова...» [7, с. 37].

Знаки-приметы, знаки-прорицания, знаки-загадки образуют значительный слой подтекста. А.М. Белов отмечает: «Здесь мы исходим из того, что все средства поэтики художественного текста, будучи по природе своей Знаками, создают один или несколько символических пластов (или планов). Если простейшим случаем будет одноплановый текст, в котором говорится ровно о том, о чем написано, то более сложными будут считаться случаи сравнения, аллегории и символизма, обязательно предполагающие взаимодействие нескольких планов» [1, с. 54].

Например, вещественный знак-афиша – становится носителем дополнительных значений. Символический план может быть развернут в том числе и на уровне «предвидения» значимых событий. Афиша помечена не тем днем, когда Марсель читал ее, а днем, когда должно было состояться само представление, **и даже часом**, когда поднимут занавес – Знак великого события в жизни Марселя, когда он обретает утраченную веру в силу таланта.

Знаки выражения сильных эмоций:

От радости «подскочил» перед колонкой Афиш, был словно «захваченный мыслью», что в этот день и в этот час будет сидеть на своем месте (тождество нужного времени и места, замена счастья, свобода посещения спектакля и преодоление запрета родителей, подспудный страх, что родные «не успеют достать два хороших места» [8, с. 20].

Одним прыжком оказался дома – элементы пантомимы и влияние принципа легкой самоиронии повествователя. Он был словно «подстегнутый магическими словами», которые сменили в его сознании «янгсенистскую бледность» и «солнечный миф». Жан-Ив Тадье обращает внимание на то, что изображение парижских театров включается в общий ритм системы образов-персонажей, ритм повторяющихся структур, несводимых только к сюжетно-фабульным моментам повествования. Такие хронотопы способны к самостоятельному движению, развитию заложенного в них поэтического содержания (то есть близкие к понятию мизансцены, или ключевой темы в музыкальной композиции). Театральные мотивы сочетаются с литературно-поэтическими и музыкальными ассоциациями: «Это несколько театров: Амбассадор, Шатле, Комеди Франсез, Театр Эден, Жимназ, Одеон, Опера, Опера Комик, Консерватория, где слушались концерты» [15, р.74].

Мы видим воссоздание светского этикетного кодекса театрального Парижа того времени. Например, многократный повтор фразы: «Дамам в шляпах вход в кресла не разрешается. Впуск публики прекращается в два часа». Отец предложил им с бабушкой «завести их в театр», и все ждали визита господина де Норпуа. Марсель пребывает между великим восторгом и боязнью разочарования.

Контраст восприятия: когда Франсуазу однажды

«пустили в театр», она уверяла, что ее место «самое лучшее» на галерее третьего яруса, и она с упоением смотрела там «мелодраму сезона».

Удовольствие возрастает по принципу градации – Марсель слышит обычные театральные шумы за плотным занавесом. Близость занавеса – таинственная вещь, она дает иллюзию более полной жизни, это знаки-предчувствия «дарового счастья» (сравните с известной формулой О.Мандельштама о значении некоторых «обрядовых действий» для чувства довольства миром – «как будто голову шампунем мне вымыл парикмахер Франсуа...»).

Шум театральный – скорее «шорох» – символ того же шума от биения жизни, что возникает «под скорлупой яйца, когда цыпленок готов вылупиться» [8, с.20]. Закулисье, сцена за закрытым еще занавесом – «мир, недоступный нашему взгляду», не видящий нас, но оказывающий свое привычное воздействие.

Знак скорого начала спектакля – «властно донесся троекратный стук, **не менее потрясающий, чем знаки**, подсказанные с планеты Марс» [8, с. 20] – астральный знак (довольно редкий суггестивный символ, синтез звука и особого магического воздействия планеты Марс). Жизнь на сцене тоже идет «своим чередом», вещные символы декорации – те, которые он видел на одном вечере – «письменный стол и камин», тем не менее, уже помогают проникнуть в «чью-то жизнь», вещи, довольно обыкновенные на вид, сообщают гулкой театральной тишине что-то магическое. В эту жизнь Марсель проникает, как вор, и он «проживет» с другими парижанами этот вечер, он вполне готов слиться с ними, как и в театре теней.

Жан-Ив Тадье отмечает: «Главными движущими мотивами сюжета становятся поиски новых впечатлений, смена увлечений повествователя, театральные премьеры, светские визиты. Это скорее умиротворяющий контекст» [14, с. 63].

Даже если на сцену выходят «не доминирующие актеры», воздействие всего ансамбля не ослабевает. Актеры говорят «поразительно громко» – мотив усиления эмоции звучания, акустический эффект даже испугал Марселя. Отсюда сравнение с атмосферой шумного парижского кафе – «даже в маленьком кафе приходится спрашивать гарсона, что говорят какие-нибудь два повздоривших субъекта» [8, с. 22].

Марсель «улавливает» Париж даже на слух, его слух сосредоточен на множестве звуков, но и зрительные эффекты остаются значительными. Г.В. Ярошенко отмечает важность сочетания в синестетической метафоре звуковых, зрительных, слуховых, цветовых впечатлений, ароматов и красок. «Было установлено, что при формировании синестетических словосочетаний во всех текстах корпуса наиболее частотны лексические единицы с компонентами зрения» [11, с. 97].

Важны в оценке большинства исследователей процессы восприятия и рецепции, зрительные ассоциации, слух, вкус, осязание и обоняние в их единении. Сравнение с атмосферой шумного парижского кафе также свидетельствует о «едином сгущении смыслов», о единой жизненной силе и убедительности знаковых комплексов. Это «чисто парижское» сравнение Пруста, особенно ценное тем, что мы сразу переносимся в атмосферу «праздника жизни».

Марсель удивляется, что публика «безропотно слушает» рассерженных актеров, захваченная всеобщим волнением, на поверхности которого «то тут, то там начинал плескаться смехок», и повествователь понял (функция эмоционального удостоверения, свидетельская по Ж. Женетту), что так принято здесь, что «эти нахалы – актеры», и что маленькая пьеса для так называемого «поднятия занавеса» – началась. Затем последовал антракт, настолько длинный, что зрители, вернувшись на свои места, «начали выражать нетерпение, стучать ногами».

Аналогия из мира судебных процессов: как если бы какой-нибудь благородный человек, презрев свою собственную выгоду, собирается дать показания в пользу невиновного и всегда опасается, что с ним не будут достаточно милы или лояльны, что ему «не выразят должной благодарности», что его не вознаградят с избытком и что, возмущенный, он станет на стороне обвинителей (знак слабости человеческой природы, чуткой реакции на знаки влияния в обществе, трепет перед «обвинителями» и страх встать на защиту невиновного, схожая атмосфера театрального действия и опасного «действия» судебного разбирательства с прениями сторон). Для повествователя гений и злодейство – две вещи несовместные, ибо гений всегда сродни добродетели. Среди публики Марселю хотелось увидеть «каких-нибудь парижских знаменитостей», он опасался, что Берма не пожелает в этом бульварном театре угождать такой заурядной публике. И он с мольбой смотрит на «особо явных», отъявленных насмешников, чтобы они в ярости своей не разрушили драгоценное впечатление, ибо Марсель «тонко чувствует» и свое волнение юного зрителя, и волнение актеров перед выступлением – знак «родственных душ» богемного Парижа. Первые сцены «Федры». За внешним занавесом раскрыли и другой, внутренний, из красного бархата. Он пришел, чтобы увидеть «роль жены Тезея», и наконец увидел Берма.

Самое главное – сила воздействия совокупности театральных знаков. Верные жесты, верная дикция, пелумы героинь, тонкая и даже суховатая в иных местах игра – все ради **произнесения текста** в его величии и достоверности чувства, а не ради «внешних эффектов или какой-либо нарочитости».

Талантливая игра избавляет «от всего фальшивого» [8, с. 23] – и на сцене, и в жизни. Жесты, полные благородства – **знаки** верно понятой Речи (и сути поэзии Расина), они были «отчетливо видны и связь которых с текстом была мне понятна» [8, с.23]. Он отмечает и «продуманные интонации», порою страстные, порою иронические, открывающие глубже смысл какого-либо стиха, который Марсель, как и многие, «читал дома», не обращая особого внимания на то, что он означает.

Знаково-символический подтекст пьесы для Марселя явлен через игру Берма (двойная семиотическая кодировка). М.Д. Тагаев отмечает: «Отсюда следует вывод: смысловое значение слова формируется и наилучшим образом отражается в пропозиционной семантике слова, передающей не только вещественное значение слова, но и другие сопутствующие смыслы, которые, с одной стороны, являются результатом интерпретации и кодирования этническим сознанием фактов лексической деятельности, а с другой – несут также одновременно прагматические и культурно маркирован-

ные семы, значимые для коммуникации» [9, с. 38].

При этом есть возможность и внутренней перекодировки прочитанного через сценическое воплощение, визуализацию образов, соотношение статики и динамики, увиденного на сцене через «лично пережитое» Марселем, через его опыт читателя и зрителя, глубоко и тонко чувствующего природу Прекрасного. Ю.М. Лотман считал наиболее насыщенными с точки зрения семиотики:

- а) пространство витрин, картинных галерей;
- б) афиши, вывески, пространственные и архитектурные знаки;
- в) пространство сцены, знаки «Закулисья»;
- г) семиотика названий улиц и кварталов;
- д) семиотические коды салонов, внутреннего убранства особняков, гостиных, будуара, «альковные тайны»;
- е) предметный мир, вещественные знаки.

Лотман, анализируя семиотику сценического пространства, отмечает следующее: «Другая существенная оппозиция: Значимое – незначимое. Сценическое пространство отличается высокой знаковой насыщенностью – все, что попадает на сцену, получает тенденцию насыщаться дополнительными по отношению к непосредственно-предметной функции вещи смыслами. Движение делается жестом, вещь – деталью, несущей значение. Именно эту особенность сцены имел в виду Гете, когда отвечал на вопрос Эккермана: «Каким должно быть произведение, чтобы быть сценичным?» «Оно должно быть символично, – ответил Гете, – это значит, что каждое действие должно быть полно собственного значения. И в то же время готовить к другому, еще более значительному. «Тартюф» Мольера является в этом отношении великим образцом». Для того, чтобы понять мысль Гете, надо иметь в виду, что слово «символ» он употребляет в том значении, в котором бы мы сказали «знак», отмечая, что поступок, жест и слово на сцене приобретают по отношению к своим аналогам в повседневной жизни дополнительные значения, насыщаются сложными смыслами, позволяющими нам говорить, что они становятся выражениями для сгустка разнообразных содержательных моментов» [5, с. 589].

Например, в просвете, образованном двумя половинками красного занавеса святилища, появилась, словно в раме, женщина – и он тут же почувствовал особый страх – почти трепет, то есть страх более напряженный. Обычно в парижских бульварных театрах («Амбигю», «Жимназ», «Одеон», «Опера Комик», «Сганарель», «Опера Буфф» и др.) собиралась публика куда менее внимательная. Мишель Корвин отмечает: «Очень часто зрители вообще не следили за ходом пьесы, переговаривались между собой, не смотрели даже на красивых актрис. Можно было явиться в театр для встречи со своими знакомцами, бегло взглянув и на сцену, особенно на ревю» [13, р. 73].

Знаком театральной жизни того времени Жан Кокто заметил, что важнее всего было уловить нечто великое, «чтобы глаза загорались от яркого золота Занавеса, от полыхающей светом рампы» [3, с. 41].

Для Кокто образ Парижа рубежа веков тесно совмещается именно с театральным изысканным Парижем – это театры Больших бульваров, прославленные «Водевиль», «Комеди Франсез», «Гранд Опера», «Одеон», «Шатле», «Варьете», «Амбигю», «Жимназ»,

«Буфф» и др. Марсель не просто «смотрит» пьесу, он истово «всматривается» в игру Берма. Главное – суть внимания, когда повествователь отождествляет себя с героиней Расина, и тогда потенциальную угрозу могут нести досадные случайности вроде «шуршания программки». Для Марселя важно, чтобы ее божественную игру не потревожили даже аплодисменты другим актрисам, и он смотрит «на весь зал, на публику, на актеров», и на собственное тело, видя во всем этом только взрывоопасную «акустическую среду». Все имело смысл только в благоприятной атмосфере эстетического любования, «постижения» ее голоса, движений, грации, в искомой атмосфере поклонения «Истой Парижанке» даже в ипостаси греховной Федры. Тот же прием восхищения игрой актрисы использовал Эдмон де Гонкур в романе «Актриса Фостэн», которая блистала в роли Федры. Известно, что Сара Бернар тоже считала эту роль наиболее значимой (после роли Гамлета) в своей карьере. Марсель устремляется к Берма «слушом, зрением, сознанием», стараясь не упустить и малейшего перелива интонации, изнемогая от усилий защитит «тот самый» тонкий слух поэта или музыканта. Марсель еще не мог представить, что в середине 30-х годов все будут слушать джаз в довольно шумных кабачках, но этот «особый» шум не угашал влияния джазовой импровизации («звуки джаза и шум» в оценке Л.П. Фарга). Марсель видит не столько «красивые, театральные жесты», сколько «порывистые» и «немного усталые», но все равно передающие суть внутреннего разлада, и страсть, насланную богами, можно «играть» бесстрастно (по аналогии с театром «но» в Японии средних веков). Он хотел бы «надолго задержать» каждую из интонаций артистки (долгие взгляды и «долгие планы», «наплывы» в эстетике кино). Он готов воспеть каждое из выражений, сменявшихся на ее лице, чтобы углубить их за счет самонаблюдения (тайна творческого метода самого Пруста). Техника непрерывного «углубления» взгляда и постижение скрытого смысла знаков близка режиссерскому видению той или иной сцены.

Принцип – «собираение знаков», «фокусирование внимания», исключительная модуляция семиозиса, настойчивая внимательность, тяга прежде всего к самопознанию через образы искусства понимаются как «основа совершенства» и в театре, и в мастерстве писателя. Это искомое совершенство – принцип непрерывного творчества. Все, что он видел, было «упойтельно» и «мимолетно», а он желал бы созерцать все «волшебные изменения» (ср. «ряд волшебных изменений милого лица» в стихотворении А. Фета) лица Берма целыми часами (темпоральная метафора с элементами антитезы мимолетного плана / вечного плана).

Философский вывод о скоротечности всего зримого: «Едва коснувшись слуха, звук уже сменялся другим» [8, с. 24]. Восхищение Марселя: «Но как мимолетно было все это!» – сродни признанию философа о том, как хрупка и недолговечна земная круговерть страстей. Зеленые лучи искусственного света, то, что актриса застывает на миг на фоне декорации, «изображающей море», актриса под шквал аплодисментов переходит на другое место – чуть ли не иллюстрация земной суеты. Ибо Марсель желал бы вникнуть как следует в «одну картину», но она слишком быстро сменилась другой. Столь быстрая смена впечатлений даже угнетает, ибо

прекрасное должно быть сопряжено с «длительностью созерцания», с атмосферой «вникания», так, чтобы все оставалось неизбежно прекрасным, существовало «не на один только миг», но длилось и росло, помогая идее бессмертного существования, свободного от страха. Тогда Марсель с горечью сказал бабушке, что ему «плохо видно», и она дала ему бинокль. Это был Знак протеста: «Но когда веришь в реальность вещи, впечатление, полученное от нее искусственным путем, не вполне заменяет нам ее близость. Я подумал, что я уже вижу не Берма, но ее изображение в увеличительном стекле» [8, с. 23].

Какой же образ был настоящим? Знак сложности понимания жизни как смены образов и декораций, тех или иных впечатлений, невозможность «присвоить себе» даже самые прекрасные надолго. Отсюда и мотив одиночества в любви.

Ибо признания Ипполиту – тоска по идеальной любви к кому-то вполне Прекрасному. Она «сгладила однообразие мелодии весь этот монолог», намеренно убирая «сильные места» из таинственной мелодики запретного признания. Иная вдумчивая артистка или даже воспитанник Лицея не оставили бы такие «сильные места» без особого внимания. Но в монологе Берма все антитезы и противоречия «слились» в единый сплав ради гармонии целого, здесь была прежде всего **равномерность**, скорее Идея равновесия страстей.

Переосмысление события отражено и в газетно-журнальном дискурсе. Отец передал Марселю газету, указав на заметку о спектакле: «Представление Федры, вызвавшее восторг публики, среди которой находились самые выдающиеся представители искусства и критики, было для госпожи Берма, исполнившей роль Федры, одним из блистательных триумфов» [8, с. 57]. Расин в ее постижении вновь обретает значение вполне **современного автора**, что особенно радует повествователя, который в Расине видит «собеседника». Театральная жизнь тесно взаимосвязана со всеми светскими событиями и комментариями. Светская жизнь обретает черты театральности. Репрезентация светской жизни Парижа обнаруживается и в тех фрагментах романа, в которых повествователь описывает модные вечера в салонах или посещения театральных премьер, чтение заметок и статей светской хроники. В.П. Трыков отмечает: «Пруст видит светскую жизнь как некий спектакль, подчиняющийся воле режиссёра, имя которому Светскость (Mondanité). В новелле «Виоланта, или Светскость» Пруст показал, как светская жизнь подчиняет своим законам личность, превращая ее в марионетку, заставляя отказаться от своей истинной сущности» [10, с. 316].

Прием сгущения смыслов. Символы-эмблемы

Парижская афишная тумба – колонка с афишами – постоянно притягивает взоры и внимание Марселя. Расположение афиш тоже носит знаковый характер. Известная актриса Берма «способна унять» его тоску по Жильберте, она подает ему «явный знак», вступает в диалог с повествователем «на языке парижских афиш». «Прихоти Марианны», «Полусвет», и вдруг – афиша классической постановки Федры Расина – знак высшего театрального восторга для знатоков. Характерно, что Марсель тут же «отвечает» Берма на языке «почтителя таланта» – покупка Марселем открыток и фотографий Берма на углу улицы Рояль есть Знак тайного духовного

родства.

Эта ночь «после спектакля» сулила многим в Париже радости и наслаждения. А он пережил первое января «как старый человек», умудренный воспоминаниями о том, что не сбылось.

На улице Рояль есть дома XVIII века, но они тоже выглядят современно. Дворцы Габриэля казались Марселю прекраснее, чем «соседние особняки», ибо они не утратили своего властного очарования. Эпоха Людовика XIV кажется Марселю истинно королевской. «Более стильным, да и более старинным я находил если не Дворец промышленности, то, по крайней мере, Дворец Трокадеро» [8, с. 66]. Погруженная в тревожный сон, «юность» Марселя наполняла единой грезой «весь Квартал Елисейских Полей». В Париже для Марселя всего важнее именно разворачивание идей, тех или иных мечтаний, представлений о великом, предчувствий. Сам процесс осмысления важнее итоговых выводов, ибо Марселю чужда непримиримость иных молодых людей, не умеющих ценить старину и «все благородное». Тем не менее, процесс вхождения в свет невозможен без культа традиций и светского покровительства. Только светский покровитель способен искусно «ввести» благородное семейство или в заслуживающий внимания «дом». В душе Марселя «жила Радостная надежда» на то, что и во взрослом, суровом, уныло-материальном мире он «не будет разлучен с Жильбертой» и кварталом Елисейских Полей. Оттого Марсель ожидал с особым волнением второго действия «Федры», чтобы прославленная актриса Берма «излила» поток своих признаний Ипполиту. «Этикетное» начало Марсель чувствует и в «Федре» Расина, тоскуя по исконному величию древнегреческих мифов. Не столько произнесение фраз восхищает Марселя, сколько значение скупых выразительных жестов, умение с помощью интонации прояснить глубинные смыслы «любви-мучения».

Господин де Норпуа и Марсель доверительно беседуют о премьере «Федры» в самом начале романа («завязка интриги»), и об этом же событии будут толковать на одном из приемов в доме Сванов, когда «звездой» вечера оказался писатель Бергот. В конце первой части «В кругу госпожи Сван» вновь живо обсуждают игру Берма – знак того, что события наиболее «светской» и «парижской» части романа охвачены длительностью переосмысления.

Между тем Марсель – участник светской игры, он обретает черты светского молодого человека, его охотно принимают не только в доме Сванов. В начале романа «Под сенью девушек в цвету» повествователь – светский дебютант, хотя и очень начитанный и умный, человек с философским складом ума. Целью Марселя становится постижение характера изменчивого времени. Понимание характера Времени – у Пруста Время – с Заглавной буквы – и важнее самого счастья «предчувствие счастья быть любимым Жильбертой Сван». В то же время его властно влечет светская стихия. «Первые шаги» определяют всю Перспективу движения к идеальной Возлюбленной или к идеальному Спутнику жизни (роль ангельского начала в человеке вновь становится важной). Синтез представлений – Время в качестве «бессмертного Спутника», друга и проводника Марселя в «Царстве идей» и в «Царстве людей». Даже в период тоски по Альбертине (символ множества Альбертин)

Марсель мысленно будет связан со временем первой любви к Жильберте и премьеры «Федры» в бульварном театре. В «корне постижения» остается та же первая любовь (Эталон ухаживаний).

Каждый из нас в своем роде – «и зрелище, и созерцатель» (формула Калидасы). Важно иногда «замедлить без Времени», осмыслить его, свыкнуться с ним, постичь его обороты и тайные пружины. Это не просто знак «чистого Листа бумаги». Стоит «припомнить» что-либо как следует, и вы замечаете первоначальный узор. Издатель как бы «выбирает бумагу», «назначает те или иные шрифты, вплоть до декоративных. Но текст – он уже свыше «прорисован», «прописан», он прорывается изнутри и оказывает воздействие «целокупностью смысла» (категория целокупного у Мандельштама и Пруста – одна из самых значимых). Одни «пришли в театр» – как толпа в балаган – и «ушли». Другие начинают жить и мыслить иначе. Он не просто «светский хлыщ», «театрал», «почетный гражданин кулис», он далеко «не фанфарон», не искатель быстрого успеха, то есть не верхогляд. Семиотическая функция переходит в символическую на уровне философского синтеза.

Символ Книги Жизни – «Великой Книги», Сокровищницы Смыслов, «Моста к Бессмертию», Идеального Пристанища, «Вместилища» Знаков и символов.

Выводы

1) Постигновение пространства Парижа светского и театрального тесно взаимосвязаны. Марсель постигает премьеру «Федры» как определенный этап творческого выбора своего пути, этап взросления и понимания скрытой связи всех вещей.

2) Город способен изменить судьбу повествователя и всех его обитателей (мотив колеса Фортуны, карусе-

ли, города-театра, мира-театра). Марсель не ценит искусства «слишком оторванного от жизни», даже если и склонен к мечтательной задумчивости. Он не остается вне пульса Времени, постоянно ищет Знаки сближения, духовного родства. Тайная цель – избежать полного заточения внутри «Эстетической комнаты», бывать на премьерах, совершать светские визиты, влюбляться и самому «кружить головы». Марселю удалось на время стать вполне светским, «войти в моду» благодаря салону госпожи Сван.

3) Марсель не стремится играть в обществе «первые роли», но соотносит свои поступки с парижским светским кодексом. Для него важнее Идея Служения прекрасному (и в игре Берма он тоже воспринимает прежде всего «нечто тончайшее» в духовном ядре Времени). Жертвы Берма и Марселя «на алтарь Искусства» не были напрасными. Но и в светском измерении он велик – он совершает подвиг творческого преображения мира.

4) Для семиотики Парижа важны хронотопы «парижского театра», «особняка», «дома самого хорошего тона», символика гостиной, будуара, кабинета, библиотеки, столовой, Зимних Садов и оранжерей, «закулисья», «тайных покоев».

5) Действует принцип полифункциональности: символическая, функция философского постижения времени и пространства, суггестивная (синестетическая), функция отбора семиотических моделей, мифологическая. Важна сама игровая модель творческого служения (роль Федры) и порыва к прекрасному, но не всегда достижимому, усиливаются эстетическая, сценарная, режиссерская функции.

6) Поиски утраченного времени через атрибуты, символы эпохи, знаки усиления влияния, игра Берма как «принцип избавления от всего фальшивого, нравственного роста, интуитивного и аналитического начал.

Библиографический список

1. Белов А.М. О лингвистических методах в общей филологии: случай интертекстуальности // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология, 2022. 4. С. 50–63.
2. Бланио М. Пространство литературы. М.: Лотос, 2002. 281 с.
3. Кокто Ж. Портреты-воспоминания. 1990–1914. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2002. 240 с.
4. Леви-Стросс К. Структурная антропология. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 510 с.
5. Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб.: «Искусство СПб», 2000. 704 с.
6. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2000. 407 с.
7. Москвин В.П. Стихотворение О.Мандельштама «Соломинка»: лингвистический комментарий // Известия Российской Академии наук. Серия литературы и языка, 2023. Т.82. №2. С. 33–51.
8. Пруст М. Под сенью девушек в цвету. Роман. Пер. с фр. А.В. Фёдорова. М.: Профиздат, 2006. 576 с.
9. Тагаев М.Д. Лингвособытийный подход к вопросам номинации и семиозиса языкового знака // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2024. №6. С. 34–42.
10. Трыков В.П. Светские хроники Марселя Пруста // Новый филологический вестник. 2021. №2 (37). С. 312–321. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svetskie-hroniki-marselya-prusta/viewer> (Дата обращения: 26.09.2024)
11. Ярошенко Г.В. Синестетические словосочетания в параллельном мультиязычном корпусе // Известия Российской Академии наук. Серия литературы и языка, 2023. Т. 82. №4. С. 91–99.
12. Jacques Zahir La personnalité Humaine dans l'oeuvre de Marsel Proust. Paris, Éditions Gallimard, Letres modernes, 1959. 332 p.
13. Corvin Michel Le théâtre de boulevard. Paris, Éditions PUF, 1989. 127 p.
14. Jean-Yves Tadié Proust. La cathédrale du temps. Découvertes Gallimard Littérature Paris, 1999. 128 p.
15. Tadié Jean-Yves Proust et la Société. Éditions Gallimard, électronique du livre Proust et la Société de Jean-Yves Tadié a été réalisée le 13 octobre 2021. 207 p. URL: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/Proust%20et%20la%20société%20\(Jean-Yves%20Tadié\)%20\(Z-Library\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Proust%20et%20la%20société%20(Jean-Yves%20Tadié)%20(Z-Library).pdf) (Дата обращения: 27.12.2024)

References

1. Belov A.M. On linguistic methods in general philology: the case of intertextuality // Bulletin of the Moscow University. Series 9. Philology, 2022. 4. Pp. 50–63.
2. Blanchot M. The space of literature. Moscow: Lotos, 2002. 281 p.
3. Cocteau J. Portraits are memories. 1990–1914. St. Petersburg: Ivan Limbakh Publishing House, 2002. 240 p.

4. Lévi-Strauss, Claude. Structural Anthropology. Moscow: Eksmo-Press, 2002. 510 p.
 5. Lotman Yuri. On Art. St. Petersburg: Iskustvo SPb, 2000. 704 p.
 6. Meletinsky E.M. Poetics of Myth. Moscow: Vostochnaya Literatura Publishing House of the Russian Academy of Sciences, 2000. 407 p.
 7. Moskvina V.P. O. Mandelstam's Poem «A Straw»: Linguistic Commentary // Izvestiya of the Russian Academy of Sciences. Series of Literature and Language, 2023. Vol. 82. No. 2. Pp. 33–51.
 8. Proust M. Under the shadow of girls in bloom. Novel. Per. from French A.V. Fedorov. M.: Profizdat, 2006. 576 p.
 9. Tagayev M.D. Linguistic Event Approach to the Issues of Naming and Semiotics of a Language Sign // Philological Sciences. Scientific Reports of Higher Education. 2024. No. 6. Pp. 34–42.
 10. Trykov V.P. The Secular chronicles of Marcel Proust // New Philological Bulletin. 2021. No. 2 (37). Articles 312–321. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svetskie-hroniki-marselya-prusta/viewer> (Date of reference: 09/26/2024)
 11. Yaroshenko G.V. Synesthetic phrases in a parallel multilingual corpus // Proceedings of the Russian Academy of Sciences. Series of Literature and Language, 2023. 82. № 4. Pp. 91–99.
 12. Jacques Zerkir La personnalité Humaine dans l'oeuvre de Marsel Proust. Paris, Éditions Gallimard, Letres modernes, 1959. 332 p.
 13. Corvin Michel Le théâtre de boulevard. Paris, Éditions PUF, 1989. 127 p.
 14. Jean-Yves Tadié Proust. La cathédrale du temps. Découvertes Gallimard Littérature Paris, 1999. 128 p.
 15. Tadié Jean-Yves Proust et la Société. Éditions Gallimard, électronique du livre Proust et la Société de Jean-Yves Tadié a été réalisée le 13 octobre 2021. 207p. URL: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/Proust%20et%20la%20société%20\(Jean-Yves%20Tadié\)%20\(Z-Library\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Proust%20et%20la%20société%20(Jean-Yves%20Tadié)%20(Z-Library).pdf) (Accessed: 27.12.2024)
-

УДК 82-995

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-205-212

ФЕДОРЧУК МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: mari-korobok2009@yandex.ru

FEDORCHUK MARIA ALEXANDROVNA

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Specialist in Educational and Methodical Work, Department of History of Russian Literature of XI–XIX Centuries, Orel State University, Orel

E-mail: mari-korobok2009@yandex.ru

ПРОСТРАНСТВО В ФАНФИКШН: МЕЖДУ КАНОНОМ И ФАНОНОМ

SPACE IN FANFICTION: BETWEEN CANON AND FANON

В статье исследуется категория художественного пространства в фанфикшн на материале текстов фандома «Гарри Поттер». Анализируется соотношение между каноном (оригинальным миром) и фаноном (авторской интерпретацией), выявляются ключевые стратегии трансформации пространства: строгое следование канону, создание альтернативных вселенных (AU) и гибридных миров (кроссоверов). Рассматриваются такие механизмы трансформации, как топографическое расширение, переосмысление локаций и смещение временных рамок. Особое внимание уделяется художественным функциям пространства в фанатских текстах: сюжетообразующей, характерологической и метафорической. Доказывается, что пространство в фанфикшн является не просто фоном, а активным инструментом повествования, которое может субъективизироваться, становясь полноправным персонажем. На примере таких локусов, как Хогвартс и Азкабан, показано, как переосмысление пространства позволяет авторам исследовать новые грани оригинальной вселенной, создавать уникальные конфликты и выражать альтернативные идеи.

Ключевые слова: канон, фанон, фанфикшн, пространство, художественные функции.

The article explores the category of artistic space in fanfiction based on the texts of the Harry Potter fandom. The relationship between the canon (the original world) and the fanon (the author's interpretation) is analyzed, and key strategies for transforming space are identified: strict adherence to the canon, creation of alternative universes (AU), and hybrid worlds (crossovers).. Transformation mechanisms such as topographic expansion, rethinking of locations, and shifting time frames are considered. Special attention is paid to the artistic functions of space in fan texts: plot-forming, characterological and metaphorical. It is proved that space in fanfiction is not just a background, but an active tool of storytelling, which can be subjectivized, becoming a full-fledged character. Using the example of loci such as Hogwarts and Azkaban, it is shown how the reinterpretation of space allows the authors to explore new facets of the original universe, create unique conflicts and express alternative ideas.

Keywords: canon, fanon, fanfiction, space, artistic functions.

Введение

Для фанфикшн категория хронотопа – единство времени и пространства в художественном произведении – существует во взаимодействии канона и его интерпретации. М.М. Бахтин утверждал, что «хронотоп определяет художественное единство литературного произведения в его отношении к реальной действительности <...> Временно-пространственные определения в искусстве и литературе <...> всегда эмоционально-ценностно окрашены» [3, с. 275]. Исследователи считают, что хронотоп является важнейшим маркером и хранителем культурно-исторических ценностей не только в литературе, но и в искусстве в целом: «каждый факт, историческое событие, художественный памятник, ...любое явление повседневной жизни неизбежно вписывается в систему пространственно-временных координат» [15, с. 7]. Фанфикшн, безусловно, относится к явлениям массовой литературы, поэтому занимает нишу второстепенных (подчас второсортных) произведений. Однако вопрос о разграничении канона (художественного пространства прецедентного текста) и фанона (художественного мира вторичного фанат-

ского произведения), а также об особенностях перехода от первоисточника к фанатской интерпретации достаточно подробно отражен в работах Ефимовой Н.И., Прасоловой К.А., Федорчук М.А., в ряде зарубежных исследований (К. Hellikson, К. Busse, Н. Jenkins etc.). В литературных произведениях пространство рассматривается двояко. С одной стороны, «в виде мотивов и лейтмотивов, которые нередко приобретают символический характер» [18, с. 249]. С другой стороны, пространство составляет основу сюжета, к которому мы обращаемся» [18, с. 249].

Актуальность исследования. Изучение пространственной специфики в фанфикшн представляется актуальным в силу нескольких причин. Во-первых, категория пространства является одной из базовых в структуре художественного произведения, без которой невозможно целостное понимание текста. Во-вторых, не ослабевают интерес ученых к комплексному анализу художественных особенностей фанатской литературы, что невозможно без обращения к категории пространства.

Опираясь на определения Г. Башляра, П. Флоренского, Д. Лихачева, Ю. Лотмана, В. Топорова,

современная наука рассматривает пространство литературного произведения не только и не столько как фон для свершающихся действий и место репрезентации героев произведения. Это «не одно только равномерное, бесструктурное место, не простая графа, а именно – своеобразная реальность, насквозь организованная, нигде не безразлична, имеющая внутреннюю упорядоченность и строение» [16]. По мнению немецкого философа М. Хайдеггера, пространство является категорией абстрактной, ведь его невозможно познать всеми органами чувств: пространство невозможно почувствовать на ощупь, на вкус, на запах [17]. Однако можно осязать и видеть элементы и предметы, из которых складывается пространство. В художественном тексте читатель «видит» и «ощущает» пространство опосредованно, через восприятие героя или рассказчика. Отсюда вытекает субъективность пространства в литературе, связанная с тем, что читатель формирует свое отношение к миру художественного произведения через несобственные ощущения.

Художественное пространство можно характеризовать через следующие признаки: открытость, замкнутость, просторность, доступность / недоступность обзору, вместимость, сенсорное восприятие, относительность к местоположению человека и т.д. Соответственно, пространство художественного текста может быть открытым, закрытым, внешним (макрокосм) и внутренним (микрокосм), «своим» и «чужим», прямым и искривленным, большим и малым, локальным и глобальным, близким и далеким т.д. Художественный мир литературного произведения конкретизируется и реализуется с помощью предметов, которые наполняют, формируют и организуют пространственную структуру произведения [4, с. 18–19]. Художественное пространство моделирует социальные, этические, временные и др. связи в картине мира и, по сути, формирует художественную вселенную писателя. Пространство приобретает сюжетность, когда конкретные события и ситуации в произведении связаны с тем или иным локусом [8, с. 127].

Поскольку детального рассмотрения пространство в фанатском творчестве как художественная единица в современной науке не получило, то *новизна* предлагаемого исследования определяется тем, что впервые проводится анализ пространственных характеристик текстов фанфиков с целью выявления механизмов трансформации оригинального произведения в фаноне и определения способов репрезентации и функций пространства в фанфикшн.

Методы. Сравнительно-типологический, историко-функциональный методы, интертекстуальный и паратекстуальный подходы; методика сплошной выборки.

Материалом исследования послужили тексты фандома «Гарри Поттер», поскольку пространственные характеристики в анализируемых фанфиках представляют особый интерес благодаря детально проработанной канонической географии и магической топографии. Мы обратились к ряду русскоязычных и иностранных ресурсов, чтобы выявить ключевые особенности пространственных характеристик и выявить сходства и различия в их интерпретации.

Изложение основного материала

Одной из ключевых характеристик фанфикшн является художественное пространство — как в физическом плане, так и в символическом смысле. С категорией пространства связаны некоторые метки и предупреждения в «шапке» фанфика (AU, ПостХог, Азкабан, Не в Англии, Другая школа и т.д.). Анализ паратекста позволяет классифицировать фанфики по типам пространственных моделей: по отношению к канону (каноничное, альтернативное, пространство с точкой расхождения); по принципу организации и характеру пространства (реалистичное/фантастическое, открытое/замкнутое; бинарные оппозиции, психологическое пространство, виртуальное). Пространственные модели в фанфикшн — это не просто декорации, а мощный инструмент автора для эксперимента с характерами, исследования тем, которые сложно раскрыть в каноне, создания определенной атмосферы. Обращаясь к анализу паратекстуальных элементов фанатских текстов в аспекте организации пространства, можно понять жанровые ожидания от фанфика и основную идею автора. К.А. Прасолова считает, что «именно временные и пространственные маркеры переносятся (в том или ином количестве — в зависимости от творческих задач автора фанфика) в фанатское произведение, где, вступая в новый тип взаимодействий, каждый раз формируют новый хронотоп, более или менее отличающийся от исходного» [9, с. 53]. Резонно предположить, что при переходе из оригинального текста в фанатские интерпретации пространство приобретает новые черты и начинает работать на авторскую стратегию фикрайтера.

Пространственные характеристики в фанфикшн формируют концепцию модели мира и выполняют ряд значимых художественных функций. Пространство всегда раскрывается через ощущения героев (особенно отчетливо это видно в текстах, где повествование ведется от первого лица). Читательское отношение к локациям, в которых разворачивается действие произведений (как оригинальных, так и фанатских), формируется через восприятие персонажа: если Гарри любит Хогвартс, то и читатель тоже будет любить школу волшебства.

Значимость пространственных характеристик подчеркивается в названиях ряда фанфиков, в заголовках фигурируют локации, в которых будет разворачиваться действие («Узники Азкабана» Bless, Phoenix Fire, «Дети Азкабана» Балакин Андрей, «В маггловском Лондоне» Evchen, «Вор Хогвартса» Странник, Severina Atlantis, «Запретный лес» Dannelyan, «В этом мире и ином» fregot, TBrein и т.д.). Исходя из названий, можно выделить как предельно широкие пространства, так и замкнутые в конкретных границах локусы. Согласимся с наблюдением Д.С. Лихачев о том, что «пространство может быть большим <...> но оно может также сужаться до тесных границ одной комнаты <...> может быть реальным (как в летописи или историческом романе) или воображаемым (как в сказке)» [5, с. 76]. Фанфикшн показывает различные по широте и охвату пространства: одно может быть бесконечно расширяющимся (космооперы), другое — предельно сжатым (действие может разворачиваться преимущественно в одной комнате). Фикрайтер может как максимально точно воспроизводить пространство прецедентного текста, так и полностью его игнорировать.

Оригинальная вселенная Роулинг обладает четкой пространственной организацией, в основе которой лежит противопоставление мира магического (Хогвартс, Министерство магии и т.д.) и маггловского (Литтл Уинглинг, Тисовая улица). Между этими локациями проходит довольно четкая граница, пересечение которой приводит Гарри в мир волшебников, в место, где он родился и частью которого является. Пограничным пространством здесь является Лондон, где сходятся мир волшебников и магглов, а точкой перехода становится паб Тома «Дырявый котел» и Косая аллея.

Соприкосновение героя с волшебным миром в его локусах, предметности и фактах формирует представление о магическом мире в целом, которое может быть представлено в виде концентрической структуры: в центре находится Хогвартс, его окружает магическая Британия, которое входит в целом в глобальное волшебное сообщество. Формируется своеобразная система пространства художественного мира, где Хогвартс и другие магические школы входят в более широкую область, но при этом сохраняют определенную автономию и становятся ключевым локусом для развития событий романов.

На структуру пространства влияет наличие специфических объектов (порталы, Выручай-комната, Тайная комната и др.). Включение их в художественный мир добавляет пространству разнообразия и динамичности, способствует преодолению препятствий на пути героя. Зачастую конкретные локусы выступают в функции волшебного помощника (Выручай-комната), обладают условным сознанием (Гремучая ива) или являясь вместилищем враждебных существ (Тайная комната, Запретный лес). Доступ к таким локациям, как правило, осложнен рядом испытаний, поскольку не каждый герой может проникнуть в эти места (необходимо либо специфическое знание, либо феноменальное везение). Преодоление препятствий наделяет героя необходимыми навыками для разрешения ключевого конфликта.

Эти черты формируют особое пространство романов Роулинг, уходящее корнями к волшебным сказкам и мифологии.

В зависимости от степени соответствия первоисточнику можно выделить несколько стратегий формирования пространственных характеристик фанатских текстов.

1. Строгое следование канону. Автор сохраняет географию и топонимику, дополняя их новыми деталями. В фанфиках по «Гарри Поттеру» часто упоминаются такие локусы, как Хогвартс, Косая аллея/переулок, Запретный лес и пр. При этом фикрайтер не скован исключительно рамками прецедентного текста: он может добавлять новые локации (иногда включать их в состав уже существующих, следуя примеру самой Роулинг) или же менять вектор художественного значения уже существующих локаций. Так, например, важную роль в формировании пространственно-временной модели фанфика играют авторские представления об «истинном пейринге». В значительном количестве фанфиков (более 1000) особое значение приобретает комната старост как замкнутый локус внутри хорошо знакомого читателям пространства замка. Функциональная значимость локации зачастую связана с ключевым любовным конфликтом, например, между Гермионой и Драко

Малфоем (на ресурсе <https://fanfics.me/> текстов с ОТР Дракона зафиксировано 2003 единицы; из них с меткой, указывающей на пространство Хогвартса, – 1019 текстов).

Поскольку герои в каноне ни при каких условиях не могли оказаться вместе, фикрайтеры помещают персонажей в пространство замкнутое, изолированное. При этом важно заметить, что изоляция имеет как внешний (события разворачиваются в одном конкретном месте: Малфой-мэнор, комната старост, курорт, Выручай-комната), так и внутренний характер.

Пространство ограничивает не только место нахождения персонажей, но и их общение с другими героями фанфика. Такая двухуровневая изоляция необходима фикрайтерам как обоснование неизбежности отношений между Гермионой и Драко через безальтернативность, которая со временем реализуется как единственно верный выбор: сама судьба свела их.

Тем или иным образом мотивируется состояние и длительность разлуки с друзьями, а главное, с Роном: *«<...> им придётся пробыть на расстоянии почти целый год»* («Игры сильнейших»). Фикрайтеры стараются любыми способами развести Рона и Гермиону, чтобы освободить место рядом с Грейнджер для более интересного и неоднозначного героя.

В условиях замкнутого пространства истинность подтверждается неизбежностью: герои не могут покинуть компании друг друга. Замкнутость, изолированность пространства невозможно преодолеть, пока не изменятся отношения между Гермионой и Драко.

2. Альтернативные вселенные (AU). Пространство в фаноне существенно переосмысливается. Например, герои «Гарри Поттера» могут действовать в современном мире без магии (Muggle AU, Modern AU). Сознательное перемещение героев в пространство, отличающееся от канонного, связано со стратегией фикрайтера затронуть проблематику иного характера, чем в оригинальных романах: «Темный Лорд теряет свою магическую силу и оказывается в мире магглов. Ему предстоит разобраться, как он здесь оказался, как с этим связаны его крестражи, почему по ночам его мучают кошмары из далёкого прошлого. И как с этим связана его новая знакомая из мира магглов» («Обратная сторона Луны» Ольга_Реддл). На второй план уходят проблемы волшебного мира, а на первый выводятся личностные. В альтернативном, далеком от канона пространстве герои оригинальных романов начинают вести себя иначе: «Гермиона Грейнджер, вместо того, чтобы помочь Гарри Поттеру спасти мир, освобождать домовых эльфов и жить с Рональдом Уизли занимается садом и огородом на юге Африки» («Девушка, блогеры и разноцветные помидорки» ИзУмРуднаЯФеЯсЯхАнТыВыМиГлАзАмИ). Специфика локусов отражает изменения в характерах и поведении оригинальных персонажей Роулинг.

3. Гибридные миры. Происходит смешение локусов из разных произведений (кроссоверы). В кроссовере «Гермиона Грейнджер в мире Мстителей», автор Ольга_Холмс, магия из вселенной «Гарри Поттера» сталкивается с технологиями Marvel. По замечанию Т.Менисе, «читатели переосмысливают историю в контексте своего индивидуального интертекстуального поля, которое формируется под влиянием канона и современных попу-

лярных фильмов, сериалов, телевизионных передач» [7, с. 75]. Согласно концепции Лотмана, «механизм работы текста подразумевает некое введение в него чего-либо извне <...> он необходим для того, чтобы возможность генерирования новых смыслов, заключенная в имманентной структуре текста, превратилась в реальность» [6, с. 35–36]. Авторы фанфикшн имеют установку на создание оригинальной, необычной интерпретации произведения, в которой художественное сопоставление оказывается одним из механизмов творчества [23]. Для того чтобы сопоставление было возможно, автор кроссовера должен увидеть в произведениях общее, выявить одинаковую доминанту. Р. Якобсон определял доминанту как «ведущий компонент... который управляет остальными компонентами поэтического произведения, определяет и трансформирует их» [19, с. 76–77]. Фикрайтеры редко используют полные тексты, чаще они перерабатывают определенные эпизоды или кластеры мотивов, которые становятся знаком всего произведения, активизируют память о нем и указывают на доминанту прочтения. В результате, в процессе создания кроссоверов авторы чаще всего предлагают индивидуальную интерпретацию произведений, с которыми они работают.

Интересно, что кроссоверы изначально предполагают вольное обращение прежде всего с пространственными характеристиками. Персонажи знакомы читателям по тем или иным канонам, а вот мир, в котором они окажутся рядом, может не быть частью ни одной вселенной. Выделяются уровни «гибридности» кроссоверов: полное слияние (когда герои из разных вселенных встречаются в рамках нового мира) и частичное (когда персонаж одной вселенной оказывается в пространстве героев другого художественного мира).

Большинство фикрайтеров считают написание кроссоверов занимательной игрой, которая требует как аналитических, так и творческих способностей [см.: 14]. Авторы кроссоверов не просто объединяют разные произведения ради интересных интерпретаций, но и категоризируют их, упорядочивая постоянно обновляющийся фон текстов, который составляет их культурный опыт [7, с. 89].

Фикрайтеры интерпретируют пространственные характеристики, используя в фанфиках следующие трансформирующие механизмы и приемы.

1. **Топографическое расширение** – добавление новых городов, планет, измерений. В фандоме «Гарри Поттер» появляются новые локусы: в Хогвартсе обнаруживаются новые комнаты; герои попадают в новые места, которые не упоминались в оригинальном романе, но вполне органично вписываются в него: новые магические школы (например, российская «Кострома», «Колдовстворец»). Колдовстворец встречается в 50 фанфиках и представляет собой уникальный локус, оформленный фикрайтерами по примеру Хогвартса. Зачастую в фанфиках появляются альтернативные магические районы Лондона (Кобольд-сквер как аналог Косой аллеи), описываются подземные системы и разветвленные катакомбы под Хогвартсом. Например, в фанфике «Гарри МакГонагалл» (Greykot, Helena Ravenclaw) показана целая магическая Америка с собственной системой школ и министерств. Очевидно, что пространственная картина мира в фаноне расширяется, создаются такие

локации, которые способствуют движению сюжета и развитию персонажей.

2. **Переосмысление локаций.** Существующее в каноне пространство наделяется в фанфиках противоположной семантикой. Например, Хогвартс в жанре «темного фэнтези» становится местом ужасов, а не волшебства. Канонные локусы переосмысливаются в негативном аспекте. В ряде текстов Нора приобретает символику озлобленной нищеты (в данном случае пространственные характеристики работают совместно с механизмом дегероизации). Косая аллея трансформируется из центра магической торговли в криминальный анклав (гангстерское АУ) или место магического сопротивления (фанфики о революции). Запретный лес становится убежищем для тех, кого отвергает магический мир, своеобразным местом пространственных переходов. А дом Друслей, наоборот, может наделяться положительным смыслом (подобное встречается в текстах с меткой «Адекватные Дурсли»).

3. **Смещение временных рамок** – перенос событий в другую эпоху. Здесь особенное значение приобретают не только пространственные, но и временные характеристики. В АУ-фанфиках по «Гарри Поттеру» действие может происходить как во времена оригинального семикнижия, так и эпоху Первой Магической войны, в школьную пору Мародеров или даже в постапокалиптическом будущем. Отдельные маркеры указывают на пространственно-временные характеристики фанфика (ПостХог, Времена Мародеров, Восьмой курс и т.п.). Интересно хронотоп раскрывает через метку «Дети героев»: действие разворачивается в привычных локациях, но сдвинуто во времени в будущее, а центре повествования оказываются дети Гарри, Рона и Гермионы. Такие тексты соответствуют событийной метке «Постканон», в них прослеживается ностальгическое отношение к полюбившимся декорациям: Хогвартсу в целом, гостинным факультетов, Большому залу, хижине Хагрида и т.д. В первую очередь, это чувство тоски основывается на узнавании локусов.

Между пространством и жанровыми метками в фанфике существует определенная взаимосвязь. Понятие жанра применительно к фанфикшн – вопрос сложный и неоднозначный. Тем не менее на модель текста во многом оказывают влияние пространственные особенности художественного мира. Так, можно вывести некоторую связь между пространством в фанфике и его жанровой меткой (на ресурсе fanfics.me таких меток насчитывается 34). Мы остановимся на некоторых, максимально ярко раскрывающих взаимосвязь с пространством текста.

Фанфики с жанровой меткой «флафф» («теплые отношения между персонажами, приятное, ни к чему не обязывающее произведение. Свет, радость и все такое» (https://fanfics.me/html?article=about_genres)) отражают атмосферу уюта, тепла и спокойствия. В гармоничном пространстве разворачивается неспешное действие без драматичных поворотов: «Гостиная, когда-то мрачная и душная, теперь была залита мягким золотистым светом от многочисленных свечей, плавающих под потолком. Стены, окрашенные в тёплый песочный цвет, отражали этот свет, наполняя комнату уютом. У камина, в котором весело потрескивали поленья, стояли два глубоких кресла с пледом ручной вязки, перекинутым через спинку

одного из них. На полках, прежде пустовавших, теснились книги, их корешки самых разных цветов и размеров создавали пёструю мозаику. Воздух был напоён ароматом свежезаваренного кофе и старой бумаги — запахом дома и безопасности» («Вселенная Гарри Поттера: Повелитель времени» ShayaLonnie). **Пространство наполняется светом, теплом и ароматами, отражающими уютную и спокойную атмосферу.**

Жанровая метка «Романтика» («основной движущей силой сюжета являются романтические отношения между персонажами» (https://fanfics.me/html?article=about_genres)) нацеливает на создание, прочтение текста с локациями, способствующими развитию и разрешению любовного конфликта. Здесь фигурируют пространственные системы закрытого типа, способствующие ощущению уединения, о чем мы писали выше.

Отдельно следует сказать о даркфиках. Для текстов, маркированных жанровой меткой «Даркфик» («произведение с огромным количеством смертей и жестокостей» (<https://fanfics.me/fandom2/fics>)), характерны «лабиринтные» пространственные системы, мрачные локации, нагнетающие ощущение опасности и безысходности: *«Поляна, куда они вышли, оставалась безмолвной — будто сама природа затаила дыхание, прислушиваясь к их разговору. Свет пробивался сквозь листву редкими золотыми пятнами, ложился на землю, на платье Арианы, на бледные руки, сцепленные у груди. Берёзка, её любимая, стояла чуть поодаль — тонкая, грациозная, как и она сама, с лёгкой дрожью на молодых ветках. Ветер проищёлся по траве, качнул пологую тень»* («Все, что скрыто», опубликован анонимно). Каждая деталь работает на создание тревоги и предчувствия недоброго.

Появляются в даркфиках и такие локации, которые изначально содержат в себе негативные ассоциации: *«Этой ночью он стоял в доме на холме в Литтл-Хэнглтоне, в пустом наследии своего мерзкого папаша-маггла и тусклым взглядом смотрел в мрак за окном. Пальцы сводило судорогой от нараставшей внутри злобной ярости. Его длинная ладонь легла на пыльный подоконник и, не сдержавшись, он впился ногтями в старое дерево, оставив там четыре глубоких следа.*

Следом волной на него накатило отчаяние, поглощавшее остаток души, как чёрная пучина, а затем он замер, скованный ужасом, когда луна выхватила очертания старых могил на кладбище у подножия холма» («На грани сна» Medeia). Ночь, пыльные подоконники заброшенного дома, кладбище — каждое описание формирует мрачные, гнетущие ощущения. Это яркий пример не только типичного пространства даркфика, но и характерологической функции локаций в фанфике.

Однако отметим, что пространство полностью не обуславливает жанр, а последний, в свою очередь, не накладывает жестких ограничений на организацию мира. В первую очередь, жанр связан с идейными установками фикрайтера, основным посылом его произведения, требующим адекватной формы выражения. Пространство в таком случае становится дополнительным средством реализации авторского замысла.

Пространство в фанатском творчестве выполняет несколько важных художественных функций, которые в целом соотносятся с функциями в официальной, публи-

куемой литературе.

Сюжетообразующая функция пространства в фанфикшн связана с включением в повествование новых локаций, которые могут стать основой для оригинального конфликта. Зачастую такие тексты маркируются меткой AU (альтернативная вселенная), что указывает на инородность пространства в соотношении с каноном. Новые локации в таких текстах могут быть связаны с иным течением времени и событиями. В фанфике «The Man Who Lived» (HP fandom) главный герой попадает в параллельный мир, где Волан-де-Морт победил, и это меняет всю динамику повествования.

Хронотоп задает типичную сюжетную структуру для фанфиков с «истинным пейрингом» Гермиона/Драко, которая строится по схеме «от ненависти до любви». Изначальные отношения между Гермионой и Драко мало отличаются от канонических. Герои не испытывают друг к другу не то что любовных, но даже дружеских чувств или симпатии: «Хренов грёбаный хорек, как же я тебя ненавижу!» («Платина и шоколад» Чацкая). Между ними устойчивое чувство взаимной неприязни, плавно перерастающей в ненависть. Чтобы разрешить конфликт, фикрайтеры помещают героев в замкнутое, изолированное пространство, каждая минута в котором кажется Гермионе и Драко вечностью. С преодолением в том числе и внешних границ связан один из сюжетнообразующих мотивов — сопротивление. Герои (либо обоим, либо кто-то один из них) начинают пытаться перебороть происходящее. В момент перелома, то есть преодоления границ как пространственных, так и внутренних, события в фанфике начинают развиваться быстрее.

В какой-то момент ненависть Гермионы перерастает в симпатию, а затем в любовь. Фикрайтеры особо подчеркивают, что именно с Малфоем девушка чувствует себя защищенной (это при том, что совсем недавно он выступал как её мучитель): «...находясь рядом с ними гриффиндорка чувствовала себя более комфортно и безопасно» («Лабиринт памяти» JaneEvans). Пространство рядом с Драко воспринимается Гермионой (и читателями) как «свое», безопасное, а время, проведенное с ним, наполняется значимыми житейскими мелочами (прикосновениями, смехом, счастьем). Здесь прослеживается явная связь с типичным для фанфикшн сюжетом «Стокгольмский синдром»: жертва (Гермиона) влюбляется в мучителя (Драко).

Характерологическая функция **предполагает, что** через описание среды раскрываются **личностные особенности персонажей**. Будучи неотъемлемым элементом любого литературного произведения, пространство накладывает отпечаток на характеристики и поведение героев.

Мрачный, готичный мир способствует формированию определенной ментальности героев. Подобные трансформации проявляются в даркфиках, где акцент делается именно на торжество темных сил, поражение Гарри Поттера и принятии новой реальности. Полностью меняется понимание добра и зла, когда-то положительные персонажи вынуждены предавать свои принципы ради выживания: Гермиона и Джинни могут оказываться на ролях низшей прислуги или перейти на сторону Темного Лорда. Пространственные характеристики таких текстов отражают характерологические

изменения в героях и при этом оказывают **влияние на особенности личности персонажей фанфика**.

Метафорическая функция пространства раскрывается в образах, имеющих двойное значение в каноне. Можно увидеть политическую метафору в образе Министерства магии, представляемого в творчестве фанатов как тоталитарный аппарат (в дистопических фанфиках), коррумпированная бюрократия (в политических драмах).

Сложным и не особо популярным становится в фанфиках пространство анимагических превращений, когда смешивается восприятие действительности человеком и животным. Здесь речь идет о внутреннем мире, измерении сознания. Эта специфическая форма репрезентации пространства прослеживается в фанфике «Оборотная сторона медали» (The Shadow Hunter).

Нередко в фанфиках показано пространство сна как места, где происходит осознание привязанности героев друг к другу. Фикрайтеры используют бессознательный механизм сновидений как символ предсказанности. Это характерно для фанфиков с «истинным пейрингом», где любовный конфликт выходит на первое место и организует вокруг себя хронотоп текста.

Сон – специфическое пространство, где герои могут встретиться и поговорить, в отличие от реальности: *«Их навязчивые сны становятся единственным местом, где можно задать вопрос... или избежать ответа»* («На грани сна» Medeia). Сон, таким образом, воспринимается как пространство истины, место, где раскрываются тайны и скрытые помыслы, намерения. Символический потенциал сна как особого пространства в фанфикшн очень велик.

Заметим, что в оригинальном романе Роулинг пространство тоже было насыщено метафорически, ощущалось четкое деление на «свое» и «чужое», «опасное» и «защищенное». При реализации метафорической функции пространства в фанфиках фикрайтеры в равной степени следуют стратегиям сохранения и трансформации канона. Выделить какой-то ведущий механизм интерпретации представляется довольно сложным в силу большого количества текстов.

Иногда пространство настолько субъективируется, что начинает действовать в рамках текста самостоятельно, но как полноправный герой произведения. Такой прием встречался и в классической литературе, и в постмодернистических произведениях. В оригинальном романе Роулинг Хогвартс и так представляется живым и действующим персонажем (его лестницы движутся, статую и картины оживают, Гремучая Ива имеет собственный разум и т.д.). В фанфикшн субъективизация пространства становится очевидной. Едва ли не первым фикрайтером, воплотившим идею о «живом Хогвартсе» является Rorschach's Blot. В фанфике «Making Magical Connections» магический замок предстает как сложное, мощное, древнее и немного капризное существо. Формируется некоторая традиция «оживления» Хогвартса. Так, в фанфике «Дух Хогвартса» (Helen Drow) сам замок описывается как живой организм, обладающий разумом и способный чувствовать: *«Ни для кого не секрет, что Хогвартс – это почти что живой организм, который так же, как и его жители, может реагировать на внешние и внутренние раздражители, формируя своеобразный ответ, понятный лишь не мно-*

гим. А вы когда-нибудь задумывались, что же «чувствует» замок на самом деле, о чем он «думает», а главное, как он «относится» к тем или иным событиям, происходящим в самом его «сердце»?» («Дух Хогвартса» Helen Drow).

В фанфике «Хогвартс: Дом» идея о живом замке также получает развитие. *«Ходят слухи. Хогвартс жив, он может слышать ваши мысли и разговоры, а также исполнять желания»* («Хогвартс: Дом» bbobobobob). В этом тексте Хогвартс – универсальное живое пространство, способное не только к размышлениям и ощущениям, но и к действиям магического характера.

В фанфике «Гарри Поттер и методы рационального мышления» (Элиезер Юдковский), ставшим «классикой» фанатской литературы по вселенной Роулинг, дается описание замка как мыслящего, разумного существа: *«Хогвартс был не просто школой; он был гигантским сверхъестественным существом, чьи коридоры менялись по своему желанию, чьи портреты шпионили и болтали, и чьи самые глубокие тайны не были показаны ни на одной карте. Это было место, где само пространство было пронизано магией, и оно не всегда было дружелюбным»*. Такая функция Хогвартса в фанфиках становится частотной, а образ живого замка начинает составлять фанон – традицию интерпретации прецедентного текста в сообществе.

Хогвартс в фанфикшн может выступать в функции защитника («Хогвартс наносит ответный удар» Dio & Сказка летней ночи; «Дом, в котором тебя ждут» Mercury's Eyes), духа и сознания («Дух Хогвартса» Lissa Phoenix), наблюдателя событий.

Хогвартс в оригинальном романе Роулинг – это важное место, получающее символическое значение дома для Гарри. Несмотря на все опасности и неприятности, которые там происходят с героем, именно замок становится воплощением «своего», «безопасного» пространства. Фикрайтеры интерпретируют Хогвартс, понимая его значение в каноне, и наделяют замок волей и разумом. Тем самым развиваются заложенные самой Роулинг намеки на то, что Хогвартс – не просто место (есть популярная фанатская теория, что Хогвартс – это крестраж Салазара Слизерина).

Азкабан в фанфиках часто описывается не просто как тюрьма, а как пространство, ломающее разум и пожирающее душу, обладающее собственной злой сущностью. В фанфике «Пустая мантия» Starfox5 дается эмоционально глубокое описание локации: *«Азкабан был не просто тюрьмой; он был памятником отчаянию. Камень, из которого он был сложен, впитал всю радость и надежду тех, кто томился в его стенах, и теперь излучал обратно лишь леденящий душу холод и апатию. Даже звуки здесь были искажены — волны разбивались о скалы с приглушенным, похоронным гулом, словно сам океан оплакивал узников»* («Пустая мантия» Starfox5). В этом отрывке автор создает мощный образ Азкабана как живого, злоеущего существа, а не просто сооружения.

Встречаются фанфики, где сущность Азкабана раскрывается в связанных с ним образах. *«Дементоры не были тюремщиками. Они были частью самого Азкабана, его душой и сутью. Они были тем, что делало крепость не просто местом заточения, а омутом, высасывающим жизнь. И когда ты находился внутри,*

ты понимал, что стены — это лишь иллюзия, настоящая тюрьма парила в воздухе, холодная и неумолимая» («Королевский зверь» Nimori). Фикрайтер отождествляет дементоров с самой сутью пространства Азкабана, подчеркивая его метафизическую угрозу. Монстры-тюремщики неотделимая часть этого пространства.

Заметим, что в метафорическом содержании локус Азкабана сохраняет свое художественное содержание из прецедентного текста. Пространство тюрьмы не подвергается романтизации или идеализации в силу отсутствия каких-либо намеков и свободы для интерпретаций: в этом месте нет ничего светлого. Азкабан в фанфиках становится сосредоточением отчаяния, место, где с человеком происходят вещи, «страшнее смерти» [12, с. 281].

Выводы

Пространство в фанфикшн варьируется от точного воспроизведения канона до радикальных авторских интерпретаций. Оно является не статичным фоном, а динамичным и многомерным элементом художественного текста, играющим ключевую роль в процессе трансформации первоисточника, позволяющим исследовать новые грани известных вселенных. Пространственные трансформации в фанфикшн (в частности в фандоме «Гарри Поттер») демонстрируют удивительную вариативность при сохранении узнаваемости канона. Через переосмысление пространства авторы исследуют нераскрытый потенциал оригинальной вселенной, создают новые нарративные возможности, выражают альтернативные идеологические позиции.

Пространство в фаноне существует в состоянии постоянного диалога с каноном, подчиняясь задачам сохранения и/или нарушения топографии оригинального текста. Этот диалог реализуется через ряд авторских стратегий — от скрупулезного воспроизведения локусов Дж. К. Роулинг до их радикального пересмотра в альтернативных вселенных и кроссоверах. Пространство в фаноне может расширяться до бесконечности или концентрироваться в одной точке, маркироваться атрибутами, свойственными этой системе.

Пространство в фанфикшн раскрывает свою сущность через систему художественных функций, традиционных для литературы, но приобретающих в фанатском творчестве особую специфику. Сознательное сужение пространства до изолированного локуса (например, комнаты старост) служит механизмом принудительного развития отношений между персонажами, которые в каноне были антагонистичны. Кроме того, пространство способно не только раскрывать, но и трансформировать персонажей канона. Помещение героя в иную среду (например, магического мира в реалии Muggle AU) или в мрачный, готический хронотоп даркфика провоцирует сдвиг в ментальности и системе ценностей героя. Пространство перестает быть просто декорацией; оно становится активным участником формирования характера, заставляя когда-то положительных героев идти на компромисс с совестью, а отрицательных — проявлять позитивные качества. Особого внимания заслуживает субъективизация пространства, когда ключевые локации (Хогвартс, Азкабан) антропоморфизируются, наделяются волей, разумом и эмоциями, становясь полноправными действующими лицами. Эта тенденция, укорененная в самом каноне (оживающие портреты,двигающиеся лестницы), в фаноне доводится до логического завершения, что позволяет говорить о формировании устойчивой традиции интерпретации — «живого Хогвартса» как элемента коллективного фанона.

Таким образом, фанфикшн сохраняет и в то же время переосмысливает художественные функции и значение базовой категории пространства. Будучи одним из центральных элементов художественного мира, оно становится для фикрайтеров инструментом рефлексии над исходным текстом, позволяющим вскрывать его скрытые смыслы, оспаривать авторский взгляд и исследовать вероятности сюжетного развития («что было бы, если...»). Вариативность пространственных моделей при сохранении узнаваемости канона демонстрирует удивительную гибкость фанатского творчества и его способность генерировать новые культурные смыслы в рамках диалога с прецедентным текстом.

Библиографический список

1. Антонова М.В., Федорчук М.А. Специфика пространства в романтическом фэнтези // Язык и текст. 2022. Том 9. № 2. С. 42–48.
2. Байбурун А.К. Свое и чужое (Пространственный аспект). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://folk.spbu.ru/Reader/bajburin1.php?rubr=Reader-articles> (дата обращения 05.10.2025).
3. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе : очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики : исследования разных лет. 1975. С. 234–407.
4. Коркішко В. Хронотоп дороги у творчості М. Гоголя: семантика та художні функції: монографія / В. Коркішко; [наук. ред. Михед П.В.]. Бердянськ: БДПУ, 2012. 183.
5. Лихачев Д.С. Внутренний мир художественного произведения // Вопросы литературы, № 8, 1968. С. 74–87.
6. Лотман М.Ю. Текст в тексте // Теория образования и обучения. 2014. С. 30–42.
7. Менисе Т. Классический текст детской литературы в рецепции современной массовой культуры: кроссоверы по сказке Х.-К. Андерсена «Снежная королева» // Детские чтения. 2019. С. 75–92.
8. Неклюдов С. Ю. Поэтика эпического повествования: пространство и время. 2015. 217 с.
9. Прасолова К.А. Фанфикшн: литературный феномен конца XX – начала XXI века : творчество поклонников Дж. К. Роулинг : дис. ... кандидата филологических наук. Калининград, 2009. 261 с.
10. Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и Дары смерти. 2007. 637 с.
11. Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и Кубок огня. 2002. 667 с.
12. Роулинг Дж.К. Гарри Поттер и узник Азкабана. 2002. 432 с.
13. Роулинг Дж.К. Гарри Поттер и философский камень. 1998. 432 с.
14. Самутина Н.В. Великие читательницы: фанфикшн как форма литературного опыта // Социологическое обозрение. 2013. С. 137–194.

15. *Темирболат А. Б.* Категория хронотопа в свете современных научных концепций литературоведения // Филологические науки в России и за рубежом : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). 2012. С. 6–9.
16. *Флоренский П.А.* Исследования по теории искусства [Электронный ресурс] // Статьи и исследования по истории и филологии искусства и археологии. Режим доступа: http://philologos.ru/florensky/fl_space.htm (дата обращения 17.10.2025).
17. *Хайдеггер М.* Время картины мира. Статьи и выступления. 1993. 447 с.
18. *Хализев В.Е.* Время и пространство / Теория литературы. 2002. 405 с.
19. *Якобсон Р.О.* Формальная школа и современное русское литературоведение // Языки славянских культур. 2011. 280 с.
20. *Black R.W.* Fanfiction writing and the construction of space // E-Learning and Digital Media. 2007. Pp. 384–397.
21. *Fanfics.me* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fanfics.me/> (дата обращения – 17.10.2025).
22. *Pugh S.* The Democratic Genre: Fan Fiction in a Literary Context. 2005. 288 p.
23. *Turner M., Fauconnier G. A.* Mechanism of Creativity // Poetics Today. 1999. Vol. 20 (3). Pp. 397–418.
24. *Whited L.* The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon. 2004. 418 p.

References

1. *Antonova M.V., Fedorchuk M.A.* The specificity of space in romantic fantasy // Language and text. 2022. Volume 9. No. 2. Pp. 42–48.
2. *Baiburin A.K.* His own and someone else's (Spatial aspect). [Electronic resource]. Access mode: <http://folk.spbu.ru/Reader/bajburin1.php?rubr=Reader-articles> (accessed 05.10.2025).
3. *Bakhtin M.M.* Forms of time and chronotope in the novel : essays on historical poetics // Issues of literature and aesthetics : studies of different years. 1975. Pp. 234–407.
4. *Korkishko V.* Chronotope of the road at M. Gogol's creativity: semantics of that artistic function: monography / V. Korkishko; [science. ed. Mikhed P.V.]. Berdyansk: BDPU, 2012. 183.
5. *Likhachev D.S.* The inner world of a work of art // Questions of literature, No. 8, 1968. Pp. 74–87.
6. *Lotman M.Y.* Text in text // Theory of education and training. 2014. Pp. 30–42.
7. *Menise T.* The classic text of children's literature in the reception of modern mass culture: crossovers based on the fairy tale of H.-K. Andersen's «The Snow Queen» // Children's readings. 2019. Pp. 75–92.
8. *Neklyudov S.Y.* The poetics of epic narrative: space and time. 2015. 217 p.
9. *Prasolova K.A.* Fanfiction: a literary phenomenon of the late XX – early XXI century : the work of fans by J. K. Rowling : dissertation of the Candidate of Philological Sciences. Kaliningrad, 2009. 261 p.
10. *Rowling J.K.* Harry Potter and the Deathly Hallows. 2007. 637 p.
11. *Rowling J.K.* Harry Potter and the Goblet of Fire. 2002. 667 p.
12. *Rowling J.K.* Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. 2002. 432 p.
13. *Rowling J.K.* Harry Potter and the Philosopher's Stone. 1998. 432 p.
14. *Samutina N.V.* Great readers: fanfiction as a form of literary experience // Sociological Review. 2013. Pp. 137–194.
15. *Темирболат А.Б.* The chronotope category in the light of modern scientific concepts of literary criticism // Philological sciences in Russia and abroad : proceedings of the I International Scientific Conference (St. Petersburg, February 2012). 2012. Pp. 6–9.
16. *Флоренский П.А.* Research on the theory of art [Electronic resource] // Articles and research on the history and philosophy of art and archeology. Access mode: http://philologos.ru/florensky/fl_space.htm (accessed 17.10.2025).
17. *Heidegger M.* The time of the picture of the world. Articles and speeches. 1993. 447 p.
18. *Khalizev V.E.* Time and space / Theory of literature. 2002. 405 p.
19. *Yakobson R.O.* Formal school and modern Russian literary studies // Languages of Slavic cultures. 2011. 280 p.
20. *Black R.W.* Fanfiction writing and the construction of space // E-Learning and Digital Media. 2007. Pp. 384–397.
21. *Fanfics.me* [Electronic resource]. Access mode: <https://fanfics.me/> (дата обращения – 17.10.2025).
22. *Pugh S.* The Democratic Genre: Fan Fiction in a Literary Context. 2005. 288 p.
23. *Turner M., Fauconnier G. A.* Mechanism of Creativity // Poetics Today. 1999. Vol. 20 (3). Pp. 397–418.
24. *Whited L.* The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon. 2004. 418 p.

УДК 821.161.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-213-219

ШАРАВИН АНДРЕЙ ВИКТОРОВИЧ

доктор филологических наук, профессор, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия

E-mail: ekl1ier@mail.ru

СТАРЦЕВА ИРИНА ЛЕОНИДОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия

E-mail: kafedra338@mail.ru

ВИДЮЩЕНКО СВЕТЛАНА ИВАНОВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия

E-mail: Swetlanalev@mail.ru

SHARAVIN ANDREY VIKTOROVICH

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia

E-mail: ekl1ier@mail.ru

STARTSEVA IRINA LEONIDOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Bryansk State University named After Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia

E-mail: kafedra338@mail.ru

VIDYUSHCHENKO SVETLANA IVANOVNA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia

E-mail: Swetlanalev@mail.ru

**МОТИВ МУЗЫКИ КАК МЕХАНИЗМ ТЕКСТОПОРОЖДЕНИЯ ПОВЕСТИ
«ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ИТОГИ» Ю. ТРИФОНОВА. СТАТЬЯ ВТОРАЯ**

**THE MOTIF OF MUSIC AS A MECHANISM OF TEXT GENERATION IN THE STORY
“PRELIMINARY RESULTS” BY YU. TRIFONOV. ARTICLE TWO**

В статье анализируются особенности текстообразования в контексте мотивной организации повести Ю. Трифонова «Предварительные итоги». Рассматриваются механизмы когезии и когерентности, роль графических выделений и повторов в создании внутренней структуры текста, а также интертекстуальный музыкальный мотив, связанный с произведениями Блока и Горького, образами интеллигенции, Ленина и Бетховена. Показано, что музыкальный мотив в прозе Трифонова выполняет текстообразующую функцию, формируя философию духовного слуха и отражая процесс утраты гармонии в советскую эпоху. Мотив «предварительных итогов» интерпретируется как выражение чеховской традиции изображения дезориентированного миропредставления, незавершенности, связанных с финальной утратой героем «атмосферы простой человечности». Трифонов соединяет философию внутреннего слуха с этикой памяти, создавая модель текстопорождения как процесса быстротечного обретения и итоговой утраты Геннадием Сергеевичем самосознания и ощущения живой жизни.

Ключевые слова: Трифонов, текстообразование, мотив, музыкальность/какофония, интертекстуальность, Ленин, Бетховен, Блок, Чехов, когезия, когерентность, самоисповедь, воспоминания.

This article analyzes the features of text formation in the context of the motivic organization of Yuri Trifonov's story "Preliminary Results". The mechanisms of cohesion and coherence, the role of graphic emphasis and repetition in creating the text's internal structure, and the intertextual musical motif associated with the works of Blok and Gorky, and images of the intelligentsia, Lenin, and Beethoven are examined. It is shown that the musical motif in Trifonov's prose performs a text-forming function, shaping the philosophy of spiritual hearing and reflecting the process of loss of harmony in the Soviet era. The motif of "preliminary results" is interpreted as an expression of Chekhov's tradition of depicting a disoriented worldview and incompleteness associated with the protagonist's final loss of "an atmosphere of simple humanity". Trifonov combines the philosophy of inner hearing with the ethics of memory, creating a model of text generation as a process of Gennady Sergeyevich's fleeting acquisition and eventual loss of self-awareness and a sense of living life.

Keywords: Trifonov, text formation, motif, musicality/cacophony, intertextuality, Lenin, Beethoven, Blok, Chekhov, M. Gorky, cohesion, coherence, self-confession, memories.

Введение

На Первой международной конференции «Мир прозы Ю. Трифонова» (1999) произошел пересмотр представлений о русской литературной традиции 1970–1980-х годов XX века и в связи с этим переоценка твор-

чества Ю. Трифонова. После десятилетий официального и «оттепельного» прочтения Трифонова как «писателя совести» его творчество стало анализироваться с новых – философских, этических и постидеологических – позиций. В докладе Н. Ивановой «Чужой среди своих»

(один из главных тезисов: «бесперспективность рабского обслуживания интеллигенцией советского общества – в «Предварительных итогах»») и заключительном слове О. Трифоновой (««Как ты мог оболгать интеллигенцию?»» (это о повести «Предварительные итоги»»)) прозвучали два противоположных суждения о повести «Предварительные итоги» (1971) [8]. Н. Иванова обозначает парадокс трифоновской интеллигенции: внешне она осознаёт ложность советской системы, внутренне её презирает, но всё равно продолжает ей служить – по привычке, из страха, из моральной инерции. В этом, по ее мнению, и заключена трагическая безысходность героя повести. По Н. Ивановой, Ю. Трифонов не обвиняет интеллигенцию, а диагностирует свое поколение. Интеллигент из повести «Предварительные итоги» у Трифонова не революционер и не диссидент, а человек, который понимает все, но ничего не делает и не хочет делать. Внутренняя исповедь для него – форма жизни и существования, манифестирующая и реализованная как бездейственность. Для Геннадия Сергеевича важен постоянный самоанализ, сближающийся с саморазоблачением, «последним словом» героев Ф.М. Достоевского. Погруженность в рефлексию заменяет герою нравственное неприятие обстоятельств, в которых он оказался. Ю. Трифонов осознал и художественно диагностировал этот процесс как моральную усталость интеллигенции. Геннадий Сергеевич подводит предварительные итоги, понимая, что его жизнь проявилась лишь в рефлексии и через рефлексию, что она прошла «без поступка». Герой осознает, что все, во что он верил, не принесло духовного преобразования. Для Ю. Трифонова – это патология эпохи, не позволяющей человеку вырваться за ее рамки. Н. Иванова определяет ситуацию как симптом «рабского служения» интеллигенции советской власти, когда творческая часть общества становится частью государственной матрицы, не способна существовать вне и без неё. Трифонов осознает философский, экзистенциальный аспект ситуации, в которой оказался главный герой «Предварительных итогов». В этом плане оценка состояния Геннадия Сергеевича Н. Ивановой сближается с трифоновской: внутренняя зависимость героев от устоявшихся, привычных советских штампов социальных, политических, семейных оценивается как рабство духа. Критик трактует повесть в аспекте морально-этической проблематики: трагедия интеллигента, все понимающего, но обреченного на духовную пассивность, лишённого героической составляющей народного характера. Фраза О. Трифоновой основывается на реакции писателя на обвинения обличителей: автор «Предварительных итогов» «предал» и «оболгал» интеллигенцию, изобразив её не как носителя духа и правды, а как обывателя, утратившего идеалы. Слова жены Ю. Трифонова – цитата обвинителей. О. Трифонова произносит её с иронией и горечью как формулу несправедливого непонимания современниками писателя. По воспоминаниям Ю. Трифонова тяжело переживал подобные упреки в «морализаторстве без веры», «пессимизме», «очернении советского интеллигента». Для писателя повесть «Предварительные итоги» была покаянием, честным ответом на вопрос о внутренней усталости человека эпохи без героизма. О. Трифонова в выступлении защищает замысел мужа: раскрыть интеллигенцию не в мифологическом, легендарном образе, а в челове-

ском с сомнениями, слабостью, отступничеством, страхом, саморазоблачениями. О. Трифонова делает акцент на этическом реализме писателя. Он не мог «оболгать» интеллигенцию, так как писал о ней изнутри, от первого лица, изображая в своих героях-неудачниках часть себя самого. О. Трифонова в словах о повести «Предварительные итоги» реализует представление о литературе периода застоя, когда правда важнее идеала. Две трактовки произведения Ю. Трифонова – две интерпретации (писатель раскрыл слабость интеллигенции, разрушив идеальный миф о ней / писатель показал путь интеллигенции: освобождение духа через признание собственной немощи, освободил интеллигенцию от лжи о самой себе). Оценки Н. Ивановой и О. Трифоновой очерчивают антиномии позднесоветского гуманизма: интеллигенция не способна спасти общество, но правда о самой себе способна спасти интеллигенцию. В повести «Предварительные итоги» отразились и совместились эти две противоположные оценки: Н. Ивановой о социальной функции интеллигенции и О. Трифоновой о нравственной миссии литературы (искусства) в понимании автора произведения. Они и явились смысловой доминантой механизма трифоновского текстообразования.

Повести Юрия Трифонова представляют одно из направлений развития русской прозы второй половины XX века – городской прозы. Его творчество соединяет традицию чеховской реалистической школы с философской аналитикой, создавая особый тип повествования, в котором повседневность реализуется через нравственную рефлексию героев. Внутренняя структура трифоновских текстов построена на повторяющихся мотивных рядах, интонационной ритмичности и глубокой полифонии – всё это образует своеобразный механизм текстообразования, где язык и смысл неразделимы. В современном литературоведении мотив рассматривается не только как тематическая единица, но и как структурно-семантический компонент, обеспечивающий целостность и динамику художественного текста. Концепция мотива Ю.М. Лотмана основывается на нескольких положениях: мотив – элемент семиотической системы, мотив осуществляет коммуникацию внутри семиосферы, где культура идентична тексту, мотив выстраивает взаимодействие текстуальных смыслов, организует динамику связанности в нарративных системах.

Современная теория текста определяет текстообразование как систему когезии (лексических и синтаксических связей), когерентности (смыслового единства) и интертекстуальных взаимодействий. Эти элементы формируют художественный текст не только в последовательности событий, но и в глубинном взаимодействии смыслов. В прозе Трифонова они обретают философское измерение: писатель выстраивает текст как процесс размышления Геннадия Сергеевича. Движение и развитие текста определяется через раскрытие внутреннего мира героя, когда проявляется знаковый смысл повседневности через рефлексию персонажа повести «Предварительные итоги».

Мотив играет в текстообразовании соединительную и ритмообразующую роли. Через его повторы, варьирование и ассоциации формируется когезия (лексическая и синтаксическая связность) и когерентность (внутреннее смысловое единство). Мотив в тексте всегда ритмизирован, он задает целенаправленность движения

и устойчивость развития смысловой области нарратива. Интертекстуальность текста – это вспоминательное смысловое усилие культуры, осознающей свою воспроизводимость и функционирование в отдельном словесном артефакте. В этом плане мотив – смысловая память текста, когда текст идентифицирует свое место как элемента историко-культурной системы. Таким образом, *цель статьи* – выявление текстообразующего механизма мотива музыки в повести «Предварительные итоги» через сигнализаторы: слова, выделенные графически. В произведении Ю. Трифонова активно использовал разнообразие графические формы выделения слов и выражений. Кроме отмеченных в первой статье слов, выделенных разрядкой, автор применяет такие особые обозначения ЛЕ, как курсив, кавычки, короткие интонационные фразы, выведенные отдельными строками, самоцитацию, расположение в начале или в конце предложения. Графически выделенные слова формируют ритмические повторы, активируя мотив музыки и актуализируя взаимодействие смыслов, и в итоге задавая динамику текстообразующей мотивной сетки.

Анализ этого аспекта текстообразования «Предварительных итогов» и определяет *актуальность, цель, задачи и новизну проведенного исследования*. В статье использованы методы мотивного анализа, контекстуального анализа, семантико-прагматического анализа текстовых категорий художественных произведений, структурно-семантического анализа.

Изложение основного материала

Архитектоника повести «Предварительные итоги» основана на мотивной сетке, где каждый повтор (слова, состояния, образов) формирует внутреннюю систему связей. Переход от языка к тексту, отмечает И. Смирнов, реализуется «через единицу анализа» [3, с. 93]. Такой, по мнению исследователя, «операционной единицей при изучении трансформаций язык → текст будет не изолированное значение, но мотив, под которым принято подразумевать элементарную семантическую структуру, образованную связью между узлами» [Там же, с. 93]. При этом мотив как механизм текстообразования понимается в двух аспектах: «“узловые”, или предметные, значения, которые раскрывают объем классов обозначаемых объектов, и “реляционные”, или модальные, значения, которые устанавливают зависимость объектов друг от друга» [Там же, с. 93–94]. В повести «Предварительные итоги» ключевыми для организации текста являются мотивы-инварианты: воспоминания, самоисповедальности, власти и подчинения, музыки, рациональной ненастоящей жизни, предварительных итогов, города и водной стихии, формирующие взаимодействие философского, символического и структурного уровней. Они раскрываются через мотивы-варианты, выстраивая единое смысловое поле нарратива, в рамках которого и организуется взаимодействие и выполняется текстообразующая функция.

Среди мотивной сетки следует выделить два доминантных мотива, задающих формирование нарративной структуры трифоновского произведения: власти и подчинения, музыкальности / какофонии. В повести «Предварительные итоги» писатель воссоздает позднесоветскую реальность. Повседневность брежневского времени – расколотая действительность. Она

распадается на два хронотопа: среднеазиатский и московский. Восточный мир по отношению к русскому у Ю. Трифонова подавляет, демонстрирует доминирование. Геннадий Сергеевич зависит от восточных людей. Это «благотель»-работодатель Мансур Гельдыевич, чиновник от культуры и по совместительству писатель, поэму которого «Золотой колокольчик» переводит герой, Мергенов, «начальник треста ресторанов и столовых», размерами напоминающий театральное «Идолище Поганое» (Геннадий Сергеевич характеризует его как «деликатнейшего милого человека», да и деловой человек, ухватистый поэт Мансур у него «добрый малый, несмотря ни на что»), Рафик, еще один работодатель, «ценная фигура», «ферзь» [5, т. 2, с. 67, 122, 125, 78]. В статье «Тризна через шесть веков» (1980) Ю. Трифонова писал о татаро-монгольском иге, которое «развращало, выдвигало худших, губило лучших, воспитывало донощиков, изменников» [Там же, т. 4, с. 570]. Писатель применил излюбленную им поэтику «эзопова языка», характеризую власть ига как внеисторическую, многовековую, протяженную во времени, непрекращающуюся, и, как итог, ассоциирующуюся с советской властью («Ведь самое ужасное было то, что иго вышло – долгое. Люди вырастали, старели, умирали, дети старели, умирали, дети детей тоже старели, умирали, а все длилось – тамга, денга, ярлык, аркан. Конца было не видать, и люди понемногу начали дичать в лютом терпении – привыкали жить без надежды, огрубели их сердца, остудилась кровь») [Там же, т. 4, с. 571]. Восточный ракурс власти в повести «Предварительные итоги» – явная отсылка к сталинскому периоду, который получит целостное воплощение в других произведениях московского цикла. Для Ю. Трифонова терпение и нетерпение – исторические производные от одного древнего корня, приращенные русским крепостничеством и советской тоталитарностью. Отметим и образ еще одного персонажа в повести: полурусского, с иностранными корнями («мать гречанка, а отец из обрусевших немцев»), Гартвига, который вносит окончательный разлад в семью Геннадия Сергеевича («Я виню Гартвига за то, что он внес в наш дом – на почву, правда, достаточно благоприятную – свой цинизм, свою манеру все переоценивать, переворачивать, ничем не дорожить») [Там же, т. 2, с. 87]. Главный герой произведения постоянно оказывается от кого-то зависящим, попадает под чью-то власть. Даже его жена Рита, прочитав «у одного автора о вечно бабьем в русской душе» стремится подчинить Геннадия Сергеевича, подводя под это философскую концепцию («... она сказала: “Чем обогатилась? Хотя бы тем, что лучше узнала твой характер. Как раз сегодня читала у одного автора о вечно бабьем в русской душе”. Я расхохотался: “Вот здорово! Ну, ну поподробней”. Она стала молоть вздор насчет того, что я чему-то покорствую, подчиняюсь обстоятельствам – “среда заедает”, – что то, чем я занимаюсь, есть адаптация к условиям существования, и я понимаю это умом, но не имею сил восстать против собственного образа жизни. По причине женственной слабости характера. И еще потому, что благодаря дуализму моей души во мне отсутствует нравственная самодисциплина») [Там же, т. 2, с. 90].

Через постоянную фиксацию зависимости героя в тексте начинает доминировать мотив власти, образуя смысловое поле со значением *принуждение*. В нарративе

ве превалируют безвыходные для героя ситуации, оставляющие для него один и всегда самый нежелательный выход. Отдельные случаи складываются в концепцию неудачной жизни, из которой и формируются непреодолимые для Геннадия Сергеевича обстоятельства, из которых не может вырваться герой («Но ведь все вместе и еще много другого, такого же чужого, нанесенного издалека – казалось бы, чужого! – и составляет громадную нелепицу, вроде нескладно сложенного стога сена, мою жизнь. Одна сухая травинка цепляется за другую, другая громоздится на третью. Все связано, сцеплено, висит, лежит, трется, шуршит друг на друга») [Там же, т. 2, с. 99].

Персонаж постоянно в своих рассуждениях осознает свой мир как урезанный, усеченный вариант реальности, а себя марионеткой, управляемой какой-то чужой волей («Девятнадцатого марта, когда я вышел на улицу в снег, в полночь, я думал: если уж дома, в своем скворечнике, в том, до чего никому нет дела, кроме меня, я не могу быть независимым, не имею права совершать проступки, тогда я ничтожество, **насекомое**») [Там же, т. 2, с. 70]. Слово-сигнализатор в предложении *насекомое* повторится в тексте еще раз (больше его в московских повестях Ю. Трифонова не употребит) как отсылка к Чехову и Кафке («кроме одного пункта, как в мире Кафки, где все достоверно, кроме какого-нибудь одного обстоятельства: того, например, что Замза превратился в **насекомое**») [Там же, т. 2, с. 82]. Ощущение себя букашкой, козявкой частотно и для героев Чехова («Когда я лежу на траве и долго смотрю на козявку, которая родилась только вчера и ничего не понимает, то мне кажется, что ее жизнь состоит из сплошного ужаса, и в ней я вижу самого себя») [6, т. 8, с. 131]. Отсылка к автору «Процесса» в нарративе текстообразующа. У трифоновского героя возникает комплекс вины, подобный испытанному Йозефу К.; на пересечении с кафкианской поэтикой и выстраивается ряд эпизодов «Предварительных итогов». Отметим, что Ю. Трифонов использует необычный прием графического выделения этого слова, располагая его два раза в самом конце фразы. Повтор писателем ЛЕ *насекомое* ассоциативно продолжит развитие инвариантов/вариантов мотивов власти и иррациональной, изначальной вины героя в контексте повести «Процесс» Кафки. Геннадий Сергеевич часто оказывается в ситуации предопределенности, ощущает свои проступки перед обществом, неизбежность готовящегося «процесса», для проявления этих подспудных мыслей достаточно лишь вызова к следователю («Высокий, быстрый и, как мне показалось, малопочтительный мужской голос просит меня, Геннадия Сергеевича, и затем представляется: следователь имярек. Не могу ли я прибыть завтра по такому-то адресу для разговора? Никакого криминала я за собою не знаю. И все же прохватывает легкая паника. Ну, может, и не паника, но какой-то невыносимо тревожный зуд. <...> А быть может абсолютно все! Никто ведь не застрахован ни от чего. <...> я думал неотрывно о том, что будет со мной завтра, и чем больше ветвились мои мысли, тем страшнее становилось: я убеждался, что есть неисчерпаемое количество поводов, по которым я мог быть привлечен к допросу следователем. Стоит только захотеть. Боже мой, за мной числились, кажется, все виды нарушений Уголовного кодекса») [5, т. 2, с. 109]. Герой во внутреннем монологе приписывает себе все больше преступлений: *взятки, скупка краденого, спекуляция заграничными товарами,*

кража, убийство (отметим, что все эти слова, обозначающие прегрешения Геннадия Сергеевича перед законом, Ю. Трифонова выделяет разрядкой) [Там же, т. 2, с. 109, 110].

Писатель фиксирует рождающееся и все больше подчиняющее героя чувство страха. Прием градации в перечислении преступлений, которые Геннадий Сергеевич приписывает себе, спровоцирован и обусловлен тоном следователя: «быстрым», «высоким», «малопочтительным». Модуляция интонации юриста для героя дисгармоничны и корреспондируют с агрессивностью мира в его восприятии. В механизме текстопорождения это реализуется в мотивной сетке: антимузыкальности персонажа, мира как какофонии звуков, интертекстуальном взаимодействии блоковско-горьковской реминисценции о музыке и революции, Ленине и симфонии Бетховена «Аппассионата». Разворачивание отмеченных связей происходит как функционирование вариативных повторов, актуализирующих мотивы из более ранних произведений Ю. Трифонова.

Следует отметить, что восточный антураж «Предварительных итогов» – отсылка к туркменскому циклу писателя, проявляющему символичность смыслового поля восточного плена героя. В повести «Предварительные итоги» развитие мотива музыки начинается с повседневной ситуации: «Гартвиг был такой человек: если он шел по улице и где-то раздавалась музыка, он должен был непременно прислушаться и объявить: «Ага, вот и товарищ Бах!», или: «Кажется, мы имеем товарища Моцарта!», или еще как-нибудь в таком же дурацком стиле. Рита при этом краснела и обращалась ко мне с укором: “Ну почему ты так невежествен в музыке? Ведь это твой большой недостаток”. Она могла сказать даже более агрессивно: “Нет, ты не можешь считаться в полном смысле интеллигентом!”» [Там же, т. 2, с. 86]. Реакция Геннадия Сергеевича упрятана автором во внутренний монолог и представляет его рефлексию на тему музыкальности / немзыкальности как меты интеллигентности / неинтеллигентности. Герой признается в своем равнодушии к музыке, признавая это как «недостаток, изъян, прореха духовной культуры» [Там же, т. 2, с. 86]. Однако в следующей фразе опровергает и оправдывает себя («Боже мой, сама по себе любовь к музыке ничего не говорит о человеке! Не определяет человеческого. Змеи тоже любят музыку. Есть целые нации, которые можно назвать немзыкальными, например англичане, и, однако... Так что не надо преувеличивать и чересчур возноситься. Можно любить музыку и быть циником» [Там же, т. 2, с. 86]. Когнитивные механизмы разворачивают чередование компонентов внутреннего спора-диалога Геннадия Сергеевича о музыке – критерии измерения человечности. Масштаб спора, его связь с обыденным эпизодом начинают перерастать рамки узкой ситуативности. Отметим ряд доминантных смысловых единиц, определяющих динамику текстообразования. Это высказывания Гартвига («товарищ Бах», «товарищ Моцарт»), повторяющиеся однокоренные ЛЕ во внутреннем монологе Геннадия Сергеевича, расположенные рядом, на стыке двух предложений («не говорит о человеке! Не определяет человеческого») и неожиданный аргумент из области зоологии («Змеи тоже любят музыку»). Самое парадоксальное доказательство писателя о змеях, любящих музыку, – несколько измененная

собственная реминисценция из туркменского рассказа «Беседа с герпетологами»: «Щупленький, с красными глазами гнома Левин неожиданно перебивает меня: – Между прочим, это неверно, что у черепах отсутствует слух <...> А Левин немедленно продолжает свою тему о наличии у черепах слуха. Он горячится, он спорит с каким-то неизвестным мне противником. Черт возьми, у черепах отсутствует среднее и внешнее ухо, и, однако, исследованиями англичан установлено...» [4, с. 332]. Спор о возможности земноводных и пресмыкающихся иметь слух и любить музыку в рассуждениях героев из рассказа «Беседа с герпетологами» и повести «Предварительные итоги» автором проецируется на человека и эпоху. Тогда как Геннадий Сергеевич остается лишь в рамках собственных размышлений, определяет ли любовь к музыке человечность.

Мотив слуха в авторской концепции становится центральной метафорой эпохи. Мотив интеллигенции и музыки, музыкальности интеллигенции – блоковский, и для «трагического тенора эпохи» он выходит за пределы только образования и культуры. В музыке русской революции изначально А. Блок уловил ритмы мира и братства («“Мир и братство народов” – вот знак, под которым проходит русская революция. Вот о чем ревет ее поток. Вот музыка, которую имеющий уши должен слышать» [1, т. 6, с. 14]). Для поэта русская интеллигенция в своем большинстве по отношению к музыке революции антимузыкальна («В вас не было хрустального звона, этой музыки любви <...> Любовь творит чудеса, музыка завораживает зверей. А вы (все мы) жили без музыки и без любви. Лучше уж молчать сейчас, если нет музыки, не слышать музыки. Ибо все, кроме музыки, все, что без музыки, всякая «сухая материя» – сейчас только разбудит и озлит зверя. До человека без музыки сейчас достучаться нельзя» [Там же, т. 6, с. 16]; «Русская интеллигенция – устремление к религии, опять – преждевременное, новая антимузыкальность» [Там же, т. 7, с. 358]. После поэмы «Двенадцать» и «Скифов» и А. Блок перестал слышать не только музыку революции, но и её шум. К. Чуковский в статье «Александр Блок как человек и поэт» передает ощущение поэта, охваченного пространством беззвучия: «Когда я спрашивал у него, почему он не пишет стихов, он постоянно отвечал одно и то же: – Все звуки прекратились. Разве вы не слышите, что никаких звуков нет? Однажды он написал мне письмо об этом беззвучии: “Новых звуков давно не слышно, – писал он. – Все они притушены для меня, как, вероятно, для всех нас... Было бы кошунственно и лживо припоминать рассудком звуки в беззвучном пространстве”» [7, т. 8, с. 91]. Этим признанием Блок знаменовал начало нравственной усталости, духовной глухоты эпохи. Если в поэме «Двенадцать» революция звучала как симфония стихий, то через год она превратилась в шум, а в конце жизни поэт констатировал обеззвучивание мира.

Ю. Трифонов воспринимает стагнационные 70-ые в безмузыкальной блоковской концепции. После написанного им «Отблеска костра», в котором звучат революционные маршевые и романтические ритмы, писатель воплотил оглушающую какофонию «Предварительных итогов». И главным героем повести Ю. Трифонов случайно выбирает «человека антимузыкального». Геннадий Сергеевич глух не физически, но внутренне: он не способен слышать музыку жизни, не восприни-

мает ценностно-смысловое звучание «живой жизни». «Музыкальный» Гартвиг, на слух определяющий товарища Баха или товарища Моцарта, – тоже лишь опознаватель мелодий (неслучайно он предельно рационален, и голос сердца ему недоступен). Глубинное блоковское понимание музыки времени, эпохи героини-интеллигентки Ю. Трифонова утратили исторически. Отсутствие интереса к музыке в «Предварительных итогах» ассоциируется с образом духовной глухоты, символически выражающим отчуждение человека от самого себя. Семантика музыкального мотива в повести Трифонова реализуется в историко-культурном контексте. Писатель связывает частное с культурно-историческим, личное с эпохальным. Мотив музыки актуализируется через способность человека различать добро и зло, истину и ложь. Утрата восприятия мелодичности и звучности мира в повести «Предварительные итоги» равнозначна омертвлению сердечности и утраты человечности. Писатель воплотил блоковский шум, какофонию в 70-ые, концептуально возведя дисгармоничность к Ленину.

Трифоновские мотивы музыки и слуха восходят эпизоду из очерка «Ленин» (1924) М. Горького. Приведенный выше внутренний монолог Геннадия Сергеевича о любви к музыке, не определяющей человечность, продолжается на следующей странице текста, разделенный рассуждениями героя о Гартвиге. Безусловно, Ю. Трифонов должен был развести размышления о Гартвиге и рефлексии о музыке, чтобы не создавать у цензуры эффект узнавания прописанного симпатическими чернилами горьковского текста, идентифицируемого через текст-посредник – очерк «Ленин» (1924). Геннадий Сергеевич рассуждает о Гартвиге: «Я сам не люблю голубоглазых оптимистов и всегда смотрел и смотрю на мир, на людей критически, но такое отношение к окружающим, как у Гартвига – тайная насмешливость надо всем и вся, – приводит меня в ярость. Я становлюсь бешеным ортодоксом, **мне хочется взять большую дубину и лупить по этой даровитой головке**» [5, т. 2, с. 87]. Интертекстуальная трифоновская мета резонирует в горьковском отрывке («Как-то вечером, в Москве, на квартире Е. П. Пешковой, Ленин, слушая сонаты Бетховена в исполнении Исаа Добровейна, сказал: – Ничего не знаю лучше “Apassionata”, готов слушать ее каждый день. Изумительная, нечеловеческая музыка. Я всегда с гордостью, может быть, наивной, думаю: вот какие чудеса могут делать люди! И, прищурясь, усмехаясь, он прибавил невесело: – Но часто слушать музыку не могу, действует на нервы, хочется милые глупости говорить и гладить по головкам людей, которые, живя в грязном аду, могут создавать такую красоту. А сегодня гладить по головке никого нельзя – руку откусят, и **надобно бить по головкам, бить безжалостно**, хотя мы, в идеале, против всякого насилия над людьми. Гм-гм, – должность адски трудная!» [Горький, т. 20, с. 42]. В приведенном коротком ленинском признании Горький выразил главный конфликт века – антинomio гуманизма и революционной необходимости. Музыка, воплощающая сострадание, оказывается несовместимой с идеологической решимостью. Для Трифонова этот эпизод становится точкой отсчёта безмузыкальности советского времени. Его герой живёт в мире, где ленинский отказ от Бетховена уже завершён, где музыка обновления эпохи давно заглушена ритмами официаль-

ной истории. В повести Ю. Трифонова зафиксирован последний разговор Геннадия Сергеевича с душой и совестью – он больше не сможет их услышать. Эпоха самооглушения, начавшаяся с революции, приводит к остановившемуся внутреннему монологу, прерванной самоисповеди Геннадия Сергеевича к финалу, что и становится итогом его жизни.

Интертекстуальная связь Трифонова с Горьким раскрывается через мотивы неприятия музыки. Бетховен, создавший «*Аpassionatu*», – глухой, но слышащий мелодию богатым внутренним миром, Ленин – слышащий, но подавляющий чувство музыки в себе, герой Трифонова не испытывает потребность в звучании, потому что в нём уже не осталось духовного слуха. Так выстраивается философский ценностный смысл: от глухоты физической – к глухоте человечности. Шум и какофония мира в «Предварительных итогах» построена на блоковской концепции утраты миром гармонии. Геннадий Сергеевич диагностирует невозможность проявления любви к ближнему как патологии бесчувственности человека эпохи стагнации («Можно болеть, можно всю жизнь делать работу не по душе, но нужно ощущать себя человеком. Для этого необходимо единственное — атмосфера простой человечности. Простой, как арифметика. Никто не может выработать это ощущение сам, автономно, оно возникает от других, от близких. Мы не замечаем, как иногда утрачивается это вековечное, истинное: быть близким для близких. Ну, что за ветошь: возлюби ближнего своего? Библейская болтология и идеализм. Но если человек не чувствует близости близких, то, как бы ни был он интеллектуально высок, идейно подкован, он начинает душевно корчиться и задыхаться – не хватает кислорода» [5, т. 2, с. 73]).

Ю. Трифонов завершает блоковско-горьковскую линию. Его герой живёт уже после автора «Двенадцати» и Ленина в мире, где глухота как состояние души стала нормой. Трифонов фиксирует эпоху как хронотоп, в котором человек перестаёт слышать музыкальность истории. Какофония и шум – знак утраты «атмосферы простой человечности». Каждый семейный эпизод повести «Предварительные итоги» выстраивается как потеря Геннадием Сергеевичем контакта с близкими и, соответственно, какой-то частицы своей души, нивелирование таких качеств, как сопереживание, сострадание и альтруизм. Мотив музыки через повторы и интертекстуальность формирует специфику текстообразования, когда гармония / какофония звучания становится внутренним принципом построения повествования. Ритм, пауза, интонация – всё подчиняет внешнюю событийность, музыкальной логике сочетания и варьирования мотивов. Повесть звучит как «партитура» человеческой совести, где мотив звучания, в основной части репрезентированный как какофонический, сменяется мотивом удушьящего беззвучия в финальной («воздух исчезал, нечем было дышать. Вода душила нас. Все та же лестница, на которой я задыхался, еще одна ступень, еще усилие, зачем-то надо подниматься все выше, но воздуха не было» [Там же, т. 2, с. 128]).

Какофония в повести «Предварительные итоги» имеет разнообразные звуковые воплощения: звон (41 раз), крик (25 раз), колокольчик (название поэмы «Золотой колокольчик» туркменского поэта Мансура,

которую переводит главный герой – 3 раза (из них один раз колокольчик в связи с характеристикой героини этого произведения «Колокольчик, как можно догадаться, это прозвище девушки: односельчане прозвали ее так за звонкий, мелодичный голосок» [Там же, т. 2, с. 81])), колокольня («где-то под Москвой нашли церквушку, познакомились с попом, и тот разрешал Гартвику забираться на колокольню и звонить», «в село Городок, где была колокольня восемнадцатого века» [Там же, т. 2, с. 90, 106] – 2 раза) (шум (шум мотора, деревьев, водопада, воды (4 раза)), треск (треснуло, затрещала) («Все натянулось и треснуло оттого, что внезапно напрягся быт. Современный брак – нежнейшая организация», «затрещала кровать» – 2 раза) [Там же, т. 2, с. 101, 123]), дребезжание («... на старом, дребезжащем, как разболтанный велосипед, допотопном ЗИМе», [Там же, т. 2, с. 67-68]), сигнал («Но есть нечто, существующее помимо сознания, какой-то тайный часовой механизм, который вдруг подает сигналы» [Трифонов, т. 2, с. 72], стук (стучит) (3 раза).

Концептуальным для повести стал глагол *треснуло*, несмотря, что он употреблен всего лишь один раз. В трифоновском густом письме он составляет единый образ с упоминавшейся трещащей кроватью. Образ реализован Ю. Трифоновым на уровне символической детали – рассыпающегося супружеского ложа. Описание писателем мелочей повседневности («затрещала кровать») в сочетании с обобщением о «внезапно напрягшемся», «треснувшем» быте выходит на уровень образа-символа. В повести «Обмен» образ скрипящей и трещащей тахты также реализуется как образ-символ неудавшейся семейной жизни Дмитриева («Вечерами, ложась на свое чешское ложе – оказавшееся не очень-то прочным, вскоре оно расшаталось и скрипело при каждом движении...»; «тахта под ее тяжестью затрещала» [Там же, т. 2, с. 11, 12]).

Если рассмотреть трифоновские трещащие домашние предметы в рамках единого текста с авторским резюме о треснувшем быте обнаруживается отсылка к чеховскому образу лопнувшей струны из пьесы «Вишневый сад». Отметим, что писатель, называя страну, где произведена «трещащая» тахта указывает чехо(словацкая), явно акцентируя чеховскую реминисценцию. В романе «Утоление жажды» Трифонов первый раз модернизировал классический чеховский образ-символ, изменив его в соответствии с «оттепельным» хронотопом («Пока вдруг не сломалось время – неожиданно, как ломается нож» [Там же, т. 1, с. 516]. Мотив антимзыкальной какофонии образует урбанистический ритм Москвы. Трифонов создает особый трансформирующийся образ города, меняющего традиционный облик под воздействием временных метаморфоз и новых направлений технокцивилизации XX века, рождающегося на глазах мегаполиса («Перестраиваются города. Октябрьская площадь, рядом с которой мы жили когда-то, совершенно изменила облик» [Там же, т. 2, с. 81]).

Ю. Трифонов встраивает личную семейную драму героя в ландшафт позднесоветской повседневности. В двух хронотопах – Москвы и туркменского городка – преобладают два вида шума: телефонные звонки и крики. Эти звуки постоянно сопровождают Геннадия Сергеевича на протяжении всего нарратива: повествование начинается со звонка героя в Москву жене, с

которого и начинается описание его семейных неурядиц, разладов и несложившейся жизни неудачника. Телефонные звонки в повести «Предварительные итоги» Ю. Трифонова выполняют ту же функции, что и в рассказе «У телефона» А.П. Чехова. В произведении мастера короткого рассказа герой никак не может дозвониться в нужное место. Он попадает на частную квартиру, мануфактуру, но только не туда, куда ему надо. И когда герой всё-таки смог дозвониться до ресторана «Славянский базар», центральная станция вклинивается в разговор, прерывая его, и начинается новый круг попыток набрать нужный номер. Приведенный эпизод из чеховского рассказа является ключевым и для повести «Предварительные итоги». Героев обоих произведений объединяет то, что они обитают не в своем хронотопе, постоянно попадают не туда и оказываются не там. Каждый телефонный звонок выстраивает ситуацию отчуждения Геннадия Сергеевича, настраивая регистр его самоисповеди и саморазоблачения.

В семейных эпизодах доминирующей формой общения является крик, характеризующий степень непонимания и разрушения семейных связей. Мотив водной стихии в повести корреспондирует с мотивом шума. В финальной части повести автор акцентирует избыточность влаги: идет ливень, и герои купаются в речной бухте, вода «душит» их [Там же, т. 2, с. 128]. Геннадий Сергеевич и Рита окружены «падающей стеной воды, шумящей и непроглядно-белой, как туман» [Там же, т. 2, с. 128]. Эта сцена акцентирует символику всей жизни героя. Водная стихия неподвластна героям, это граница между прожитым и возможным, между памятью и действием. Геннадий Сергеевич и его близкие так и не изменились, не совершили прорыв от ненастоящей к живой жизни. В «Предварительных итогах» мотив воды нагружается метафорическими антипокающими смыслами: осознание невозможности возрождения и утрату очищения.

Трифонов продолжает чеховскую традицию откры-

того финала. «Предварительные итоги» – это чеховский монолог конца XX века, где герой пытается осмыслить прожитое, не вынося приговора. Его размышления звучат как внутренний отчет, который ограничивается лишь констатацией, не переходя в катарсис. Окончательные итоги невозможны, потому что жизнь продолжается для героя в привычных формах, и Геннадий Сергеевич не может и не хочет ее кардинально изменить. Само название повести построено как оксюморон: итог предполагает завершенность, но слово «предварительные» делает его временным и сомнительным. Так рождается философская установка текста – невозможность окончательного вывода, поэтика незавершенности.

Выводы

Художественный мир Ю. Трифонова – система, где смысл моделируется через повторяющиеся мотивы, внутренние ритмы и графические акценты. Механизм текстообразования в его повестях основан на музыкальном принципе вариаций и возвращений. Графические выделения, звуковые и смысловые повторы, интертекстуальные связи с Горьким, Блоком и Чеховым закрепляются в мотиве какофонии – способность различать и улавливать лишь рациональный смысл в мире, утратившем музыкальную ритмичность и гармонию. Мотив «предварительных итогов» реализован через поэтику открытого финала, синтезирующем мотивы память, самоисповеди и отчужденности – важные текстообразующие элементы нарратива. В повести Трифонова повторяющиеся слова-маркеры скрепляют исповедальную прозу в единый текст: каждая новая сцена или ситуация углубляют и моделируют ранее воплощенный мотив, развивая его от советской повседневности к семейным отношениям, от индивидуального внутреннего мира советского интеллигента к дезориентированному миропредставлению человека, утратившего смысл существования в рациональном, утилитарном мире.

Библиографический список

1. Блок А. Собрание сочинений в восьми томах (+ дополнение). М.-Л., 1960–1965.
2. Горький М. Полное собрание сочинений. Художественные произведения: В 25 т. АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. М.: Наука, 1968–1976.
3. Смирнов И.П. Смысл как таковой. СПб.: Академический проект, 2001. 352 с
4. Трифонов Ю.В. Утоление жажды: Роман и рассказы. М.: Профиздат, 1979. 416 с
5. Трифонов Ю.В. Собрание сочинений в 4-х томах. М., 1985–1987.
6. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Письма: В 12 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. М.: Наука, 1974–1983.
7. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 8: Литературная критика. 1918–1921. 2-е изд., М.: Агентство ФТМ, Лтд, 2012. 664 с.
8. Юрий Трифонов: долгое прощание или новая встреча? // Знамя, 1999, № 8: [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/znamia/1999/8.html> (дата обращения 18.10. 2025).

References

1. Block A. Collected works in eight volumes (+ addition). M.-L., 1960-1965.
2. Gorky M. Complete Works. Fiction: In 25 volumes. USSR Academy of Sciences. A. M. Gorky Institute of World Literature. Moscow: Nauka, 1968-1976.
3. Smirnov I.P. Meaning as such. St. Petersburg: Academic project, 2001. 352 p.
4. Trifonov Yu. V. Quenching Thirst: Novel and Stories. Moscow: Profizdat, 1979. 416 p.
5. Trifonov Yu. V. Collected works in 4 Volumes. Moscow, 1985-1987.
6. Chekhov A. P. Complete Works and Letters: In 30 volumes. Letters: In 12 volumes / USSR Academy of Sciences. A. M. Gorky Institute of World Literature. Moscow: Nauka, 1974–1983.
7. Chukovsky K.I. Collected Works: In 15 volumes. Volume 8: Literary Criticism. 1918-1921. 2nd ed., Moscow: FTM Agency, Ltd., 2012. 664 p.
8. Yuri Trifonov: A Long Farewell or a New Meeting? // Znamya, 1999, No. 8: [Electronic resource]. URL: <https://magazines.gorky.media/znamia/1999/8.html> (accessed October 18, 2025).

АЛЕКСАНДРОВА АНЖЕЛИКА ПАРУЙРОВНА

кандидат филологических наук, доцент, доцент, кафедра английской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

Email: angelica.p.alexandrova@yandex.ru

ALEXANDROVA ANGELICA PARUIROVNA

Candidate of Philology, Docent, Associate Professor, English Philology Department, Orel State University, Orel, Russia

Email: angelica.p.alexandrova@yandex.ru

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TRANSLATION TEACHING

В условиях цифровой культуры интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в сферу перевода становится весьма актуальной. Технологии ИИ уже изменили практику перевода, преподавания и научных исследований, повысив эффективность и расширив рамки достижимого. Внедрение ИИ в процесс обучения переводу побуждает преподавателей находить новые и эффективные концепции преподавания. В настоящее время многие университеты начали использовать ИИ и машинный перевод при обучении переводу. В данной статье представлен анализ научных публикаций зарубежных учёных по ИИ, в частности, использование инструментов ИИ в процессе обучения переводу, влияние ИИ на обучение переводу, преимущества использования ИИ. Упор делается на процесс обучения и проблемы в обучении переводу в паре языков «английский – родной». В то же время очерчен ряд проблем, связанных с внедрением ИИ в образовательный процесс и отмечены возможные пути решения.

Ключевые слова: искусственный интеллект, обучение переводу, интеграция, сложные задачи, перевод с английского.

In the context of digital culture, the integration of artificial intelligence (AI) into the field of translation is becoming very relevant. AI technologies have already transformed the practice of translation, teaching, and research, increasing efficiency and expanding the scope of what is achievable. The introduction of AI into the translation teaching process encourages teachers to find new and effective teaching concepts. Currently, many universities have started using AI and machine translation in teaching translation. This article presents an analysis of scientific publications by foreign scientists on AI, in particular, the use of AI tools in the translation teaching process, the impact of AI on translation teaching, and the benefits of using AI. The focus is on the teaching process and the challenges of teaching translation in an English–native language pair. At the same time, it outlines a number of problems related to the implementation of AI into the educational process and notes possible solutions.

Keywords: artificial intelligence, translation teaching, integration, challenges, English translation.

Введение

В эпоху цифровых технологий широкое применение Интернета и других сетевых технологий привело к огромным изменениям в методике преподавания и обучения. Эти изменения коснулись и обучения переводу.

Искусственный интеллект (ИИ) – это быстро развивающаяся технологическая область, которая меняет все сферы наших знаний и навыков. В сфере образования ИИ начал создавать новые решения для преподавания и обучения, которые в настоящее время проходят тестирование в различных условиях. Применение ИИ, несомненно, требует наличия развитой инфраструктуры и специалистов в этой области.

В области преподавания ИИ открывает новые возможности и ставит новые задачи. Преподаватели могут использовать инструменты ИИ, чтобы донести до студентов информацию о том, что область перевода эволюционировала с внедрением искусственного интеллекта, что улучшает их понимание современных практик перевода. В то же время преподаватели должны

обучать студентов важнейшим навыкам, позволяющим им справиться с возникающими проблемами и устранять ограничения ИИ [8, с. 681].

«Несмотря на то, что ИИ играет всё более важную роль в обучении иностранным языкам, тенденции, исследовательские проблемы и применение ИИ в изучении языков остаются в значительной степени недостаточно изученными» [1, с. 198].

Сегодня изучение проблем и препятствий, возникающих при использовании инструментов ИИ в процессе преподавания перевода, представляется важным необходимым, поэтому данное исследование актуально.

Цель исследования – изучить вопрос применения ИИ в процессе преподавания перевода.

Новизна исследования заключается в том, что в нём отражены результаты анализа научных статей по заданной тематике, подготовленные зарубежными исследователями.

Методы исследования, использованные в ходе исследования: анализ, синтез, обобщение.

Изложение основного материала

Искусственный интеллект постепенно становится все более значимым аспектом повседневной жизни, включая использование личных помощников и интеллектуальных поисковых систем, которые могут удовлетворить потребности в получении информации и в то же время повысить качество и актуальность информации [15]. Эти приложения с ИИ произвели революцию во взаимодействии людей с технологиями и в том, как они получают доступ к информации, ускоряя материализацию цифровой культуры [8, с. 682].

Сегодня ИИ в «образовании является новым явлением, вызывающим шок, и по этой причине является спорным вопросом. С одной стороны, многие преподаватели приветствуют этот продукт, поскольку он может стать «партнёром» в обучении и облегчить процесс обучения [2]. С другой стороны, многие люди всё ещё отказываются от применения ИИ, опасаясь влияния ИИ на сферу образования и повседневную жизнь. Многие предсказывают, что ИИ с высоким уровнем интеллекта может заменить роль и функции» [14, с. 410–411] людей в профессиональной деятельности [6; 7].

Возможности ИИ в «языковом образовании настолько велики, что он может стать незаменимым при изучении и преподавании языков, особенно иностранных, а также при овладении навыками аудирования, говорения, чтения и письма» [14, с. 410].

«Благодаря своей широкой интеграции в различные аспекты цифровой культуры повседневной жизни людей, ИИ нашёл одно из своих наиболее эффективных применений в области перевода, совершив революцию в межязыковой коммуникации» [8, с. 682].

В процессе переводе продукты ИИ в приложениях машинного перевода и редактирования помогают ускорить процесс перевода и сделать переводы более точными [14, с. 410].

Внедрение ИИ в переводоведение также вызвало серьёзные дебаты среди различных заинтересованных сторон. Применительно к переводу отмечено, что «заинтересованные стороны придерживаются разных мнений о потенциале искусственного интеллекта как революционной инновации в области перевода. Некоторые заинтересованные стороны с энтузиазмом относятся к его будущим перспективам, в то время как другие по-прежнему скептически относятся к его способности полностью заменить людей-переводчиков» [8, с. 683; 10].

Традиционные методы перевода претерпели существенные изменения с появлением таких инструментов, как *Google Translate*, и развитием технологий нейронного машинного перевода. О широком использовании машинного перевода, обусловленном растущей интеграцией ИИ и глубокого обучения в современную сферу перевода, свидетельствуют последние и, возможно, тревожные статистические данные [4; 8, с. 682]. Согласно статистике, *Google Translate* ежедневно обслуживает около 500 миллионов пользователей, в то время как *Microsoft Bing Translator* ежедневно обслуживает около 18 миллионов пользователей [5]. Кроме того, в последнее время подсчитано, что подавляющее большинство переводов выполняется машинами. Примечательно, что

GoogleTranslate обрабатывает около 143 миллиардов слов в день, что соответствует в среднем 20 словам на человека [23, 32].

Помимо вовлечения в практику перевода, ИИ также интегрирован в переводческое образование в попытке улучшить методики преподавания и результаты обучения студентов.

Технология ИИ находит разнообразные применения в обучении переводу, наиболее распространенными из которых являются голосовой перевод и машинный перевод [8, 33].

Развитие технологий ИИ значительно продвинуло сферу перевода, внедрив множество новых технологий, таких как управление терминологией, память переводов, машинный перевод с использованием нейронных сетей и т.д., а также внесло кардинальные изменения в переводческие исследования. Академическое сообщество интегрировало технологии ИИ, в частности, глубокое обучение, машинное обучение и нейронные сети, в исследования по переводу.

Значимость вопроса определяет интерес исследователей к проблеме использования ИИ в процессе обучения переводу. На сегодняшний день есть немало публикаций, посвящённых данной теме, в которых авторы рассматривают разные аспекты, позволяющие раскрыть суть вопроса, в частности, понятие «ИИ», различные приложения ИИ, история развития ИИ и его применения, концепция обучения переводу, методы и приёмы обучения, негативное влияние на оценку преподавания и т.п. [10, 17, 34].

Обратимся к некоторым исследованиям, в которых описываются упомянутые аспекты.

Р. Хартоно (R. Hartono) [14] в одной из своих работ отмечает, что многие эксперты предлагают разные определения ИИ, и, проанализировав опыт исследователей, определяет понятие «ИИ» следующим образом:

(1) ИИ – это «технология, которая позволяет компьютерам и машинам имитировать человеческий интеллект и возможности решения проблем» [Budiharjo, 15];

(2) ИИ «относится к компьютерным системам, способным выполнять задачи, традиционно связанные с человеческим интеллектом, такие как составление прогнозов, идентификация объектов, интерпретация речи и генерация естественного языка» [9, с. 681–694];

(3) ИИ – это «интеллект машины или компьютера, который позволяет ей имитировать человеческие способности» [28, с. 23].

Автор перечисляет «различные типы машинного перевода и переводческого программного обеспечения, которые включает в себя ИИ, используемый в процессе перевода, в частности: 1) Машинный перевод: перевод с помощью компьютера (CAT), *Google Translate*, машинный перевод на основе правил (RBMT), машинный словарь на основе правил (RBMD) и статистический машинный перевод, 2) Нейронный машинный перевод: программное обеспечение для нейронного перевода DeepL, 3) Программное обеспечение для перевода: *Microsoft Translator*, *Systran*, программное обеспечение для ИИ ChatGPT от OpenAI» [14, с. 411; 26].

В своей статье Али Альбашира Мохаммеда Альхаджа (Ali Albashir Mohammed Alhaj) [4] ставит

цель изучить точку зрения преподавателей саудовских университетов на проблемы и препятствия, с которыми они сталкиваются при использовании ИИ в обучении переводу. Статья одержит интересный обзор научной литературы по концепции обучения переводу и использованию средств ИИ в обучении переводу. Важность такого обзора состоит в том, что позволяет получить представление о степени разработанности данного вопроса.

Следует отметить, что, в большей степени применении ИИ в процессе обучения переводу характерно для пары языков «английский – родной». Так, Шуйюн Пей и Юдун Лю (Shuyun Pei & Yudong Liu) подчеркивают наличие неотъемлемых атрибутов ИИ на занятиях по переводу с английского языка в колледжах и университетах [27, с. 2].

ИИ может в определенной степени управлять процессом перевода на английский язык и направлять студентов к анализу английского языка, тем самым повышая точность перевода. Поэтому при переводе с английского языка необходимо уделять внимание самостоятельному обучению. Обучая навыкам перевода с английского языка, можно обеспечить соответствие содержания обучения переводу контексту, чтобы улучшить восприятие английского языка [13]. Под действием ИИ обучающиеся могут быстро углубиться в контекст и улучшить понимание языка перевода. Это способствует усовершенствованию способности обучающихся к переводу на английский язык, позволяя им лучше общаться на английском языке и понимать смысл, выраженный другой стороной [35].

Благодаря переводу на английский язык студенты могут получить более глубокие базовые знания в области перевода, у них появляется стремление активно участвовать в переводческой деятельности. В процессе перевода на английский язык необходимо своевременно оценивать перевод студентов, чтобы они могли понять свои собственные навыки перевода. ИИ может быть использован для оценки уровня перевода обучающихся, точности их перевода, поэтому процесс обучения может строиться с учётом способностей обучающихся к переводу. Кроме того, студенты могут самостоятельно практиковаться в переводе, тем самым, повышая его эффективность.

Методы обучения английскому переводу носят сугубо теоретический характер и требуют от студентов быстрого освоения способов перевода с английского языка для правильно восприятия английского языка [27, с. 5]. На занятиях по английскому языку следует также уделять внимание правильному использованию методов перевода. Кроме того, необходимо улучшить качество преподавания английского языка, чтобы студенты могли быстро овладеть английским языком. Это важно для обеспечения точности способов перевода на английский язык. Необходимо изучать и совершенствовать методику преподавания английского языка в университетах, чтобы компьютерные технологии могли проникнуть в обучение и повысить интеллект студентов в процессе осуществления перевода на английский язык.

Чтобы улучшить качество занятий и развить у студентов способность к переводу с английского языка на родной, необходимо эффективно интегри-

ровать технологию ИИ в процесс обучения, что не только отражает эффективность технологии перевода с использованием ИИ в новую эпоху, но и помогает студентам сформировать новую концепцию языковой коммуникации [12; 27, с. 12].

И. Ван (Y. Wang) полагает, что «основное внимание при обучении английскому переводу должно быть уделено развитию мыслительных способностей студентов, совершенствованию их теоретических знаний и умений, а также разумному применению их на практике. Способность студентов к инновациям решению практических задач важна для переводческой работы, поэтому методика обучения переводу должна быть направлена не только на совершенствование профессиональных навыков и знаний студентов в области перевода, но и на развитие способности решать практические задачи в контексте стремительной инновационной цифровой трансформации социально-экономической жизни общества» [31, с. 1528].

«Мультимодальность является типичной чертой современного образования и неизбежным требованием для повышения эффективности навыков и моделей перевода. В связи с одновременным появлением мультимодальности и сетевого взаимодействия в области переводческих навыков преподавателям необходимо интегрировать ИИ в обучение... Содержание обучения и методика обучения переводу должны быть адаптированы к меняющимся условиям работы и требованиям современных потребностей переводчиков» [31, с. 1528].

Исследователи отмечают проблемы в обучении перевода в паре языков «английский – родной», существующие в колледжах и университетах.

Во-первых, в связи с постоянным реформированием и внедрением инноваций на занятиях по английскому языку в колледжах и университетах всё большее внимание уделяется всесторонним способностям и качествам обучающихся. Способность к переводу является важной предпосылкой для обеспечения социального развития и выживания студентов, поэтому она всё чаще привлекает внимание преподавателей университетов.

Во-вторых, при составлении учебников по английскому языку для колледжей основное внимание уделяется базовым знаниям студентов, практически не оставляя им возможности для размышлений. Основное внимание уделяется отсутствию определенной логичности в формулировании содержания перевода, а также отсутствию целенаправленного обучения переводу с учетом профессиональных особенностей студентов.

В-третьих, следует изменить содержание и форму преподавания современной практики преподавания английского перевода в колледжах и университетах. С непрерывным развитием и реформированием языка содержание и методы преподавания языка также постоянно меняются [27, с. 5].

На занятиях по переводу с английского языка необходимо определить доминирующее положение обучающихся, повысить их способность к самостоятельному обучению и помочь преподавателям использовать ИИ в работе. При обучении переводу преподаватели должны строго следовать учебной программе и в полной мере использовать различные функции

ИИ [25, 27]. С одной стороны, это может обеспечить студентов богатым учебным материалом, создать хорошую среду для самостоятельного обучения и способствовать развитию преподавания перевода; с другой стороны, это может стимулировать интерес студентов к обучению. ИИ позволяет преподавателям и студентам лучше общаться, решать проблемы, которые могут возникнуть у студентов в процессе перевода и, в свою очередь, улучшать их переводческие способности. Кроме того, ИИ также может рекомендовать студентам переводы, что удобно для студентов, сталкивающихся с подобными проблемами перевода. Они смогут в полной мере тренироваться, улучшать свои навыки перевода на английский язык, улучшать способность решать проблемы, преодолевать переводческие трудности и добиваться хороших результатов перевода.

Анализ научных работ свидетельствует о том, что ИИ оказал значительное влияние на обучение переводу, способствуя ряду достижений и обеспечивая преимущества [14, с. 411–412]:

а) Усовершенствованные средств обучения

1. Интерактивное обучение: инструменты, управляемые ИИ, обеспечивают интерактивные и «практические учебные курсы в виртуальной среде. Это позволяет студентам более глубоко погружаться в материал и практиковать перевод в режиме реального времени [31].

2. Персонализированная обратная связь: ИИ может предлагать целенаправленную обратную связь, помогая учащимся быстро выявлять и исправлять свои ошибки. Такой персонализированный подход ускоряет обучение и повышает эффективность языковых навыков [19].

б) Повышение точности перевода

1. Машинный перевод: инструменты машинного перевода на базе ИИ, такие как *GoogleTranslate*, стали неотъемлемой частью обучения переводу. Эти инструменты помогают студентам лучше понимать иностранные языки и обеспечивают основу для изучения более сложных методов перевода [19].

2. Обработка естественного языка (NLP): Технологии обработки естественного языка повышают точность переводов за счёт понимания контекста и нюансов языка, что делает процесс обучения более эффективным [19].

в) Доступность и удобство

1. Доступность в режиме 24/7: инструменты ИИ доступны круглосуточно, что позволяет студентам практиковаться и учиться в удобном для них темпе [19].

2. Экономичность: инструменты перевода, управляемые ИИ снижают потребность в дорогостоящих источниках и могут быть экономически эффективным решением для образовательных учреждений [19].

г) Аналитика на основе данных

1. Отслеживание прогресса: ИИ может анализировать как качественные, так и количественные данные для отслеживания прогресса обучающихся. Это помогает преподавателям определять области, в которых обучающиеся нуждаются в большей поддержке, и соответствующим образом корректировать свои методы обучения [31].

2. Разработка учебных планов: Информация, полученная с помощью инструментов ИИ, может помочь в разработке более эффективных и адаптированных учеб-

ных планов, гарантируя, что образовательные программы будут соответствовать потребностям обучающихся [31].

д) Более широкие последствия

1. Глобальная коммуникация: ИИ в обучении переводу способствует развитию навыков, необходимых для эффективной межкультурной коммуникации, которая приобретает все большее значение в нашем глобализированном мире [3].

2. Инновации в обучении: Интеграция ИИ поощряет инновационные методы обучения и внедрение новых технологий в образование, подготавливая студентов к будущим достижениям в этой области [3]» [14, с. 410–419].

Вместе с тем, учёные также указывают на ряд проблем, связанных с внедрением ИИ в образовательный процесс [8, 10–13, 17, 18, 21–24, 29, 30, 32, 37].

К примеру, «нейронный машинный перевод (НМП) может вызывать у студентов чувство беспокойства, влиять на их учебную мотивацию и препятствовать их прогрессу в изучении перевода; они могут рассчитывать на то, что НМП выполнит их переводческие задания, особенно те, которые требуют самостоятельных усилий, что препятствует общему повышению их переводческой компетентности; традиционные меры оценки результатов обучения станут недействительными, если студенты будут выполнять задания по переводу с помощью НМП» [21, с. 39–40]. Очевидно, что подобные проблемы затрудняют процесс обучения переводу и требуют принятия решений.

В своей публикации «Искусственный интеллект в переводе: угроза, перспективы и реакция на технологии и устаревшую практику» Б. Будихарджо (Budiharjo) указывает на то, что «чрезмерная зависимость студентов от ИИ при переводе может снизить их самостоятельность и творческий потенциал. Когда студенты постоянно полагаются на переводы с использованием ИИ, не прибегая к собственному критическому мышлению, они рискуют занять жесткую позицию, которая препятствует инновационным результатам перевода. Эффективный перевод требует не только владения одним или двумя иностранными языками, но и глубокого понимания культуры, а также сильных гуманистических качеств и исследовательских навыков» [8, с. 687]. Технологии ИИ не позволяют достичь такого уровня понимания культуры и контекста. Чрезмерная зависимость от ИИ, обусловленная его удобством, однако, в конечном счёте, может подорвать переводческие способности студентов, а не улучшить их [24].

Ю. Мэй (Mei, Y) в работе «Проблемы и возможности переводческого образования студентов колледжей в эпоху искусственного интеллекта» отмечает наличие проблем, возникающих и со стороны преподавателя. Проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели-переводчики в эпоху ИИ, выходят за рамки простой адаптации концепций и методов обучения; они также включают необходимость расширения технических возможностей преподавания. Изменения в стратегиях и методах преподавания, вызванные ИИ, требуют отхода от традиционных подходов. Внедрение взаимодействия человека и компьютера в образовательную реформу может удовлетворить растущие потребности в развитии переводческих талантов. Такие курсы, как

«Автоматизированный перевод» (CAT) в университетах, объединяют знания в области перевода с информационными технологиями, что указывает на то, что современные преподаватели-переводчики должны интегрировать знания в области языковой культуры, информационных технологий и отраслевой практики. Ожидается, что в эту новую эпоху преподаватели не только будут использовать интеллектуальные технологии, но и эффективно внедрять их в свою практику преподавания. Это ожидание создает серьезную проблему для их преподавательского мастерства [24].

В статье «Преподавание перевода в колледжах в эпоху искусственного интеллекта: проблемы и решения» [21] на примере курса перевода, предлагаемого для студентов старших курсов, специализирующихся на английском языке, в большинстве китайских колледжей, сначала подробно рассматриваются проблемы, связанные с внедрением ИИ в процесс преподавания перевода, а затем обсуждаются соответствующие решения, касающиеся предложения по реформированию преподавания перевода в эпоху ИИ. Авторы отмечают, что «это исследование носит скорее аргументированный, чем эмпирический характер и направлено на то, чтобы привлечь внимание читателей к текущим проблемам и поиску возможных решений, эффективность которых может быть проверена эмпирическим путем в будущем» [23, с. 40].

Так, учёные из Китая предложили несколько путей решения данной проблемы. Например, в своей работе “An analytical study of Neural Network Machine Translation and its impacts on translation teaching” (Аналитическое исследование машинного перевода с использованием нейронных сетей и его влияния на обучение переводу), опубликованной в журнале *Technology Enhanced Foreign Language Education* (No. 2, 51–56), Цинь (Qin) предложил три подхода к решению проблем: (1) определить разделение труда между человеком и машиной, т.е. четко указать, какую работу должна выполнять машина, а какую – человек, чтобы «создать совместную рабочую среду с высокой эффективностью»; (2) расширить сферу перевода через подготовку слушателей в качестве профессиональных постредакторов; и (3) реформировать существующую учебную программу вуза с учётом дополнительных курсов по программному обеспечению, связанному с переводом, для развития у студентов навыков использования переводческих технологий (Qin 2018, с. 55).

Чжу и Гуань (Zhu, Guan) считают, что «в будущем

необходимо внести коррективы в квалификацию специалистов по переводу, добавив “технологическую грамотность” в дополнение к двуязычной компетенции, переводческой компетентности, смежным знаниям и гуманитарной грамотности, и, соответственно, цель будущего обучения переводу должна быть изменена на обучение по программе “переводчик + инженер-лингвист”, то есть подготовка специалистов по переводу, обладающих как гуманитарными качествами, так и технической грамотностью, путем проведения курсов по переводческим технологиям» [36, с. 42].

Выводы

Технологии ИИ проникают в суть обучения и суть образования. ИИ был интегрирован в переводческое образование в попытке улучшить методики преподавания и результаты обучения студентов. Интеграция искусственного интеллекта в высшее образование произвела революцию как в представлении университетских курсов, так и в формировании профессиональной среды научных и технических переводчиков, которые ориентируются в новых форматах и каналах передачи информации в междисциплинарном контексте.

Для того чтобы способствовать общему повышению эффективности и качества преподавания перевода в эпоху цифровых технологий, необходимо поощрять инновационность преподавателей в разработке образовательного контента, внедрять инновации в содержание учебных материалов по переводу и методы преподавания.

Сегодня преподаватели перевода сталкиваются с различными проблемами. Меры, предложенные учёными в ходе проведённых ими исследований, можно резюмировать следующим образом: выявление разделения труда между человеком и машиной, повышение квалификации специалистов в области технологической грамотности, обучение технологии перевода и усовершенствование программы письменного/устного перевода. Эти меры имеют огромное значение для решения проблем, связанных с технологией перевода с использованием искусственного интеллекта.

В эпоху технологической революции, очевидно, что ИИ останется с нами, особенно для выполнения рутинных задач, которые не приносят нам большого удовлетворения.

Библиографический список

1. Александрова А.П. Искусственный интеллект в процессе обучения иностранным языкам / А.П. Александрова // Ученые записки ОГУ. 2025. № 1(106). С.199–203. Doi: 10.33979/1998-2720-2025-106-1-199-203.
2. Abdullah N. A. S. et al. (eds.), Proceedings of the International Conference on Innovation & Entrepreneurship in Computing, Engineering & Science Education (InvENT 2024), Advances in Computer Science Research 117, https://doi.org/10.2991/978-94-6463-589-8_37
3. Adie M. A. E. and Abdelgadir, Y. The Impact of Artificial Intelligence on Language Translation: A Review. Languages, Artificial Intelligence, Translation, English Translation. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3366802> (2024).
4. Alhaj A. A. M. Exploring the Challenges and Obstacles Encountered in Utilizing Artificial Intelligence Tools (AITS) in Translation Teaching from the Perspectives of Faculty Members at Saudi Universities. Migration Letters Volume: 21, No: 3, pp. 398-412 ISSN: 1741-8984 (Print) ISSN: 1741-8992 (Online)
5. Almahasees Z. M. Assessment of Google and Microsoft Bing Translation of journalistic texts. International Journal of Languages, Literature and Linguistics, 4(3), 231-235 (2018).
6. Berditchevskaia A., Malliaraki, E. and Peach, K.: Participatory AI for Humanitarian Innovation: A Briefing Paper. Nesta, London (2021).

7. *Birhane A., Isaac W., Prabhakaran V., et al.* (2022) Power to the people? Opportunities and challenges for participatory AI. In: *Equity and Access in Algorithms, Mechanisms, and Optimization*, EAAMO '22. Association for Computing Machinery, New York, 1–8 (2022).
8. *Budiharjo B.* Artificial Intelligence in Translation: The Menace, Promise, and Response to Technology and Superseded Practice. Universitas Sebelas Maret Surakarta, Indonesia, pp. 681-694 (Online)
9. Builtin Homepage. <https://builtin.com/artificial-intelligence>.
10. *Chung E.S., Ahn S.* 2021. The Effect of Using Machine Translation on Linguistic Features in L2 Writing Across Proficiency Levels and Text Genres.
11. *Dai X.* Comparative analysis of artificial intelligence translation and human translation from the perspective of international communication – taking the Chinese translation of “Dream of Autumn” as an example. *Lecture Notes on Language and Literature*, 7(4), 36–42 (2024).
12. *Geng Dandan.* Innovation and Development of Translation Technology – Comment on “Research on Translation Technology in the Age of Artificial Intelligence” [J]. *Chinese University Science and Technology*, 2021(3): 1.
13. *Guo Peijie.* Prospects for the application of artificial intelligence technology in the field of translation [J]. *Business Stories*, 2018(12): 1.
14. *Hartono R.* Artificial Intelligence in Translation Education: a Combination of Google Translate and Grammarly for Students’ Accurate Translation Products. English Department, Universitas Negeri Semarang, Semarang City, Central Java Province, Indonesia, pp. 410-419 (Online)
15. *Hu H.* Research on the application of big data and artificial intelligence in search engine. *International Journal of Computer Science and Information Technology*, 2(1), 124-130 (2024).
16. IBM Homepage. <https://www.ibm.com/topics/artificial-intelligence>.
17. *Kanglang L., Afzaal M.* Artificial Intelligence (AI) and Translation Teaching: A Critical Perspective on the Transformation of Education. *Int J Edu Sci*, 33(1-3): 64-73 (2021).
18. *Kong L.* Artificial Intelligence-Based Translation Technology in Translation Teaching. *Computational Intelligence and Neuroscience Volume 2022*, Article ID 6016752, 9 pages <https://doi.org/10.1155/2022/6016752> (Online)
19. Latino Bridge. March 20, 2023. Artificial Intelligence: The Impact of AI in the Translation Industry. [https://latinobridge.com/blog/artificial-intelligence-the-impact-of-ai-in-the-translation-industry/\(2023\)](https://latinobridge.com/blog/artificial-intelligence-the-impact-of-ai-in-the-translation-industry/(2023)).
20. Lexigo. Unlocking the Future: The Role of AI in Translation. <https://lexigo.com/unlocking-the-future-the-role-of-ai-in-translation/>.
21. *Li F., Cao Z., Li X.* College Translation Teaching in the Era of Artificial Intelligence: Challenges and Solutions. *Journal of Higher Education Theory and Practice Vol. 23(19) 2023*. Pp. 39-49.
22. *Liu D.* IoT-based English translation teaching from the perspective of artificial. intelligence. *International Journal of Antennas and Propagation*. 2022, 1-8 (2022).
23. *Liu H.* Foreword. In E. Angelone, M. Ehrensberger-Dow and G. Massey, (eds.) *The Bloomsbury companion to language industry studies*. London: Bloomsbury Academic, viii-xii (2021).
24. *MeiY.* Challenges and opportunities of college students’ translation education in the artificial intelligence era. *Communications in Humanities Research*, 16, 221-228 (2023).
25. *Min Fangfang.* Cases of low-cost artificial intelligence education courses – Taking x Ding AI’s “cognitive service” extension function as an example [J]. *China Information Technology Education*, 2021(6): 2.
26. OPTILUNGUA EUROPE Homepage. <https://www.alphatrad.com/news/future-impact-ai-translation>.
27. *Pei S., Liu Y.* Research on the principles and implementation of English translation under AI intelligent technology. *ITEI 2022*, December 23-25, Harbin, 8. – DOI 10.4108/eai.23-12-2022.2329100 (Online)
28. Spice works Homepage. <https://www.spiceworks.com/tech/artificial-intelligence/articles/what-is-ai/>.
29. *Tan, Y., & Lan, M.* (2023). CLIL-based smart education in the teaching of scientific and technological translation. *Frontiers in Educational Research*, 6(26), 171–177 (2023).
30. *Tosi P.* Integrating AI tools in translation teaching: towards human-computer interactive translations. *The Journal of Language and Teaching Technology*. Rutgers. The State University of New Mexico. Issue VI, Dec. 2024.
31. *Wang Y.* Artificial Intelligence Technologies in College English Translation. *Teaching Journal of Psycholinguistic Research* (2023) 52:1525–1544 <https://doi.org/10.1007/s10936-023-09960-5>
32. *Way A.* Where are we at today? In E. Angelone, M. Ehrensberger-Dow and G. Massey, (eds.) *The Bloomsbury Companion to Language Industry Studies*. London: Bloomsbury Academic, Pp. 311–332 (2021).
33. *Yuxiu Y.* Application of translation technology based on AI in translation teaching, 6, 1-8 (2024).
34. *Zawacki-Richter O, Marin VI, Bond M, Gouverneur F* 2019. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1): 1–27.
35. *Zhou Shuang, Wang Xiaolin, Wang Lili.* Analysis of the Development of Artificial Intelligence and Its Impact on Translation. *China’s Strategic Emerging Industries: Theoretical Edition*, 2019(10):1.
36. *Zhu, Y., & Guan, X.* (2019). Translator education in the AI era: Challenges and opportunities. *Journal of Shanghai Jiaotong University (Philosophy and Social Sciences)*, (128), Pp.37–45.
37. *Zhu.* (2018). The machine to replace human beings as a translator? A discussion of the relationship between science and humanity in the cultivation of translators and interpreters. *Foreign Language and Literature*, (3), 101–109.

References

1. *Alexandrova A.P.* Artificial intelligence in the process of teaching foreign languages. *Scientific Notes of OSU*. 2025. No. 1(106). Pp. 199–203. Doi: 10.33979/1998-2720-2025-106-1-199-203.
2. *Abdullah, N.A.S. et al.* (eds.), *Proceedings of the International Conference on Innovation & Entrepreneurship in Computing, Engineering & Science Education (InvENT 2024)*, Advances in Computer Science Research 117, https://doi.org/10.2991/978-94-6463-589-8_37
3. *Adie, M.A.E and Abdelgadir, Y.* The Impact of Artificial Intelligence on Language Translation: A Review. *Languages, Artificial Intelligence, Translation, English Translation*. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3366802> (2024).
4. *Alhaj A. A. M.* Exploring the Challenges and Obstacles Encountered in Utilizing Artificial Intelligence Tools (AITs) in Translation Teaching from the Perspectives of Faculty Members at Saudi Universities. *Migration Letters Volume: 21, No: 3, Pp. 398–412* ISSN: 1741-8984 (Print) ISSN: 1741-8992 (Online)

5. *Almahasees Z.M.* Assessment of Google and Microsoft Bing Translation of journalistic texts. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 4(3), 231–235 (2018).
6. *Berditchevskaia A., Malliaraki, E. and Peach, K.*: Participatory AI for Humanitarian Innovation: A Briefing Paper. Nesta, London (2021).
7. *Birhane A., Isaac W., Prabhakaran V.*, et al. (2022) Power to the people? Opportunities and challenges for participatory AI. In: *Equity and Access in Algorithms, Mechanisms, and Optimization*, EAAMO '22. Association for Computing Machinery, New York, 1–8 (2022).
8. *Budiharjo B.* Artificial Intelligence in Translation: The Menace, Promise, and Response to Technology and Superseded Practice. Universitas Sebelas Maret Surakarta, Indonesia, Pp. 681–694 (Online)
9. Builtin Homepage. <https://builtin.com/artificial-intelligence>.
10. *Chung E.S., Ahn S.* 2021. The Effect of Using Machine Translation on Linguistic Features in L2 Writing Across Proficiency Levels and Text Genres.
11. *Dai X.* Comparative analysis of artificial intelligence translation and human translation from the perspective of international communication – taking the Chinese translation of “Dream of Autumn” as an example. *Lecture Notes on Language and Literature*, 7(4), 36–42 (2024).
12. *Geng Dandan.* Innovation and Development of Translation Technology – Comment on “Research on Translation Technology in the Age of Artificial Intelligence” [J]. *Chinese University Science and Technology*, 2021(3): 1.
13. *Guo Peijie.* Prospects for the application of artificial intelligence technology in the field of translation [J]. *Business Stories*, 2018(12): 1.
14. *Hartono R.* Artificial Intelligence in Translation Education: a Combination of Google Translate and Grammarly for Students’ Accurate Translation Products. English Department, Universitas Negeri Semarang, Semarang City, Central Java Province, Indonesia, pp. 410–419 (Online)
15. *Hu H.* Research on the application of big data and artificial intelligence in search engine. *International Journal of Computer Science and Information Technology*, 2(1), 124–130 (2024).
16. IBM Homepage. <https://www.ibm.com/topics/artificial-intelligence>.
17. *Kanglang L., Afzaal M.* Artificial Intelligence (AI) and Translation Teaching: A Critical Perspective on the Transformation of Education. *Int J Edu Sci*, 33(1-3): 64–73 (2021).
18. *Kong L.* Artificial Intelligence-Based Translation Technology in Translation Teaching. *Computational Intelligence and Neuroscience Volume 2022*, Article ID 6016752, 9 pages <https://doi.org/10.1155/2022/6016752> (Online)
19. Latino Bridge. March 20, 2023. Artificial Intelligence: The Impact of AI in the Translation Industry. [https://latinobridge.com/blog/artificial-intelligence-the-impact-of-ai-in-the-translation-industry/\(2023\)](https://latinobridge.com/blog/artificial-intelligence-the-impact-of-ai-in-the-translation-industry/(2023)).
20. Lexigo. Unlocking the Future: The Role of AI in Translation. <https://lexigo.com/unlocking-the-future-the-role-of-ai-in-translation/>.
21. *Li F., Cao Z., Li X.* College Translation Teaching in the Era of Artificial Intelligence: Challenges and Solutions. *Journal of Higher Education Theory and Practice* Vol. 23(19) 2023. Pp. 39–49.
22. *Liu D.* IoT-based English translation teaching from the perspective of artificial intelligence. *International Journal of Antennas and Propagation*. 2022, 1-8 (2022).
23. *Liu H.* Foreword. In E. Angelone, M. Ehrensberger-Dow and G. Massey, (eds.) *The Bloomsbury companion to language industry studies*. London: Bloomsbury Academic, viii-xii (2021).
24. *Mei Y.* Challenges and opportunities of college students’ translation education in the artificial intelligence era. *Communications in Humanities Research*, 16, 221–228 (2023).
25. *Min Fangfang.* Cases of low-cost artificial intelligence education courses – Taking x Ding AI’s “cognitive service” extension function as an example [J]. *China Information Technology Education*, 2021(6): 2.
26. OPTILUNGUA EUROPE Homepage. <https://www.alphatrad.com/news/future-impact-ai-translation>.
27. *Pei S., Liu Y.* Research on the principles and implementation of English translation under AI intelligent technology. ITEI 2022, December 23–25, Harbin, 8. – DOI 10.4108/eai.23-12-2022.2329100 (Online)
28. Spice works Homepage. <https://www.spiceworks.com/tech/artificial-intelligence/articles/what-is-ai/>.
29. *Tan, Y., & Lan, M.* (2023). CLIL-based smart education in the teaching of scientific and technological translation. *Frontiers in Educational Research*, 6(26), 171–177 (2023).
30. *Tosi P.* Integrating AI tools in translation teaching: towards human-computer interactive translations. *The Journal of Language and Teaching Technology*. Rutgers. The State University of New Mexico. Issue VI, Dec. 2024.
31. *Wang Y.* Artificial Intelligence Technologies in College English Translation. *Teaching Journal of Psycholinguistic Research* (2023) 52:1525–1544 <https://doi.org/10.1007/s10936-023-09960-5>
32. *Way A.* Where are we at today? In E. Angelone, M. Ehrensberger-Dow and G. Massey, (eds.) *The Bloomsbury Companion to Language Industry Studies*. London: Bloomsbury Academic, Pp. 311–332 (2021).
33. *Yuxiu Y.* Application of translation technology based on AI in translation teaching, 6, 1-8 (2024).
34. *Zawacki-Richter O., Marín VI, Bond M, Gouverneur F* 2019. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1): 1–27.
35. *Zhou Shuang, Wang Xiaolin, Wang Lili.* Analysis of the Development of Artificial Intelligence and Its Impact on Translation. *China’s Strategic Emerging Industries: Theoretical Edition*, 2019(10):1.
36. *Zhu, Y., & Guan, X.* (2019). Translator education in the AI era: Challenges and opportunities. *Journal of Shanghai Jiaotong University (Philosophy and Social Sciences)*, (128), Pp. 37–45.
37. *Zhu.* (2018). The machine to replace human beings as a translator? A discussion of the relationship between science and humanity in the cultivation of translators and interpreters. *Foreign Language and Literature*, (3), 101–109.

АМЕЛИНА ИРИНА ОЛЕГОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Россия

E-mail: amelina.i.o@yandex.ru

КОВАЛЕВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

кандидат исторических наук, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Россия

E-mail: t_kovaleva@mail.ru

AMELINA IRINA OLEGOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of the Russian Language and General Education Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russia

E-mail: amelina.i.o@yandex.ru

KOVALEVA TATYANA VIKTOROVNA

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of the Russian Language and General Education Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russia

E-mail: t_kovaleva@mail.ru

**«КРАСНОЕ ВИНО ПОБЕДЫ» Е.И. НОСОВА КАК МОСТ К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ:
ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ И ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РКИ**

**“RED WINE OF VICTORY” BY E.I. NOSOV AS A BRIDGE TO SOCIOCULTURAL COMPETENCE:
HISTORICAL MEMORY AND INTERCULTURAL DIALOGUE IN TEACHING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE TO INTERNATIONAL STUDENTS**

Статья посвящена методике формирования социокультурной компетенции у иностранных студентов на материале рассказа Е.И. Носова «Красное вино победы». Актуальность исследования обусловлена значимостью исторической памяти в российском культурном дискурсе и необходимостью преодоления культурных барьеров в обучении русского языка как иностранного. В статье предложена трехэтапная модель работы с текстом (предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы), направленная на декодирование ключевых культурных концептов («память», «подвиг», «победа-жертва», «коллективизм»). Особое внимание уделяется анализу цветовой символики и связи текста с современными мемориальными практиками России («Бессмертный полк», «Георгиевская ленточка»). Практическая значимость исследования заключается в разработке конкретных заданий и методических приемов, способствующих развитию у иностранных студентов понимания российского культурного кода и формированию навыков межкультурного диалога. Предложенный подход может быть интегрирован в практику преподавания русского языка как иностранного на уровне B1.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, русский язык как иностранный, концепт, историческая память, лингвокультурологический подход, художественный текст, методика преподавания, межкультурный диалог.

The article focuses on methods of developing international students' sociocultural competence through the study of E.I. Nosov's short story "Red Wine of Victory". The relevance of the research is determined by the importance of historical memory in Russian cultural discourse and the need to overcome cultural barriers in teaching Russian as a foreign language. The study proposes a three-stage model for working with literary texts (pre-text, text and post-text stages), aimed at decoding key cultural concepts ("memory", "heroism", "victory-sacrifice", "collectivism"). Special attention is paid to the analysis of color symbolism and connections between the text and contemporary Russian memorial practices ("Immortal Regiment", "St. George's Ribbon"). The practical significance of the research lies in developing specific tasks and methodological techniques that promote international students' understanding of Russian cultural codes and develop intercultural dialogue skills. The proposed approach can be integrated into Russian as a foreign language teaching practice at B1 level.

Keywords: sociocultural competence, Russian as a foreign language, concept, historical memory, linguocultural approach, literary text, teaching methodology, intercultural dialogue.

Введение

Совпадение в 2025 году двух знаковых дат – 80-летия Великой Победы и 100-летия со дня рождения писателя-фронтовика Евгения Ивановича Носова (1925–2022) – предоставляет уникальную возможность для преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Произведения Е.И. Носова могут выступать «культурными гидами», знакомящими иностранных студентов с особенностями русской культуры, истории,

поскольку в них отражается вечный, неистребимый зов памяти, потребность прикоснуться к тому, чем веками жили предки [12, с. 102]. Рассказ «Красное вино победы», «аккумулирующий сведения об истории, культуре, менталитете, поведенческих характеристиках людей» [3, с. 229], выходит далеко за рамки художественного текста; произведение становится эффективным лингвокультурологическим инструментом для формирования социокультурной компетенции иностранных студентов,

выступая мостом к пониманию фундаментальных основ российского коллективного сознания.

Безусловно, «учет социокультурного, страноведческого характера материала» [14, с. 168], работа с аутентичными текстами на занятиях по РКИ связаны с познавательной и воспитательной деятельностью иностранных обучающихся. Введение в новую языковую среду, развитие социокультурной компетенции инофонов, стимулирование осознания самобытности каждой нации [13, с. 172], «создание оптимальных условий для наиболее полного преодоления барьеров аккультурации и формирования толерантного отношения к новой культурной среде» [11, с. 305] является актуальной задачей предвузовской и вузовской подготовки. Социокультурная компетенция (СКК) в рамках РКИ – это не просто знание фактов о стране [1, с. 286]. Это способность понимать и адекватно интерпретировать культурные коды, ценностные ориентации, модели поведения и исторический контекст, стоящие за языковыми явлениями. Развитие СКК способствует выработке «стереотипа поведения инокультурной личности, который был бы адекватен нормам носителей языка в конкретных сферах общественной жизни и межкультурной коммуникации в целом» [10]. Без СКК даже идеальное грамматическое высказывание может привести к коммуникативному сбою из-за непонимания скрытых смыслов.

Актуальность исследования обусловлена совокупностью факторов теоретического, практического и социально-культурного характера. В современной методике преподавания РКИ происходит закономерный сдвиг от сугубо коммуникативного подхода к лингвокультурологическому и лингвострановедческому. Формирование у иностранных обучающихся социокультурной компетенции признается одной из ключевых задач, позволяющей не просто говорить на языке, но и адекватно функционировать в иноязычной среде, понимая ее культурные коды. Память о Великой Отечественной войне остается стержневым элементом российского национального самосознания и общественного дискурса. Непонимание этой темы создает серьезный культурный барьер для иностранцев. Юбилейные даты (80-летие Победы и 100-летие Е.И. Носова) актуализируют поиск эффективных инструментов для трансляции смыслов, связанных с этой памятью. Практическая значимость исследования обусловлена недостаточной разработанностью методических подходов, которые на материале коротких и эмоционально насыщенных аутентичных художественных текстов позволяли бы решать задачи формирования социокультурной компетенции. Рассказ Е.И. Носова «Красное вино победы» обладает высоким педагогическим потенциалом, поскольку соединяет в себе историческую достоверность, художественную силу и концептуальную глубину, делая сложные культурные концепты доступными для восприятия и осмысления иностранной аудиторией.

Цель исследования – разработать и теоретически обосновать методику формирования социокультурной компетенции иностранных студентов, изучающих РКИ (уровень В1), на материале анализа рассказа Е.И. Носова «Красное вино победы».

Задачи исследования, вытекающие из поставленной

цели:

- проанализировать рассказ Е.И. Носова «Красное вино победы» как лингвокультурный феномен, выявить ключевые культурные концепты и символы, релевантные для формирования социокультурной компетенции;

- определить компоненты социокультурной компетенции, которые могут быть развиты в процессе работы с текстом (ценностные ориентации, понимание исторического контекста, декодирование культурных символов и ритуалов);

- разработать поэтапную методику работы с текстом (предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы), направленную на достижение поставленной цели;

- предложить конкретные задания и формы работы (анализ эпизодов, дискуссии, проектная деятельность), способствующие развитию эмпатии, критического мышления и навыков межкультурного диалога.

Научная новизна работы определяется тем, что впервые рассказ Е.И. Носова «Красное вино победы» целенаправленно рассматривается не как объект литературоведческого анализа, а как ключевой инструмент для формирования социокультурной компетенции в иностранной аудитории. Авторами предложен системный подход к анализу текста, ориентированный на декодирование культурных знаков: цветовой символики (белый/красный), ключевых концептов («память», «подвиг», «победа-жертва»), а также их связи с современными мемориальными практиками в России («Бессмертный полк», «Георгиевская ленточка», «Минута молчания»). Разработан конкретный методический инструментарий, включая примеры заданий и вопросов для дискуссии, который может быть непосредственно применен в практике преподавания РКИ при достижении I сертификационного уровня (В1).

Методы исследования определяются междисциплинарным характером работы и включают:

- культурно-исторический анализ, служащий для изучения исторического контекста создания произведения и его связи с современными мемориальными процессами;

- лингвокультурологический анализ, позволяющий выявить и интерпретировать ключевые культурные концепты, вербализованные в тексте;

- семиотический анализ, необходимый для декодирования символов и знаков, составляющих культурный код произведения (анализ цветовой палитры, предметов-символов, пространства).

- дискурс-анализ, позволяющий рассмотреть текст как часть более широкого дискурса памяти о войне в российском обществе;

- методическое проектирование, необходимое для разработки этапов работы, формулировки заданий и принципов отбора материала, адекватных поставленным педагогическим задачам.

Теоретическая значимость работы состоит в углублении теоретических основ преподавания РКИ через интеграцию литературного текста в процесс формирования социокультурной компетенции.

Практическая ценность заключается в том, что разработанная методика и конкретные материалы

могут быть использованы преподавателями РКИ в учебном процессе, при создании специальных курсов и учебных пособий лингвострановедческой и лингвокультурологической направленности.

Изложение основного материала

Формирование социокультурной компетенции на материале такого многогранного текста, как «Красное вино победы», требует системного подхода. Для достижения максимального эффекта используется многоуровневая методика, охватывающая этапы до, во время и после чтения.

1. Предтекстовый этап предполагает погружение в контекст. Начальный этап призван создать необходимый историко-культурный фон и активизировать фоновые знания студентов. Это позволяет снять первоначальные трудности восприятия и сформировать личную заинтересованность.

Ключевыми видами работы на этом этапе являются:

– Обсуждение в группе: инициирование диалога с помощью вопросов: *«Что вы знаете о Второй мировой войне в контексте вашей страны и России?»*. Это помогает выявить существующие представления и потенциальные точки для сравнительного анализа.

– Визуализация эпохи: просмотр коротких документальных кадров, посвященных работе госпиталей и жизни в тылу, что дает возможность обучающимся погрузиться в атмосферу того времени. Включение этих медиаресурсов позволяет цифровым технологиям «дополнить образовательный процесс таким образом, чтобы усвоение знаний и формирование навыков стало более успешным» [7, с. 115].

– Установление связи с автором: краткий рассказ о том, что произведение основано на реальном эпизоде из жизни писателя-фронтовика Е.И. Носова, получившем тяжелое ранение в 20-летнем возрасте и находившемся в госпитале в Серпухове в конце войны. Единственное, что он изменил, это некоторую информацию о солдате, который с ним лежал в госпитале, создав образ Копешкина. Этот шаг принципиально важен, так как придает повествованию достоверность и подчеркивает его автобиографичность, заранее настраивая аудиторию на серьезное и вдумчивое восприятие.

– Введение лексики, связанной с концептами (*подвиг, жертва, победа, скорбь, гордость ветеран, память*), а также эмоциональных состояний (*тоска, облегчение, тягостное чувство*).

2. Текстовый этап предполагает анализ культурных кодов. Текст делится на 10 смысловых фрагментов («Госпиталь», «Ожидание победы», «Теория бессмертия», «Копешкин и его раны», «Окно», «Победа», «Песня», «Родина», «Смерть Копешкина», «Память»). Каждый фрагмент анализируется через систему вопросов, направленных на выявление и интерпретацию художественных деталей (семантика цвета, звука, тактильных ощущений); понимание бинарных оппозиций (фронт/госпиталь, покой/томление, жизнь/смерть); осмысление эволюции физического и эмоционального состояния героев.

Анализ ключевых эпизодов позволяет организовать работу с текстом структурно. Например, рассматривая фрагмент «Госпиталь», можно сфокусироваться на приеме контраста: *Как противопоставление хаоса*

фронта и неестественного порядка госпиталя отражает внутреннюю двойственность состояния героев? (физическое спасение – психологическое заточение); роли звука и тишины: Какие звуки (стоны, кашель, приглушенные голоса) нарушают тишину и о чем они свидетельствуют? Это помогает понять невысказанную боль и общую травму; «мозговой штурм» (например, ассоциативные ряды со словом «Победа» до и после прочтения), который наглядно демонстрируют иностранным обучающимся, как их восприятие обогащается и усложняется под влиянием художественного текста.

Непосредственная работа с текстом направлена на декодирование его ключевых символов и концептов, когда фокус смещается с общего контекста на детальный анализ языковых и художественных средств.

Анализ цветовой символики служит отличным инструментом для проникновения вглубь смыслов. Например, белый цвет госпиталя может быть проинтерпретирован не только как чистота, но и как символ стерильности, оторванности от жизни и тревожного ожидания (*белое мельтешенье снега, двенадцать белых коек и шесть белых тумбочек, белые гипсы, белые бинты, белые халаты сестер и врачей, и этот белый, постоянно висевший над головой потолок, изученный до последней трещинки. Белое, белое, белое... Какое-то изнуряющее, цинготное состояние от этой белизны. И так изо дня в день: конец февраля, март, апрель...*) [9, с. 171].

Символика красного вина – центральная в рассказе. Его можно рассмотреть как многогранный образ, объединяющий в себе жертву (кровь), радость (победа) и единение (общий стакан). Для закрепления понимания студентам предлагается провести параллели и найти в своем культурном коде символы, аналогично совмещающие радость и печаль.

Основной задачей работы с текстом является определение и интерпретация основных культурных концептов, которые образуют смысловое ядро рассказа и отражают особенности национального мировосприятия. Концептуальный анализ позволяет перейти от уровня бытового понимания сюжета к уровню декодирования культурно-значимых смыслов.

Работа с текстом позволяет обогатить словарный запас инофонов концептами, не имеющими прямых аналогов в их культуре. Обсуждение того, как в разных культурах понимаются слова «война», «победа», «герой» развивает способность к межкультурному диалогу.

Концепт «память» раскрывается в рассказе в нескольких измерениях:

как травматическое переживание (физическая и психологическая память о боли и утрате); как нравственный долг перед погибшими («память сердца»); как трансляция опыта (связь между поколениями). Анализу подлежат не только прямые упоминания памяти, но и механизмы её функционирования: немота одних персонажей как невозможность выразить боль и рассказы других как акт сохранения и передачи памяти. Этот концепт является смыслообразующим для понимания таких современных явлений, как «Бессмертный полк», где память носит не абстрактный, а личностно-ориентированный характер.

Примеры заданий

Задание 1. «Ассоциативный ряд». Индивидуально или в парах: Запишите все ассоциации, которые у вас вызывает слово «память».

В группе: Сравните ваши ассоциации с ассоциациями русских людей (преподаватель дает подсказки: *память сердца, народная память, забыть = предать*). Обсудите, в чем сходства и различия.

Концепт «подвиг» получает в тексте не героически-возвышенное, а «окопное», человеческое измерение. Подвиг интерпретируется не как единовременный яркий поступок, а как ежедневное, тихое самопожертвование, способность сохранять человечность в бесчеловечных условиях. Он воплощается в образах медсестер, выносивших с поля боя раненых, и в стойкости самих солдат, обреченных на длительное страдание в госпитале. Это позволяет объяснить иностранным обучающимся глубокое уважение в России к «рядовым» участникам войны, ценность «незаметного» подвига.

Примеры заданий

Задание 2. «Кто герой?»

Мозговой штурм: *Какими словами можно описать героя? Запишите 5-7 прилагательных (смелый, сильный, бесстрашный и т.д.).*

Работа с текстом: Прочитайте описание солдат в госпитале. Герои ли они по вашим первоначальным критериям? Почему да или почему нет? Сравните героев рассказа и героев голливудских фильмов.

Концепт «победа» представлен в диалектическом единстве с концептом «жертва». Победа осмысливается не как триумф, а как трагическая и искупительная жертва («красное вино» – метафора крови, пролитой за победу). Это амбивалентное единство (радость/горе, жизнь/смерть) является ключом к пониманию особенности восприятия Дня Победы в России как «праздника со слезами на глазах», где веселье смешано с скорбью. Данная оппозиция снимает упрощенные трактовки победы лишь как военного успеха.

Концепт «коллективизм» проявляется в изображении «госпитальной коммуны», где стираются социальные различия и возникает глубинная общность судьбы. Госпиталь в рассказе – это микромодель воюющего общества. Страдание и надежда становятся коллективными переживаниями («общая кружка вина»). Этот концепт важен для понимания приоритета коллективного над индивидуальным в критических ситуациях в рамках русской культурной традиции.

Примеры заданий

Задание 3. «Наблюдение». Найдите в тексте доказательства, что госпиталь – это не просто больница, а особая общность людей (*общие разговоры, общие воспоминания, общая кружка вина, молчаливое понимание*).

Задание 4. Ролевая игра «В госпитале». Разыграйте диалог между ранеными солдатами. О чем они могут говорить? О чем молчат? Как они поддерживают друг друга? Это задание помогает *прочувствовать* общность судьбы.

Работа с концептами организуется через составление ассоциативных полей, концептуальных карт, сравнительный анализ с аналогичными концептами в культуре обучающихся, что способствует не только ус-

воению культурных смыслов, но и развитию понятийного мышления на русском языке.

3. Послетекстовый этап предполагает работу от текста к реальности. Он предназначен для творческого переосмысления полученного опыта и выстраивания моста между художественным текстом и современными культурными практиками. На этом этапе происходит синтез элементов социокультурной компетенции.

Переживания героя, его тоска по погибшим товарищам делают понятным глубинный, личностный смысл акции «Бессмертный полк». Это не политическое мероприятие, а акт личной и коллективной памяти, когда несут фотографии не абстрактных солдат, а конкретных дедов и прадедов, чьи истории живут в семьях.

Эпизоды тишины в госпитале, наполненные внутренними переживаниями героев, помогают объяснить смысл общенациональной акции «Минута молчания». Это не просто формальность, а коллективное погружение в личную и общую трагедию.

Через цветовую символику рассказа (красное вино – кровь – подвиг) мы можем подойти к пониманию символики оранжево-черной Георгиевской ленточки как знака личной доблести и жертвенности.

Молодой возраст главного героя создает важную точку соприкосновения с иностранными студентами. Они видят не абстрактного русского солдата, а молодого человека, их ровесника, который мечтает о будущем и проявляет мужество. Это очеловечивает историю, стирая образ «чужого» и заменяя его образом человека с универсальными чувствами. Такой подход ломает стереотипы и формирует эмпатию – основу для реального диалога культур.

В зависимости от дидактических целей занятия, планируемого развития речевых навыков (аудирование, говорение, чтение, письмо) и уровня языковой подготовки обучающихся, преподаватель может выбрать наиболее подходящий формат:

1. Написание эссе-рефлексии на темы «*Что нового я узнал о России, прочитав этот рассказ?*» или «*Как изменилось мое понимание Дня Победы?*» позволяет студентам структурировать свои мысли и выразить личное, эмоциональное отношение к прочитанному.

2. Проектная работа, например, создание презентации, в которой студенты проводят параллели между образами из рассказа (общая кружка вина, тихий подвиг солдата) и современными ритуалами памяти в России (шествие «Бессмертного полка», возложение цветов), что, на наш взгляд, развивает навыки самостоятельного исследования и способствует глубокому пониманию преемственности культурных смыслов.

3. Итоговая дискуссия на тему «*Почему память об этой войне до сих пор так важна для России?*», где ответы необходимо аргументировать отсылками к тексту, закрепляет понимание и переводит его из плоскости эмоций в плоскость осознанного анализа. Это формирует уважение к культурным различиям и закладывает основу для диалога культур, что является практической реализацией установки на формирование у обучающихся базовых представлений «о ценностях российского общества и менталитете русского народа» [6, с. 1279], о степени сходства и различия между российской и родной культурами, а также на формиро-

вание «положительного образа России и русской культуры» [8, с. 253].

Таким образом, обращение к таким аутентичным материалам в лингвообразовательном процессе представляет русский язык как орудие «постижения окружающего мира, носителя русской ментальности и культурных ценностей» [4, с. 51], как вместилище «души и духа народа», в котором «зафиксированы самобытное мировидение, мировосприятие народа» [5, с. 145]. Изучение произведения позволяет иностранным обучающимся не просто узнать исторические факты, но и глубже проникнуть в национальное сознание. Они начинают понимать, почему в России память о Великой Отечественной войне носит сакральный характер, какие ценности (коллективизм, стойкость, уважение к жертве) лежат в основе многих явлений современной жизни, как интерпретировать символику и ритуалы, видя их глубокий эмоциональный и исторический подтекст. В этом смысле работа с художественным текстом становится ключом к декодированию культурных кодов, а сам этот процесс наглядно демонстрирует, что «понимание и адекватная интерпретация русской языковой картины мира, освоение нового культурного пространства и своего места в нем необходимы для успешной коммуникации на русском языке» [2, с. 177].

Выводы

Изучение рассказа Е.И. Носова «Красное вино победы» в иностранной аудитории представляет собой эффективную методическую стратегию, обеспечивающую переход от сугубо языкового обучения к глубокому культурологическому погружению. Художественный текст выступает здесь не только как источник языковых единиц, но и как уникальный культурный артефакт, позволяющий декодировать ключевые элементы русского ментального кода. Такой подход позволяет иностранным обучающимся достичь уровня продвинутой социокультурной компетенции, выходящей далеко

за рамки бытового общения.

Системная многоуровневая работа с текстом позволяет комплексно решать широкий спектр задач: от расширения лексического запаса и развития речевых умений до формирования способности критически анализировать культурные концепты и исторические нарративы. Иностранные студенты не просто пассивно усваивают информацию о ключевом событии российской истории, но и учатся самостоятельно реконструировать стоящий за художественными образами исторический опыт, выявлять базовые ценности и расшифровывать эмоциональные коды, сформировавшие русский национальный характер. Через анализ категорий коллективной памяти, личного подвига и амбивалентности победы у иностранных обучающихся складывается многомерное представление о трагедии войны и способах её проживания в российском обществе.

Таким образом, произведение Е.И. Носова стимулирует развитие межкультурного диалога, основанного не на поверхностных сравнениях, а на глубоком понимании культурных кодов и ценностных основ. Достижению этой цели служит представленная в статье методика работы с художественным текстом о войне, способствующая преодолению стереотипов через эмоциональное вовлечение и интеллектуальное сопереживание. Проведенная работа подтверждает, что рассказ служит не только ключом к интерпретации исторического прошлого, но и важным инструментом для понимания многих явлений современной российской действительности – от особенностей общественного дискурса до мемориальных практик и символического языка социальной коммуникации. Именно в этом многогранном воздействии на сознание иностранных студентов заключается непреходящая педагогическая и гуманистическая ценность рассказа в рамках обучения РКИ.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Амелина И.О., Ковалева Т.В. Лингвокультурологический комментарий как средство погружения инофонов в русскую ментальность при изучении локального текста (на примере работы с очерком Е. И. Носова «Дорога к дому») // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 175–188. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-175-188>.
3. Амелина И.О., Ковалева Т.В. Локальный текст как средство развития лингвокультурной компетенции (на примере изучения произведений Е.И. Носова) // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 4 (101). С. 226–230.
4. Богданова Л.И. Ценностный аспект в описании семантики языковых единиц // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2017. 1 (25). С. 50–57.
5. Васильченко А.В. Язык как отражение культуры и национальной ментальности. Тенденции развития науки и образования. 2022. № 83–1. С. 144–147. <https://doi.org/10.18411/trnio-03-2022-40>.
6. Ковалева Т.В., Степанова Н.С. Художественный текст на занятиях по РКИ в полиэтнической группе на этапе предвузовской подготовки // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2022. № 7. С. 1275–1280.
7. Лешутина И.А., Лёвушкина А.М. Современный подход к понятию учебной мотивации в обучении РКИ: критерии формирования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2024. Т. 14, № 2. С. 115–126. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2024-14-2-115-126>.
8. Митяева А.М., Фомина С.Н., Чиликина Е.С. Адаптация студента-иностранца к социокультурной среде вуза в процессе предвузовской подготовки / А.М. Митяева, С.Н. Фомина, Е.С. Чиликина // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 2 (91). С. 253–257.
9. Носов Е.И. Красное вино победы // Усвятские шлемоносцы: Повесть, рассказы. М.: Советский писатель, 1986. 320 с. С. 170–196.
10. Прохорова О.И. Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку / О.И. Прохорова // Русский язык за рубежом. 2001. № 3. Режим доступа: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/ryzr/tzr2001-03/28_196 (дата обращения: 27.06.2025).
11. Степанова Н.С. Использование адаптационного потенциала лингвокультурной информации в процессе изучения

русского языка как иностранного // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 2(95). С. 305–309.

12. Степанова Н.С. «Гений места»: судьба русской женщины в рассказе Е.И. Носова «Два солди» // Е.И. Носов: личность и творчество писателя в контексте русской литературы. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции (Курск, 29–30 июня 2023 года). Курск: Курский государственный университет, 2024. С. 101–107.

13. Степанова Н.С., Громенко М.В. Роль пословиц в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных студентов (на материале паремий, репрезентирующих концепт «труд / работа») // Грани языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты. Сборник научных статей. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2020. С. 172–177.

14. Noospheric psychological-educational paradigm as a methodological basis for teaching Russian-language business communication to foreign students / N.N. Romanova, I.O. Amelina, T.P. Skorikova, G.M. Petrova // Journal of Research in Applied Linguistics. 2019. 10 (SpecialIssue). Pp. 158–171. <https://doi.org/10.22055/ral.2019.14681>

References

1. Azimov, E.G., Shchukin, A.N. A New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)]. Moscow: IKAR Publishing House, 2009. 448 p.

2. Amelina I. O., Kovaleva T. V. Linguistic and cultural commentary as a means of immersing foreigners in the Russian mentality when studying a local text (using the example of working with E. I. Nosov's essay "The Road to Home") // Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2023. Vol. 13, No. 3. Pp. 175–188. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-175-188>.

3. Amelina I.O., Kovaleva T.V. Local Text as a Means of Developing Linguocultural Competence (Using the Example of Studying the Works of E.I. Nosov). Scientific Notes of Orel State University. 2023. 4. Pp. 226–230.

4. Bogdanova L.I. Value aspect in the description of the semantics of linguistic units. Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series "Philology. Theory of language. Language education". 2017. 1 (25). P. 50–57.

5. Vasilchenko A.V. Language as a reflection of culture and national mentality // Trends in the development of science and education. 2022. No. 83–1. P. 144–147. <https://doi.org/10.18411/trnio-03-2022-40>.

6. Kovaleva T.V., Stepanova N.S. Literary Text in Classes of Russian as a Foreign Language in a Multi-Ethnic Group at the Stage of Pre-University Training. Dynamics of Linguistic and Cultural Processes in Modern Russia. 2022. No. 7. Pp. 1275–1280.

7. Mityaeva A.M., Fomina S.N., Chilikina E.S. Adaptation of a foreign student to the sociocultural environment of a university in the process of pre-university preparation / A.M. Mityaeva, S.N. Fomina, E.S. Chilikina // Scientific notes of Orel State University. 2021. No. 2 (91). Pp. 253–257.

8. Leshutina I.A., Lyovushkina A.M. Modern Approach to the Concept of Educational Motivation in Teaching Russian as a Foreign Language: Criteria for Formation // Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2024. No. 14(2). Pp. 115–126. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2024-14-2-115-126>.

9. Nosov E.I. Red Wine of Victory // Usvyatsky Helmet Bearers: Tale, Stories. Moscow: Sovetsky Pisatel, 1986. 320 p. Pp. 170–196.

10. Prokhorova O.I. Formation of linguistic and cultural competence in Russian language classes / O.I. Prokhorova // Russian language abroad. 2001. No. 3. Access mode: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/ryzr/rzr2001-03/28_196 (access date: 06/27/2025).

11. Stepanova N.S. Using the adaption potential of linguocultural information in the process of studying Russian as a foreign language // Scientific notes of Orel State University. 2022. No. 2(95). Pp. 305–309.

12. Stepanova N.S. "Genius of the Place": the fate of a Russian woman in E.I. Nosov's story "Two Soldi" // E.I. Nosov: personality and work of the writer in the context of Russian literature. Proceedings of the I All-Russian scientific and practical conference (Kursk, June 29–30, 2023). Kursk: Kursk State University, 2024. Pp. 101–107.

13. Stepanova N.S., Gromenko M.V. The role of proverbs in the formation of linguocultural competence of foreign students (based on proverbs representing the concept "labor / work") // Facets of language: communicative-linguistic, sociocultural, philosophical and psychological aspects. Collection of scientific articles. Vitebsk: Vitebsk State University named after P.M. Masherov, 2020. Pp. 172–177.

14. Noospheric psychological-educational paradigm as a methodological basis for teaching Russian-language business communication to foreign students / N.N. Romanova, I.O. Amelina, T.P. Skorikova, G.M. Petrova // Journal of Research in Applied Linguistics. 2019. 10 (SpecialIssue). Pp. 158–171. <https://doi.org/10.22055/ral.2019.14681>

БАБИЧ ВЯЧЕСЛАВ ИВАНОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, Россия

E-mail: vjacheslav2025@mail.ru

ВАСЮК АНДРЕЙ АНДРЕЕВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и конфликтологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «ЛГУ им. В. Даля», г. Луганск, Россия

E-mail: andreyvasyuk@gmail.com

МАЛЬЦЕВА ТАТЬЯНА ЕВГЕНЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, Россия

E-mail: maltzevate@mail.ru

BABYCH VJACHESLAV IVANOVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social Work Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Luhansk State Pedagogical University», Luhansk, Russia

E-mail: vjacheslav2025@mail.ru

VASYUK ANDREY ANDREEVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Conflictology Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «V. Dahl Lugansk State University», Luhansk, Russia

E-mail: andreyvasyuk@gmail.com

MALTSEVA TATYANA EVGENIEVNA

Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Luhansk State Pedagogical University», Luhansk, Russia

E-mail: maltzevate@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СОВРЕМЕННОГО ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ ДЕСТРУКТИВНОМУ ИНФОРМАЦИОННО ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ

FORMATION OF SOCIAL HEALTH OF THE MODERN YOUNGER GENERATION AND ITS IMPORTANCE IN COUNTERACTING DESTRUCTIVE INFORMATION PSYCHOLOGICAL INFLUENCE

В статье раскрываются вопросы формирования социального здоровья современных детей и подростков. Целью статьи является обоснование значения формирования социального здоровья подрастающего поколения в контексте противодействия деструктивному информационно психологическому воздействию. Предлагается авторское определение понятия «социальное здоровье подрастающего поколения». Отмечается роль социальных работников в противодействии деструктивному информационно психологическому воздействию на современное подрастающее поколение.

Ключевые слова: социальное здоровье, деструктивное информационно психологическое воздействие, формирование, подрастающее поколение.

The article reveals issues of formation of social health of modern children and adolescents. The purpose of the article is to substantiate the importance of the formation of social health of the younger generation in the context of counteraction of destructive information psychological influence. It is proposed the author's definition of the concept of «social health of the younger generation». It is noted that social workers are currently should contribute to counteraction of destructive informational and psychological influence on the modern younger generation.

Keywords: social health, destructive informational and psychological influence, formation, the younger generation.

Введение

Воспитание здоровой личности, без сомнения является приоритетной задачей как в сфере образовательной системы, так и других социальных институтов. Особое значение в настоящее время приобретает проблема формирования социального здоровья подрастающего поколения. Именно социально здоровая личность способна в полной мере реализовать себя во всех сферах жизнедеятельности общества. Конечно, мы несколько не умаляем значимости для

детей и подростков физического, психического и нравственного здоровья. Все они, безусловно, важны и потому должны формироваться в синергии. Однако в данной статье мы особое внимание уделим именно социальному здоровью и его значению в контексте противодействия деструктивному информационно психологическому воздействию на современных детей и подростков.

Цель статьи: теоретически обосновать значение формирования социального здоровья в контексте

противодействия деструктивному информационно психологическому воздействию на современное подрастающее поколение.

Задачи статьи:

- сформулировать определение понятия «социальное здоровье современного подрастающего поколения»;
- раскрыть значимость противодействия деструктивному информационно-психологическому воздействию на современное подрастающее поколение.

Методы исследования: анализ и обобщение научных разработок (исследований) в сфере проблемы формирования социального здоровья личности, а также контент анализ нормативно правовых документов в контексте противодействия деструктивному информационно психологическому воздействию на современное подрастающее поколение.

Новизна исследования состоит в обосновании значения формирования социального здоровья современного подрастающего поколения в контексте противодействия деструктивному информационно психологическому воздействию.

Изложение основного материала

Цель статьи, прежде всего, обязывает нас обратиться к теоретическому анализу дефиниции «социальное здоровье». В данном контексте, хотим отметить, что проблема формирования социального здоровья личности вообще, детей и подростков в частности, уже более двух десятилетий привлекает внимание российских учёных. Соответственно, в настоящее время существуют различные подходы к пониманию сущности социального здоровья личности. В рамках данной статьи мы обратимся только к некоторым из них. Не можем не отметить определение социального здоровья личности, предложенное Г. Никифоровым. По мнению российского ученого, социальное здоровье отражается в таких характеристиках, как: адекватное восприятие социальной действительности, интерес к окружающему миру; адаптация к физической и общественной среде; направленность на общественно полезный труд; культура потребления; альтруизм; эмпатия; ответственность перед другими; самоотверженность; демократизм в поведении [7].

В контексте противодействия деструктивному информационно психологическому воздействию на современное подрастающее поколение обращаем особое внимание на то, что Г. Никифоров одной из характеристик социального здоровья личности выделяет «адекватное восприятие социальной действительности». На наш взгляд, вышеизложенное также можно понимать и как способность объективно оценивать те угрозы, которые могут возникать в современном мире. А это может быть отдельная информация, размещаемая в социальных сетях и мессенджерах, оказывающая деструктивное информационно психологическое воздействие на современных детей и подростков. Направленность на общественно полезный труд, культура потребления, альтруизм, эмпатия, которые Г. Никифоров рассматривает как составляющие социального здоровья личности, также свидетельствуют о том, что такая личность будет проявлять устойчивость перед различного рода информационно психологическим воздействием,

особенно в контексте вовлечения в экстремистские организации, привлечение к наркотикам, вовлечение в противозаконную деятельность и т.д. [7].

В свою очередь В. Колесов выделяет такие показатели социального здоровья, как: социокультурная активность; способность к дифференциации социальных явлений по критериям моральных норм; способность к интеллектуализации личной деятельности; способность к идентификации себя с элементами и кумулятивной группы; способность личности чувствовать свободу в спокойствии; способность к самоорганизации и организации взаимодействия с социумом; способность к критическому мышлению; способность к рефлексии и т.д. [3].

Из изложенного выше можем видеть, что некоторые составляющие социального здоровья (в трактовке учёного) как и в предыдущем случае имеют самое непосредственное отношение к противодействию деструктивному информационно психологическому воздействию на личность. Среди них можем отметить способность к дифференциации социальных явлений по критериям моральных норм, способность к критическому мышлению и т.д. Так, критическое мышление действительно играет немаловажную роль в контексте выявления различного рода информационных угроз. В свою очередь способность личности дифференцировать социальные явления по критериям моральных норм, по нашему мнению, также может упреждать юных пользователей интернета от различного рода соблазнов, негативно влияющих на их физическое, психическое и нравственное здоровье.

Е. Поднебесная предлагает своё видение содержания понятия социального здоровье подростка и рассматривает его прежде всего как состояние формирующейся личности, определяемое гармоничными взаимоотношениями её со сверстниками, другими людьми, социумом, обществом, культурой, которые способствуют его эффективному развитию, а также положительному влиянию, которое активная личность подростка направляет на сверстников, других людей, социум, общество и культуру в целом [6]. В данном случае не можем не обратить внимание на такую составляющую социального здоровья подростка, как положительное влияние, которое активная личность подростка направляет на сверстников, других людей, социум, общество и культуру в целом.

С уважением относясь к каждому из вышеупомянутых трактовок понятия «социальное здоровье», а также других уважаемых учёных [1; 2; 4; 8] и не сколько не преуменьшая их значимости в контексте педагогической науки, представим авторское видение социального здоровья современного подрастающего поколения.

Итак, по нашему мнению, **социальное здоровье современного подрастающего поколения** следует рассматривать через такие его компоненты как: стремление к всесторонней реализации себя в общественной жизни; способность противодействовать деструктивному информационно психологическому воздействию; готовность к полноценному взаимодействию с микросоциальной, мезосоциальной и макросоциальной средой; наличие социальной и правовой ответственности, а также направленность

на полное раскрытие собственного потенциала в общественной жизни.

Следуя выше поставленной цели статьи, для нас также важно охарактеризовать значение формирования социального здоровья в контексте противодействия деструктивному информационно психологическому воздействию на нынешнее подрастающее поколение уже в контексте вышеупомянутого авторского понятия социального здоровья. Для выявления отличительных особенностей детей и подростков нашего времени (современного подрастающего поколения) обратимся к Концепции информационной безопасности детей в Российской Федерации, в которой указывается, что «современные дети – первое поколение, чьё взросление происходит на фоне стремительно развивающихся информационно коммуникационных технологий. В своих привычках, ценностях и поведении в сети «Интернет» эта группа принципиально отличается от представителей более старшей аудитории (18–45 лет). Их основными интересами являются общение в социальных сетях, просмотр видео и онлайн игры» [5]. Там же, справедливо отмечается, что «указанная аудитория является крайне уязвимой с точки зрения информационной безопасности. В связи с высокой степенью анонимности интернет-пространства и возможностью выстраивания общения с использованием нескольких профилей и псевдонимов риск проявления асоциальных форм поведения в цифровой среде увеличивается. Нестабильность эмоциональной сферы и низкий уровень критичности восприятия и обработки информационного потока детьми и подростками свидетельствуют о том, что именно дети и подростки находятся в группе потенциального риска для негативного воздействия и интернет-манипуляций с последующим вовлечением в деструктивную деятельность. Несформированность критического мышления обуславливает особую уязвимость детей перед воздействием такой информации, оказывает на несовершеннолетних психотравмирующее воздействие, способствует их виктимизации, вовлечению в деструктивную деятельность, усвоению ими антисоциальных ценностей и норм, побуждает их к совершению общественно опасных действий, способных причинить вред как самому ребёнку, так и его окружению» [5]. При этом, по нашему мнению, важно учитывать, что «89,4 % несовершеннолетних являются активными пользователями информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» [5].

Продолжая выявление значимости формирования социального здоровья современных детей и подростков в контексте противодействия деструктивному информационно психологическому воздействию (в контексте авторского понятия социального здоровья) можем видеть, что способность противодействовать информационно психологическому воздействию нами выделено как один из важных компонентов социального здоровья современного подрастающего поколения. Вместе с тем, и другие компоненты социального здоровья также тесно сопряжены с противодействием информационно-психологического воздействия на детей и подростков, живущих в современном информационном пространстве. По нашему мнению, также стоит отдельно выделить такой содержательный компонент, как наличие соци-

альной и правовой ответственности. Нужно сказать, что, данный компонент подразумевает в том числе и ответственный подход к той информации, с которой могут сталкиваться дети и подростки в социальных сетях и мессенджерах, в полной мере понимать ответственность за свою жизнь, физическое, психическое и нравственное здоровье, критически подходить к различным попыткам втянуть себя к экстремальным и экстремистским действиям, склонить к употреблению алкоголя, наркотиков и прочим проявлениям девиантного поведения. Естественно, что другие компоненты предложенного нами понятия социального здоровья современного подрастающего поколения также в той или иной мере положительно воздействует на противодействие деструктивному информационно психологическому воздействию, в частности полноценное взаимодействие с мезосредой (взаимодействие со сверстниками) предполагает оказание помощи сверстникам, которые не являются достаточно осведомленными в указанном выше контексте.

В свою очередь, полное раскрытие собственного потенциала в общественной жизни, что является завершающим компонентом социального здоровья современного подрастающего поколения также, хотя и косвенно, подразумевает их направленность на достижение поставленной цели, нейтрализуя возможное негативное воздействие информационного пространства.

Выводы

В настоящее время в формировании социально здорового подрастающего поколения Российской Федерации, в том числе и в контексте противодействия деструктивному информационно психологическому воздействию на детей и подростков должны быть задействованы все возможные социальные институты. Слаженная работа педагогов, социальных работников, родителей в указанном выше контексте будет способствовать решению непростого задания – воспитания социально здоровых детей и подростков, способных противостоять деструктивному информационно психологическому воздействию.

При этом, именно социальные работники должны стать инициаторами и организаторами этого процесса. Обладая знаниями в самых различных сферах наук, таких как психология, педагогика, юриспруденция, здравоохранение и т.д., социальные работники могут качественно влиять на процесс формирования социального здоровья детей и подростков вообще и противодействия деструктивному информационно психологическому воздействию на подрастающее поколение, в частности.

В свою очередь, для достижения значимого результата необходимо усилить целенаправленную подготовку социальных работников касательно противодействия деструктивному информационно психологическому воздействию на подрастающее поколение.

Перспективы исследования состоят в разработке педагогической системы формирования готовности социальных работников к противодействию деструктивному информационно психологическому воздействию на личность, группу, общество.

Библиографический список

1. Байкова Л.А. Психология здоровья: социальное здоровье детей и молодежи : учеб. пособие для вузов. 2-изд., испр. и доп. Москва. Юрайт. 2023. 216 с.
2. Бонкало, Т. И. Социальное здоровье: дайджест [Электронный ресурс] / Т. И. Бонкало, О. Б. Полякова. – Электрон. текстовые дан. М. : ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2024. – URL: <https://niiioz.ru/moskovskaya-medsina/izdaniya-nii/daydzhest-medsinskiy-turizm-i-eksport-medsinskikhslug> (дата обращения: 04.07.2025). – Режим доступа: Журнал для профессионалов столичного здравоохранения «Московская медицина». – Текст : электронный.
3. Колесов, В. И. Социальное здоровье студентов / В. И. Колесов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. № 2. (42). С. 217 – 229.
4. Колпина Л.В. Социальное здоровье: определение и механизмы влияния на общее здоровье: обзор литературы – Текст : электронный // Электронный научно-практический журнал «Синергия». 2017. № 2 С. 73–81. – URL: <https://lipetsk.vepi.ru/wp-content/uploads/sites/9/2018/10/Sinergiya-2017-2.pdf> (дата обращения: 04.07.2025).
5. Концепция информационной безопасности детей в Российской Федерации : [утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 апреля 2023 г. № 1105-р]. Москва, 2023. 12 с. – Текст : непосредственный. – URL: <http://static.government.ru/media/files/0vjjsdBmSsIdUZ4c8Z2eOAiGkCbCf7OJ.pdf> (дата обращения: 05.07.2025).
6. Поднебесная Э.И. Педагогические аспекты развития и укрепления социального здоровья подростков средствами информационных и коммуникативных технологий / Э. И. Поднебесная // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2007. № 12. С. 218 – 221.
7. Психология здоровья : учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб. Питер, 2006. 607 с.
8. Цибульниковая В.Е. Социальное здоровье образовательного процесса школы и его критерии / Журнал «Школа Будущего». 2015. № 4 С. 135–146.

References

1. Baykova L.A. Health psychology: social health of children and youth: A textbook for universities. 2nd ed., corrected and supplemented. Moscow. Yurait. 2023. 216 p.
 2. Bonkalo T.I. Social health: digest [Electronic resource] / T. I. Bonkalo, O. B. Polyakova. – Electronic text data. M. : GBU «NIIIOZMM DZM», 2024. – URL: <https://niiioz.ru/moskovskaya-medsina/izdaniya-nii/daydzhest-medsinskiy-turizm-i-eksport-medsinskikhslug> (date of access: 04.07.2025). – Access mode: Journal for metropolitan healthcare professionals «Moscow Medicine». – Text: electronic.
 3. Kolesov V.I. Social health of students / V. I. Kolesov // Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2009. № 2. (42). Pp. 217 – 229.
 4. Kolpina L.V. Social health: definition and mechanisms of influence on general health: literature review - Text: electronic // Electronic scientific and practical journal «Synergy». 2017. № 2. Pp. 73–81. – URL: <https://lipetsk.vepi.ru/wp-content/uploads/sites/9/2018/10/Sinergiya-2017-2.pdf> (date of access: 04.07.2025).
 5. The concept of information security for children in the Russian Federation: [approved by the Order of the Government of the Russian Federation of April 28, 2023 No. 1105-r]. Moscow, 2023. 12 p. – Text: direct. – URL: <http://static.government.ru/media/files/0vjjsdBmSsIdUZ4c8Z2eOAiGkCbCf7OJ.pdf> (date of access: 05.07.2025).
 6. Podnebnaya E.I. Pedagogical aspects of the development and strengthening of social health of adolescents by means of information and communication technologies / E. I. Podnebnaya // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities science. 2007. № 12. Pp. 218–221.
 7. Health Psychology: a textbook for universities / Ed. G.S. Nikiforov. St. Petersburg, 2006. 607 p.
 8. Tsibulnikova V.E. Social health of the educational process of the school and its criteria / Journal «School of the Future». 2015. № 4. Pp. 135–146.
-

БЕЛИКОВА ОКСАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, сотрудник Академии
ФСО России, г. Орел, Россия

E-mail: panteleevaok@yandex.ru

АБРАМКИНА ОЛЬГА ГЕННАДЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, сотрудник
Академии ФСО России, Орел, Россия

E-mail: alex-abramkin@yandex.ru

НИКИТИНА АНАСТАСИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, сотрудник Академии
ФСО России, Орел, Россия

E-mail: stasy_e@mail.ru

BELIKOVA OKSANA NIKOLAEVNA

PhD in of Pedagogical Sciences, Employee of FSO Academy
of Russia, Orel, Russia

E-mail: panteleevaok@yandex.ru

ABRAMKINA OLGA GENNADIEVNA

PhD in of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Employee of FSO Academy of Russia, Orel, Russia

E-mail: alex-abramkin@yandex.ru

NIKITINA ANASTASIA VYACHESLAVOVNA

PhD in of Pedagogical Sciences, Employee of FSO Academy
of Russia, Orel, Russia

E-mail: stasy_e@mail.ru

**ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В ВЕДОМСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**THE INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES
IN A DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

В данной статье рассматривается влияние образовательной среды на обучение иностранным языкам в военной образовательной организации. Анализируются существующие подходы и методы, а также определяются их сильные и слабые стороны в контексте военного образования. Особое внимание уделено специфике образовательной среды ведомственной образовательной организации, которая включает в себя не только академические, но и культурные, психологические и социальные факторы, влияющие на процесс обучения.

Ключевые слова: образовательная среда, ведомственная образовательная организация, будущие офицеры, формирование языковой компетенций, информационно-коммуникационные технологии, практико-ориентированные методы.

This article examines the influence of the educational environment on teaching foreign languages in a military educational organization. Existing approaches and methods are analyzed, and their strengths and weaknesses in the context of military education are determined. Particular attention is paid to the specifics of the educational environment of a departmental educational organization, which includes not only academic, but also cultural, psychological and social factors that influence the learning process.

Keywords: educational environment, departmental educational organization, future officers, development of language competencies, information and communication technologies, practice-oriented methods.

Введение

В последние десятилетия изучение иностранных языков стало неотъемлемой частью образовательного процесса в различных учебных заведениях, включая ведомственные образовательные организации. В условиях глобализации и международного сотрудничества знание иностранных языков, особенно английского, становится необходимым для успешного выполнения служебных обязанностей военнослужащих. Однако специфика образовательной среды ведомственных образовательных организаций накладывает свои особенности на процесс обучения иностранным языкам, что требует глубокого анализа и понимания.

Образовательная среда ведомственной образовательной организации характеризуется не только строгими дисциплинарными нормами и требованиями к физической подготовке, но и необходимостью формирования у курсантов таких качеств, как самостоятельность, самоорганизация и высокая мотивация. Эти аспекты становятся особенно важными в контексте изу-

чения иностранных языков, где успех во многом зависит от личной инициативы и готовности студентов к активному взаимодействию с языковым материалом. Важно отметить, что ведомственные образовательные организации часто сталкиваются с проблемой недостаточной эффективности существующих методов обучения иностранным языкам, что подчеркивает актуальность данной статьи.

В рамках этой работы будет проведен анализ литературы, посвященной влиянию образовательной среды на обучение иностранным языкам. Это позволит выявить существующие подходы и методы, а также определить их сильные и слабые стороны в контексте военного образования. Особое внимание будет уделено специфике образовательной среды ведомственной образовательной организации, которая включает в себя не только академические, но и культурные, психологические и социальные факторы, влияющие на процесс обучения.

Опросы, проведенные среди курсантов и преподавателей, позволили получить актуальные данные о

восприятию существующих методов обучения и выявить факторы, способствующие или препятствующие успешному овладению иностранным языком. Они помогли понять, какие аспекты образовательной среды наиболее значимы для курсантов, и какие изменения могут быть внесены в процесс обучения для повышения его эффективности.

В статье также будет рассмотрен ряд факторов, влияющих на успешность овладения иностранным языком в условиях ведомственной образовательной организации. Это могут быть как внутренние факторы, такие как уровень мотивации и самоорганизации курсантов, так и внешние, включая качество преподавания, доступность учебных материалов и наличие практических возможностей для использования языка. Анализ этих факторов позволил понять, какие условия способствуют успешному обучению и как можно оптимизировать образовательный процесс.

На основе собранной информации и проведенного анализа разработаны рекомендации по улучшению методов обучения иностранным языкам в ведомственной образовательной организации. Эти рекомендации могут быть полезны как для практического применения в учебном процессе, так и для будущих исследований в данной области. Важно, чтобы предложенные изменения учитывали специфику военного контекста и способствовали формированию у курсантов необходимых языковых навыков, которые будут востребованы в их будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, данная статья направлена на выявление и анализ ключевых аспектов влияния образовательной среды на обучение иностранным языкам в ведомственной образовательной организации, что является актуальной задачей в условиях современного мира, где знание языков становится важным инструментом для успешного выполнения служебных обязанностей и взаимодействия с международными партнерами.

Изложение основного материала

Образовательная среда ведомственной образовательной организации имеет свою специфику, обусловленную как традициями, так и современными требованиями к подготовке офицеров. Она является многоуровневой структурой, в которой учитываются различные аспекты, включая педагогическую организацию, воспитательные элементы и социокультурные особенности.

Во-первых, образовательная среда ведомственной образовательной организации активно формируется под влиянием специфики военной службы, которая предполагает высокие требования к моральной и физической подготовке курсантов. Это создает уникальные условия для обучения, в рамках которых важное значение отводится не только академическим знаниям, но и практическим навыкам, необходимым в условиях боевой обстановки [11].

Кроме того, преподаватели в ведомственной образовательной организации часто выступают не только как носители информации, но и как наставники, которые формируют у курсантов систему ценностей и профессиональную идентичность. В этом контексте образовательная среда становится инструментом формирования не только профессиональных, но и личностных качеств,

таких как ответственность, дисциплина и лидерство [10].

Технологические изменения также играют важную роль в образовательной среде, которую обеспечивает ведомственная образовательная организация. Инновации в области информационно-коммуникационных технологий способствуют более эффективной организации учебного процесса. С помощью современных технологий возможно реализовать индивидуализированный подход к обучению, что особенно актуально для изучения иностранных языков, где требуются различные методики для достижения высоких результатов [8].

Организационные и педагогические условия, создаваемые в военном вузе, направлены на максимальное развитие интеллекта и личностной зрелости курсантов. Важно отметить, что образовательная среда учитывает истории и традиции военного обучения, что позволяет очень аккуратно сочетать нововведения с давними практиками [6]. Эти аспекты существенно формируют характер и содержание обучения иностранным языкам, требуя от курсантов высокой ответственности и самоорганизации.

Кроме того, взаимодействие между курсантами и преподавателями в рамках образовательной среды является важным. Оно может быть, как формальным, так и неформальным, и играет значительную роль в развитии коммуникативных навыков, особенно в изучении иностранного языка. Преподаватели, могут интегрировать реальные ситуации и сценарии в учебный процесс, обеспечивая максимальную практическую направленность обучения [3].

Немаловажным аспектом образовательной среды ведомственной образовательной организации является атмосфера, которая создается внутри учебного заведения. Эмоциональный климат, основанный на взаимопонимании и поддержке, может положительно сказаться на успеваемости курсантов. Взаимодействие в коллективах способствует формированию групповой динамики и развитию навыков командной работы, что является неотъемлемой частью военной службы.

В результате взаимодействия всех этих элементов образовательная среда ведомственной образовательной организации приобретает уникальный характер, который требует особого подхода к обучению иностранным языкам. Стремление к общим целям и коллективное участие в учебном процессе позволяют курсантам не только овладевать языковыми навыками, но и развивать личностные качества, необходимые для успешной службы в армии.

Современные методы обучения иностранным языкам в военных вузах выстраиваются с учетом специфики данной образовательной среды и специфических потребностей курсантов. При реализации образовательного процесса акцент ставится на интеграцию языковых навыков с профессиональной деятельностью будущих военнослужащих. В этой связи выделяются несколько ключевых аспектов.

Во-первых, целевая установка обучения направлена на формирование не только языковых, но и культурных компетенций, необходимых для успешного выполнения службы и взаимодействия с иностранными коллегами. Это требует от преподавателей применения адаптированных ресурсов и программ, способствующих

развитию не только языковой, но и профессиональной идентичности курсантов [5].

Во-вторых, модель обучения имеет трехступенчатую организационную структуру, охватывающую все этапы подготовки курсантов: от первоначального уровня до более продвинутого в рамках семестровой системы. Такая структура способствует систематическому наращиванию знаний и навыков, что особенно важно в условиях, когда обучение проходит в контексте непрерывного профессионального роста [4].

Третьим элементом становится использование интерактивных методов обучения. Они способствуют развитию коммуникативных навыков у курсантов и погружению в реальную языковую среду через работу с аутентичными текстами, материалы, имеющие непосредственное отношение к профессиональной деятельности [11]. Практические занятия, групповые обсуждения, ролевые игры и симуляции в ходе обучения являются важными инструментами для усвоения языка в контексте реальных ситуаций, с которыми могут столкнуться военные специалисты.

Следующий значимый аспект – это воспитательный компонент образовательного процесса. В условиях ведомственной образовательной организации процесс обучения иностранным языкам проходит в специфической образовательной среде, где большое значение уделяется формированию личностных качеств курсантов, таких как дисциплина, ответственность и готовность к сотрудничеству. В данном контексте, обучение становится не просто средством для овладения языком, а процессом формирования профессиональной культуры и уровня самосознания курсантов [13].

Наконец, самоорганизация курса во время обучения иностранному языку имеет особое значение. Образовательная среда военного вуза настраивает курсантов на активное участие в учебном процессе, в том числе через внеучебную деятельность, самостоятельные работы, выполнение проектов и участие в мероприятиях, связанных с иностранным языком. Такой подход формирует у будущих специалистов навыки самообучения и критического мышления, что особенно важно в условиях динамичного и быстро меняющегося мира [2].

Методы обучения иностранным языкам в ведомственной образовательной организации представляют собой результат детального анализа потребностей будущих военных и специфик их профессиональной деятельности. Важно, чтобы дальнейшие исследования в этой области продолжали развивать представление о том, как образовательная среда формирует подходы к обучению и каким образом можно оптимально адаптировать методики к потребностям курсантов и условиям их служебной деятельности.

В процессе изучения иностранного языка в ведомственной образовательной организации на успех влияют разнообразные факторы, которые могут быть охарактеризованы как внутренние и внешние. К внутренним факторам относятся личностная мотивация, характерные особенности мышления и восприятия, а также индивидуальные предпочтения обучающегося. Внешние факторы демонстрируют, как социальная и образовательная среда способствуют развитию языковых навыков.

Регулярность занятий имеет критическое значение

для формирования устойчивых знаний. Обучающиеся, которые уделяют внимание иностранному языку ежедневно, даже в течение короткого времени, отмечают большие достижения по сравнению с теми, кто занимается реже и интенсивнее [1]. Например, некоторые исследования подтверждают, что лучше учить язык по 30 минут каждый день, чем раз в неделю проводить несколько часов [12]. Эта тотальность и рутинность занятий помогает углубить понимание и запоминание лексики, а также улучшить произношение.

Мотивация выступает как основополагающий механизм в когнитивной деятельности. В контексте ведомственной образовательной организации позитивные эмоции, связанные с изучением языка, могут значительно увеличить желание к обучению. Мотивационные аспекты могут включать карьерные цели, желание взаимодействовать с иностранными коллегами во время международных операций, а также личный интерес к культуре языкового сообщества [9]. Таким образом, поддержание высокой мотивации является жизненно важным для успешного усвоения языка.

Эмоциональная и психологическая атмосфера, созданная как в аудитории, так и вне её, также играет свою роль. Комфортная и поддерживающая среда может способствовать тому, что курсанты будут чувствовать себя более расслабленными и уверенными во время занятий. Положительное взаимодействие с преподавателем и одноклассниками создает поддерживающее сообщество, что, в свою очередь, усиливает процесс обучения [1]. К примеру, объединение курсантов, изучающих язык, может являться дополнительным ресурсом для обмена знаниями и опытом.

Социальное окружение, включая взаимодействие со сверстниками и преподавателями, придаёт дополнительное измерение процессу обучения. Групповые занятия позволяют курсантам развивать навыки общения и использовать язык в реальных диалогах. Работая в парах или группах, они могут как учиться друг у друга, так и получать больше обратной связи от преподавателей [13]. Этот социальный аспект обучения во многом соответствует принципу взаимодействия, который считается важным для создания языковой среды, способствующей лучшему усвоению материала.

Научные исследования также указывают на индивидуальные особенности студентов как на фактор успеха в обучении. Учет личностных характеристик, таких как стиль обучения (визуальный, аудиальный, кинестетический), параметры познавательного развития и предрасположенности к определенному языку, могут значительно повлиять на скорость и качество обучения [12]. Поскольку курсанты могут обладать различными способностями к языковому восприятию, важно применять адаптивные подходы на практике, что позволит каждому добиться максимального результата.

Кроме того, возраст, в котором начинается изучение иностранного языка, также имеет свои последствия. Существуют исследования, подтверждающие, что раннее начало изучения может облегчать адаптацию к новым языковым и культурным условиям, в то время как взрослые обучающиеся могут столкнуться с определенными трудностями без дополнительной мотивации и времени для практики. Тем не менее, хотя возраст имеет свои преимущества, важно подчеркнуть, что при

правильном подходе можно успешно осваивать язык и в более взрослом возрасте [14].

В общем, успешность овладения иностранным языком в ведомственной образовательной организации зависит от множества факторов: регулярности занятий, внутренней мотивации, эмоционального климата, социального окружения и индивидуальных особенностей. Работая над каждым из этих аспектов, обучающиеся могут существенно повысить свои шансы на успех.

Выводы

В заключение можно подвести итоги, касающиеся влияния образовательной среды на обучение иностранным языкам в ведомственной образовательной организации, а также выделить ключевые аспекты, которые были рассмотрены в ходе исследования. Образовательная среда ведомственной образовательной организации представляет собой уникальную систему, в которой сосредоточены специфические требования и условия, отличающие её от гражданских учебных заведений. Эти особенности, такие как строгая дисциплина, высокая степень самоорганизации и необходимость быстрой адаптации к изменяющимся условиям, оказывают значительное влияние на процесс обучения иностранным языкам.

В ходе анализа литературы по теме было установлено, что образовательная среда ведомственной образовательной организации требует от курсантов не только усвоения языковых навыков, но и формирования определённых личностных качеств, таких как ответственность, целеустремлённость и способность к самообучению. Эти качества становятся особенно важными в условиях, когда курсантам необходимо быстро адаптироваться к новым языковым и культурным реалиям, что, в свою очередь, требует от них высокой мотивации и готовности к постоянному обучению.

Методы обучения иностранным языкам, применяемые в ведомственной образовательной организации, также имеют свои особенности. В отличие от традиционных подходов, которые могут быть более теоретическими и менее ориентированными на практическое применение, ведомственная образовательная организация часто использует методы, направленные на развитие коммуникативных навыков в контексте специфических военных ситуаций. Это может включать в себя ролевые игры, моделирование ситуаций, требующих использования иностранного языка, а также интеграцию языкового обучения с профессиональной подготовкой. Однако, как показали результаты опросов среди курсан-

тов и преподавателей, существующие методы не всегда оказываются эффективными, что подчеркивает необходимость их пересмотра и адаптации к современным требованиям.

Были выявлены ключевые факторы, влияющие на успешность овладения иностранным языком в условиях ведомственной образовательной организации. К ним относятся не только мотивация и уровень подготовки курсантов, но и качество преподавания, доступность учебных материалов, а также поддержка со стороны преподавателей и командиров. Важно отметить, что создание благоприятной образовательной среды, способствующей активному обучению и взаимодействию, может значительно повысить эффективность процесса овладения иностранным языком.

На основе собранной информации и проведенного анализа были разработаны рекомендации по улучшению методов обучения иностранным языкам в ведомственной образовательной организации. Эти рекомендации включают в себя внедрение более интерактивных и практико-ориентированных методов обучения, использование современных технологий и мультимедийных ресурсов, а также создание условий для постоянного общения на иностранном языке как в учебной, так и в неучебной деятельности. Кроме того, важно обеспечить регулярное повышение квалификации преподавателей, что позволит им быть в курсе современных тенденций в области языкового обучения и адаптировать свои методы к потребностям курсантов.

Таким образом, исследование влияния образовательной среды на обучение иностранным языкам в ведомственной образовательной организации показало, что для достижения высоких результатов необходимо учитывать специфику военного контекста, а также активно работать над улучшением существующих методов и подходов к обучению. Важно, чтобы образовательная среда способствовала не только овладению языковыми навыками, но и формированию необходимых личностных качеств, что в конечном итоге будет способствовать подготовке высококвалифицированных специалистов, способных эффективно выполнять свои задачи в международной среде. В дальнейшем, данное исследование может послужить основой для более глубокого анализа и разработки новых подходов к обучению иностранным языкам в ведомственной образовательной организации, что, безусловно, будет способствовать повышению качества образования и подготовке будущих офицеров к службе в условиях глобализации мира.

Библиографический список

1. Вахрушева О.В. Методика обучения иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Вахрушева Оксана Валерьевна, 2018. 222 с. – EDN YPZGHK.
2. Гурецкая А.О. Нестандартные занятия по английскому языку в военном вузе и практика их проведения / А. О. Гурецкая // Педагогическое образование в России. 2019. № 5. С. 36–41. – DOI 10.26170/po19-05-05. – EDN JCWECK.
3. Елагина В.С., Салатова Л.М. Компетентностно-ориентированное изучение иностранного языка в военном вузе // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6.; URL: <https://science-education.ru/article/view?id=30407> (дата обращения: 09.04.2025). DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.30407>
4. Зими́на Е.В. Особенности методики обучения иностранным языкам курсантов военного вуза в процессе непрерывного профессионального образования / Е. В. Зими́на // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 11, № 32. С. 284–288. – EDN OKIKPR.
5. Коротаев А.С. Специфика образовательной среды современного военного вуза / А. С. Коротаев // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4(109). С. 78–85. – DOI 10.24411/1813-145X-2019-10455. – EDN EHHRIU.

6. Наумов П.Ю. Характеристика образовательной среды военной образовательной организации высшего образования и ее потенциал в развитии интеллигентности будущего офицера / П. Ю. Наумов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11, № 6-1. С. 112–120. – DOI 10.34670/AR.2023.13.12.012. – EDN YJMEPC.
7. Петровская М.В. Образовательная среда военного вуза как пространство развития психологической культуры преподавателя // Фундаментальные исследования. 2013. № 1-3. С. 632–635; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31000> (дата обращения: 09.04.2025).
8. Путрова М.Д. Условия успеха в изучении иностранного языка / М. Д. Путрова // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2018. № 15. С. 51–54. – EDN YTICGT.
9. Рудометова Л.Т. Факторы успешного обучения иностранному языку в неязыковом вузе в процессе реализации компетентностного подхода / Л. Т. Рудометова, М. К. Шлангман // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 8(122). – DOI 10.23670/IRJ.2022.122.84. – EDN GOAOAL
10. Скобликова М.В., Алимбаева Б.Ш. Особенности образовательной среды военного вуза // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016029121> (дата обращения: 09.04.2025).
11. Соловей Дмитрий Владимирович, Спирина Валентина Ивановна Особенности образовательной среды военного вуза // Вестник Армави́рского государственного педагогического университета. 2019. №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obrazovatelnoy-sredy-voennogo-vuza> (03.03.2025).
12. Юркина Л.В. Факторы успешности изучения иностранных языков подростками и юношами / Л.В. Юркина, Ю.А. Балакирева // Вестник экономической безопасности. 2020. № 6. С. 264–268. – DOI 10.24411/2414-3995-2020-10397. – EDN ACHJLN.
13. Как военные учат языки ТАК БЫСТРО? | Евгений Ерошев [Электронный ресурс] // erosheve.ru – Режим доступа: <https://erosheve.ru/2023/09/02/milit-lingv/>, свободный. – Загл. с экрана
14. Секреты успеха в изучении иностранного языка [Электронный ресурс] // urok.1sept.ru – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/688472>, свободный. – Загл. с экрана

References

1. Vakhrusheva O.V. Methods of Teaching a Foreign Language to Cadets of a Military University in a Self-Organized Environment: specialty 13.00.02 "Theory and Methods of Teaching and Upbringing (by Areas and Levels of Education)": dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences / Vakhrusheva Oksana Valerievna, 2018. 222 p. – EDN YPZGHK.
2. Guretskaya A.O. Non-standard English Language Classes in a Military University and the Practice of Conducting Them / A. O. Guretskaya // Pedagogical Education in Russia. 2019. No. 5. Pp. 36–41. – DOI 10.26170/po19-05-05. – EDN JCWECK.
3. Elagina V.S., Salatova L.M. Competence-oriented study of a foreign language in a military university // Modern problems of science and education. 2020. No. 6.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30407> (date of access: 09.04.2025). DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.30407>
4. Zimina E.V. Features of the methodology of teaching foreign languages to cadets of a military university in the process of continuous professional education / E. V. Zimina // Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. 2007. Vol. 11, No. 32. Pp. 284–288. – EDN OKIKPR.
5. Korotaev A.S. Specifics of the educational environment of a modern military university / A. S. Korotaev // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2019. No. 4 (109). Pp. 78–85. – DOI 10.24411 / 1813-145X-2019-10455. – EDN EHHRIU.
6. Naumov P.Yu. Characteristics of the educational environment of a military educational organization of higher education and its potential in developing the intelligence of a future officer / P. Yu. Naumov // Psychology. Historical and critical reviews and modern research. 2022. Vol. 11, No. 6-1. Pp. 112–120. – DOI 10.34670 / AR.2023.13.12.012. – EDN YJMEPC.
7. Petrovskaya M.V. "The Educational Environment of a Military University as a Space for Developing a Teacher's Psychological Culture" // Fundamental Research. 2013. No. 1–3. Pp. 632–635; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31000> (accessed: 04/09/2025).
8. Putrova M.D. "Conditions for Success in Learning a Foreign Language" // Bulletin of Polotsk State University. Series E. Pedagogical Sciences. 2018. No. 15. Pp. 51–54. – EDN YTICGT.
9. Rudometova L.T. Factors of Successful Foreign Language Teaching in a Non-Linguistic University in the Process of Implementing a Competency-Based Approach / L. T. Rudometova, M. K. Shlangman // International Research Journal. - 2022. - No. 8 (122). - DOI 10.23670 / IRJ.2022.122.84. – EDN GOAOAL
10. Skoblikova M.V., Alimbaeva B.Sh. Features of the Educational Environment of a Military University // Proceedings of the VIII International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum" URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016029121> (date of access: 09.04.2025).
11. Dmitry Vladimirovich Solovey, Valentina Ivanovna Spirina. Features of the educational environment of a military university // Bulletin of the Armavir State Pedagogical University. 2019. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obrazovatelnoy-sredy-voennogo-vuza> (03.03.2025).
12. Yurkina L.V. Factors in the success of learning foreign languages by teenagers and young men / L. V. Yurkina, Yu. A. Balakireva // Bulletin of Economic Security. 2020. No. 6. Pp. 264–268. – DOI 10.24411/2414-3995-2020-10397. – EDN ACHJLN.
13. How do military personnel learn languages SO FAST? | Evgeny Eroshev [Electronic resource] // erosheve.ru – Access mode: <https://erosheve.ru/2023/09/02/milit-lingv/>, free. – Title from the screen
14. Secrets of Success in Learning a Foreign Language [Electronic resource] // urok.1sept.ru – Access mode: <https://urok.1sept.ru/articles/688472>, free. – Title from the screen

УДК 378.147

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-242-247

БЫЧКОВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дизайна и художественного образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», г. Брянск, Россия
E-mail: bichckowanatalya@yandex.ru

BYCHKOVA NATALIA VLADIMIROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Design and Art Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky", Bryansk, Russia
E-mail: bichckowanatalya@yandex.ru

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ
НАД АНИМАЛИСТИЧЕСКИМ ИЗОБРАЖЕНИЕМ**

**METHOD OF FORMING REGULATORY LEARNING ACTIONS IN FINE ARTS LESSONS
FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF WORKING ON ANIMALISTIC IMAGE**

В публикации проводится обоснование необходимости выбора эффективных методов и средств обеспечивающих формирование у учащихся регулятивных учебных действий в соответствии с требованиями ФГОС. В ней подробно изложены теоретические аспекты, включающие психолого-педагогические основы процесса формирования регулятивных учебных действий у учащихся начальных классов, а так же указан комплекс регулятивных учебных действий необходимых для успешности учебной деятельности младших школьников. Особым образом, в публикации подчеркивается значимость применения интерактивных методов и средств обучения. Эффективность применения проектного, проблемного, частично-поискового, электронных презентаций, видеороликов, электронных карт критериев для оценивания творческих работ доказывается автором путем описания по этапности проведения психолого-педагогического эксперимента. Автором описывается положительная динамика формирования регулятивных учебных действий и делаются выводы об эффективности применения интерактивных методов и средств обучения.

Ключевые слова: регулятивные учебные действия, учебно-познавательная творческая деятельность, интерактивные методы и средства обучения, проектный метод, проблемный метод, частично-поисковый метод.

The publication substantiates the need to select effective methods and means to ensure the formation of students' regulatory learning activities in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard. It describes in detail the theoretical aspects, including the psychological and pedagogical foundations of the process of forming regulatory learning activities in primary school students, and also specifies a set of regulatory learning activities necessary for the success of the educational activities of younger students. In a special way, the publication emphasizes the importance of using interactive methods and teaching aids. The effectiveness of using project, problem, partial search, electronic presentations, videos, electronic criteria maps for assessing creative works is proven by the author by describing the stages of the psychological and pedagogical experiment. The author describes the positive dynamics of the formation of regulatory learning activities and draws conclusions about the effectiveness of using interactive methods and teaching aids.

Keywords: regulatory learning activities, educational and cognitive creative activity, interactive methods and teaching aids, project method, problem method, partial search method.

Введение

Одним из основополагающих направлений трансформации и совершенствования учебно-воспитательного процесса в системе школьного образования является формирование у обучающихся комплекса универсальных учебных действий. Приоритетность указанного направления отражена в стандартах нового поколения ФГОС. При этом задачей, стоящей перед учителем, является формирование у обучающихся умений самостоятельно ставить перед собой учебные цели, планировать их достижение, осуществлять контроль и оценку полученных результатов. Сформированность указанных умений обеспечивает стремление к непрерывному самообразованию, поиску новой информации из различных

источников, её осмыслению и к творческому применению в рамках учебно-познавательной деятельности.

Процесс формирования универсальных учебных действий начинается на этапе начального общего образования. На данном этапе учебного процесса у обучающихся формируются: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные учебные действия. На уроках изобразительного искусства с младшими школьниками особое внимание следует уделять формированию регулятивных учебных действий, которые включают в себя умения принимать учебные задачи, умения планировать поэтапность совместной или самостоятельной учебно-познавательной деятельности, оценивать и контролировать ее результаты, определять проблемы и находить пути их решения. Регулятивные

учебные действия на уроках изобразительного искусства в начальных классах у учащихся формируются посредством применения интерактивных методов обучения, обеспечивающих продуктивный характер учебно-творческой деятельности учеников.

Актуальность темы исследования заключается в теоретическом обосновании необходимости формирования у учащихся начальных классов регулятивных учебных действий и внедрении в учебный процесс современных эффективных, интерактивных методов и средств обучения, в процессе работы обучающихся над анималистическим изображением.

Научная новизна исследования заключается в разработке методических материалов для учителей изобразительного искусства по формированию у учащихся начальных классов регулятивных учебных действий, обеспечивающих результативность учебно-познавательной, творческой деятельности обучающихся в последующий период обучения в школе.

Разработкой методики формирования у обучающихся регулятивных учебных действий занимались такие педагоги-ученые, как: Вововщиков Д.В., Селевко Г.К., Татьянченко Д.В., Усова А.В., Бурменская Г.В., Карabanова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. В своих трудах они также подчеркивали необходимость и значимость организации продуктивной деятельности обучающихся для формирования регулятивных учебных действий.

Проблема поиска и применения эффективных методов и средств формирования регулятивных учебных действий у учащихся на уроках изобразительного искусства является актуальной для современного учителя, так как ее решение определяет успешность учебно-познавательной творческой деятельности обучающихся на следующих этапах учебно-воспитательного процесса.

Целью проведенного исследования являлось выявление эффективных методов и средств формирования регулятивных учебных действий на уроках изобразительного искусства у учащихся 4 класса в процессе работы над анималистическим изображением.

Задачами исследования являлись:

1. Изучение и анализ источников литературы по проблеме исследования;

2. Теоретическое обоснование значимости формирования регулятивных учебных действий на уроках изобразительного искусства у учащихся начальных классов и определение эффективных методов и средств обучения в процессе работы над анималистическим изображением;

3. Проведение психолого-педагогического эксперимента по выявлению эффективности методов и средств формирования регулятивных учебных действий на уроках изобразительного искусства у учащихся 4 класса в процессе работы над анималистическим изображением

В рамках исследования была выдвинута и в последствии доказана гипотеза исследования: процесс формирования регулятивных учебных действий на уроках изобразительного искусства у учащихся 4 класса в процессе работы над анималистическим изображением эффективен при использовании интерактивных методов и разработанных средств обучения, таких как: проектного, проблемного, частично-поискового, электронных

презентаций, видеороликов, электронных карт критериев для оценивания творческих работ и др.

Методами исследования являлись: изучение, анализ и обобщение источников литературы, психолого-педагогический эксперимент, наблюдение за творческой деятельностью учащихся, анализ творческих работ учеников.

База эксперимента являлось МБОУ СОШ № 63 г. Брянска.

Изложение основного материала

Подробному изучению теоретических основ формирования у младших школьников регулятивных учебных действий уделено внимание в работе А.Г. Асмолова. С его точки зрения в широком смысле слова под термином «регулятивные учебные действия» понимается «совокупность умений учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [1]. «В узком данное понятие означает совокупность способов действия обучающегося, а также связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию учебно-воспитательного процесса» [1].

А.А. Леонтьев в своих трудах рассматривает регулятивные учебные действия как «самоуправление познавательной и учебной деятельностью, и именно они обеспечивают умение организовывать любую деятельность человека.

По мнению Т.В. Василенко понятие «регулятивные действия» означает «целесообразование, планирование, контроль, коррекция, оценка, прогнозирование, саморегуляция» [2].

Все указанные трактовки понятия «регулятивные учебные действия» указывают на значимость организации продуктивной деятельности учащихся, что возможно при применении интерактивных методов и средств обучения.

Продуктивная, учебно-познавательная, творческая деятельность учащихся на уроках изобразительного искусства способствуют формированию следующих групп регулятивных учебных действий:

1. Действия по целеполаганию включает в себя следующие умения:

- умение определять цели учебной деятельности;
- умение формулировать задачи учебно-познавательной и творческой деятельности;
- умение развивать мотивационный компонент учебно-познавательной и творческой деятельности.

Указанные умения позволяют младшим школьникам анализировать существующие и планировать будущие результаты, а также ставить задачи учебно-познавательной и творческой деятельности в соответствии с имеющимися мотивами и познавательными интересами в области изобразительного искусства [6].

Формированию регулятивных умений группы целеполагания способствует применение следующих методических приемов:

- на этапе озвучивания темы уроков учителем предлагаются основные формулировки понятий темы, а учащиеся должны самостоятельно сформулировать цель урока;
- учащиеся под руководством учителя форму-

лируют тему урока, при этом учитель выясняет объем знаний, имеющихся у детей по данной теме, какие имеются вопросы, что интересует учащихся в рамках данной темы, а затем с помощью опорных слов учащиеся формулируют цель урока;

– учащимся на выбор предлагается несколько формулировок темы урока. Далее учащиеся выбирают одну из них в соответствии с предлагаемыми целями. В этом случае учащиеся должны найти соответствия между темой и целью урока.

2. Действия по планированию учебно-познавательной творческой деятельности включают в себя:

– умение самостоятельного или совместного (группового) планирования учебно-познавательных, творческих задач;

– умение выполнения самостоятельной или совместной деятельности по предлагаемому учителем или самостоятельно разработанному алгоритму действий;

– умение осознанного выбора оптимальных способов решения учебно-познавательных и творческих задач.

Сформированность указанных учебных действий обеспечивает успешность определения необходимых действий в соответствии с учебно-познавательной, творческой задачей, составления алгоритма их выполнения, способов решения, определения из предложенных вариантов наиболее оптимального, определения затруднений при решении учебно-познавательной и творческой задачи и нахождения средства для их устранения, планирования и корректировки собственной траектории.

Для достижения результативности формирования данной группы регулятивной учебной деятельности целесообразно применение обсуждения в виде беседы или дискуссии плана выполнения учебно-познавательной или творческой задачи. В процессе организационного этапа урока возможно ознакомить учащихся с ходом урока и выяснить предпочтения учащихся к тому или иному виду учебной деятельности, а затем путем совместного обсуждения выработать распределение времени на тот или иной этап урока. При этом в ходе урока необходимо возвращаться к обсужденному плану урока и оценивать степень реализации каждого из этапов. Иногда учащимся можно предложить исправить деформированный план урока или в процессе обсуждения составить альтернативный план, при этом не подменяя решение образовательных, воспитательных и развивающих задач урока.

3. Действия по контролю и коррекции учебно-познавательной творческой деятельности. Данная группа действий объединяет в себе следующее умение:

– умение соотнесения собственных действий или совместных (групповых) с планируемыми результатами;

– умение определения способов действий в рамках предложенных учителем условий и требований;

– умение корректировки собственных или совместных (групповых) действий в соответствии с предлагаемыми учителем условиями.

Данные умения позволяют учащимся определять совместно с учителем и одноклассниками критерии достижения планируемых результатов и оценки результативности собственной учебно-познавательной и творческой деятельности, а также осуществлять самоконтроль, аргументируя достижения или отсутствие

планируемых результатов.

Среди эффективных методов формирования данной группы регулятивных учебных действий можно выделить: взаимоконтроль и взаимооценивание результатов с помощью предлагаемых учителем критериев, сверить реализацию выполнения алгоритма действий с образцом.

4. Действия по оценке выполнения учебно-познавательной творческой деятельности. В эту группу входят следующие умения:

– умение оценивания правильности выполнения учебной задачи;

– умение оценивания собственных возможностей и способностей для решения учебной задачи;

– умение использования критериального аппарата для самооценивания и взаимооценивания результативности учебно-познавательной и творческой деятельности.

При сформированности указанных умений учащиеся имеют возможность определять критерии правильности выполнения учебной задачи, анализировать и обосновывать применение инструментария для выполнения учебных задач, свободно пользоваться выработанными критериями оценки.

При этом эффективным методом формирования умений оценивать собственные результаты и результаты одноклассников является критериальный метод.

5. Действия саморегуляции. В эту группу включаются:

– умение по осуществлению личностной и познавательной рефлексии;

– умение по владению основами самоконтроля, саморегуляции эмоциональных состояний;

– умение владения основами самоконтроля, саморегуляции эмоциональных состояний;

– умение по преодолению трудности и препятствий на пути достижения целей.

К приемам организации рефлексии на уроках изобразительного искусства можно отнести рефлексивный анализ результатов учебно-познавательной и творческой деятельности по окончании урока

В результате применения интерактивных методов обучения на уроках изобразительного искусства в начальных классах учащиеся создают уникальные творческие работы, используя выбранные ими различные художественные материалы. При выполнении творческих проектов учащиеся самостоятельно или совместно в творческих группах ставят цель будущей творческой деятельности, планируют ее этапы, определяют творческий замысел, выбирают художественные материалы для работы, обсуждают при совместной работе образный замысел, оценивают и контролируют результат совместной проектной деятельности, предлагают способы корректировки выполненной творческой работы [37].

Кроме проектного метода обучения для формирования регулятивных учебных действий можно использовать проблемный, частично-поисковый методы обучения. В рамках применения данных методов перед учащимися может ставиться учебная проблема или задача, для решения которой необходимо реализовать все вышеуказанные группы действий. На этапе начальной школы учитель может предлагать образцы и алгоритмы реализации регулятивных действий, а в 4 классе учащи-

еся имеют возможность самостоятельно без руководства учителя реализовывать регулятивные действия.

В процессе выполнения творческой работы на этапе выработки практических умений и навыков учащиеся начальных классов в полном объеме имеют возможность формирования регулятивных учебных действий. Они получают конкретное учебное задание, самостоятельно формулируют для себя цель работы, обдумывают творческое решение, художественный замысел, композиционное решение, далее выбирают приемлемые художественные материалы, выполняют творческую работу выбранным художественным материалом, придумывают название своей работы, оценивают собственную работу или работу одноклассников, при наличии недочетов в работе осуществляют ее корректировку.

Процесс формирования у учащихся начальных классов на уроках изобразительного искусства можно сопровождать демонстрацией интерактивных средств обучения. К таким средствам обучения можно отнести электронные презентации, видеоролики, электронные карты критериев для оценивания творческих работ и др.

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать вывод, что организация продуктивной учебно-познавательной, творческой деятельности учащихся начальных классов на уроках изобразительного искусства путем применения интерактивных методов обучения, таких как проектный, проблемный, частично-поисковый, обеспечивает выработку умений, определяющих сформированность всех групп регулятивных учебных действий.

Для выполнения поставленной цели исследования и подтверждения выдвинутой гипотезы с учащимися 4-х классов МБОУ СОШ № 63 г. Брянска был проведен психолого-педагогический эксперимент. На основании теоретической проработки источников литературы были разработаны учебно-методические материалы уроков изобразительного искусства, которые внедрялись в процесс обучения учащихся 4-х классов на протяжении 2024–2025 учебного года. Количество испытуемых участников насчитывало 43 человека. Для достоверности результатов эксперимента первоначальная и итоговая диагностика уровня сформированности регулятивных учебных действий на уроках изобразительного искусства была проведена в 2-х группах – экспериментальной и контрольной.

На диагностико-констатирующем этапе была проведена диагностика исходного уровня сформированности регулятивных учебных действий. В результате наблюдения за учебной деятельностью учащихся 4-х классов анализировалось выполнение ими комплекса регулятивных учебных действий, включающих:

1. Действия по целеполаганию.
2. Действия по планированию учебно-познавательной творческой деятельности.
3. Действия по контролю и коррекции учебно-познавательной творческой деятельности.
4. Действия по оценке выполнения учебно-познавательной творческой деятельности.
5. Действия саморегуляции.

По каждому из видов действий выбирались признаки (умения), наличие или отсутствие которых определяли сформированность определенного вида регулятивных учебных действий. Перечень анализируемых умений указан выше. Учащимся было дано задание

выполнить коллективную творческую работу на тему «Любимые сказочные герои».

В 4Б классе результаты, полученные по итогу наблюдений за учебно-познавательной деятельностью, значительно хуже, чем в 4В классе. Количество учащихся с низким уровнем сформированности регулятивных учебных действий в 4Б классе больше на 15,6 %. Число учащихся со средним уровнем в 4Б классе меньше, чем в 4В классе на 21,2 %.

Такие результаты подтвердили необходимость проведения специальной методической работы с применением эффективных методов обучения с целью формирования у учащихся 4Б класса регулятивных учебных действий.

По итогу проведения диагностико-констатирующего эксперимента осуществлялась разработка авторского календарно-тематического планирования, технологических карт урока для реализации эффективных методов и средств обучения. На уроках осуществлялось использование интерактивных методов и средств обучения, что позволяло учащимся в большей степени наблюдать за регулятивными учебными действиями друг друга, перенимать образцы деятельности и анализировать собственные регулятивные учебные действия.

В процессе применения проектного, проблемного, частично-поискового методов обучения учащиеся 4Б класса выполняли коллективные, групповые, творческие проекты. Они имели возможность выполнять полученное учебное задание, самостоятельно формулировать для себя цель работы, обдумывать творческие решения, художественный замысел, композиционное решение, выбирать художественные материалы, выполнять творческую работу выбранным художественным материалом, придумывать название своей работы, оценивать собственную работу или работу одноклассников, при наличии недочетов в работе осуществлять ее корректировку.

В результате выполнения указанных регулятивных учебных действий учащиеся выполняли коллективные, групповые, творческие проекты. В качестве средств обучения на уроках применялись электронные презентации, видеоролики, электронные карты критериев для оценивания творческих работ и др.

После внедрения в процесс обучения учащихся 4Б класса разработанных материалов был проведен контрольно-оценочный этап. В ходе этого этапа проводились наблюдения за учебной деятельностью учащихся 4Б и 4В класса в процессе их выполнения групповых творческих проектов на тему «Как животные и птицы переживают зиму».

На основании результатов диагностико-констатирующего и контрольно-оценочного экспериментов было выявлено, что в 4Б классе результаты улучшились.

Процент учащихся с низким уровнем сформированности регулятивных учебных действий в 4Б классе снизился на 19,1 %. В 4В классе процент учащихся с низким уровнем уменьшился всего на 0,4 %. Положительные изменения числа учащихся со средним уровнем в 4Б классе составили 4,8 %, в 4В классе изменений не наблюдалось. С высоким уровнем сформированности регулятивных учебных действий положительные изменения в 4Б классе составили 14,3 %, а в 4В классе изменения составили 9,5 %.

Вышеописанные положительные изменения уровня сформированности регулятивных учебных действий в 4Б классе и незначительное улучшение в 4В классе показывают, что применение интерактивных методов обучения учащихся на уроках изобразительного искусства являлось эффективным.

На основании этого можно сделать вывод, что гипотеза исследования полностью подтвердилась. Формирование регулятивных учебных действий на уроках изобразительного искусства у учащихся 4 класса в процессе работы над анималистическим изображением эффективно при использовании интерактивных методов и разработанных средств обучения, таких как: проектного, проблемного, частично-поискового, электронных презентаций, видеороликов, электронных карт критериев для оценивания творческих работ и др.

Выводы

Теоретическая проработка и анализ научно-методической литературы по теме исследования позволили сделать обобщение теоретического материала при обосновании актуальности темы исследования. Формирование у учащихся начальных классов на уроках изобразительного искусства регулятивных учебных действий неразрывно связано с выполнением учащимися таких видов деятельности, как проектной, частично-поисковой, действиями по решению проблемных ситуаций. Таким образом, применение интерактивных

методов обучения (проектного, проблемного, частично-поискового) обеспечивает интерактивный характер деятельности учащихся, что является основным условием формирования регулятивных учебных действий.

Целесообразность применения указанных интерактивных методов и разработанных средств обучения (электронных презентаций, видеороликов, электронных карт критериев для оценивания творческих работ и др.) была доказана в процессе проведения и анализа результатов психолого-педагогического эксперимента.

По результатам проведения опытно-экспериментальной работы был сделан вывод о значительном повышении уровня сформированности регулятивных учебных действий у учащихся экспериментального класса, где были внедрены в процесс обучения разработанные методические материалы. В отличие от экспериментального класса, в контрольном, в 4В, улучшение результатов было незначительно, так как в процессе обучения на уроках изобразительного искусства разработанные материалы не применялись.

Разработанные средства обучения: электронные презентации, видеоролики, электронные карты критериев для оценивания творческих работ, активно применялись при обучении учащихся анималистическому изображению в экспериментальном классе, что имело положительный эффект, влияющий на заинтересованность учащихся к учебно-познавательной деятельности.

Библиографический список

1. *Асмолов А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов. Москва : Просвещение, 2011. 152 с. – ISBN: 978-5-09-022831-2. – Текст : непосредственный.
2. *Беляева Т.А.* Формирование универсальных учебных действий в начальной школе / Т. А. Беляева. – Текст : электронный // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» : [сайт]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/563542/> (дата обращения: 20.06.2025).
3. *Бычкова Н.В.* Особенности использования экскурсионных форм обучения на уроках изобразительного искусства, как средство повышения качества учебно-воспитательного процесса в школе / Н. В. Бычкова, И. А. Гуня, Н. Е. Аксенова // Актуальные проблемы художественного образования : Материалы международной научно-практической конференции, Брянск, 06–07 июня 2019 года. Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2019. С. 114–118.
4. *Бычкова Н.В.* Использование современных средств активизации творческой деятельности учащихся на уроках технологии и изобразительного искусства / Н. В. Бычкова // Современное технологическое образование : Сборник статей, докладов и материалов XXVIII Международной научно-практической конференции, Москва, 21–24 ноября 2022 года. Москва: Ассоциация технических университетов, 2022. С. 122–125.
5. *Бычкова Н.В.* Методика использования мультимедийных средств обучения студентов высшей школы / Н. В. Бычкова, В. В. Волков, Т. П. Лапыко // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 1(98). С. 194–196. – DOI 10.33979/1998-2720-2023-98-1-194-196.
6. *Каландина А.М.* Влияние культурно-просветительской деятельности учителя на уровень воспитанности современной молодежи / А. М. Каландина, Н. В. Бычкова // EUROPEAN RESEARCH : сборник статей победителей VII международной научно-практической конференции, Пенза, 07 декабря 2016 года. Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2016. С. 421–423.
7. *Романова Н.Н.* Формирование регулятивных универсальных учебных действий / Н. Н. Романова. – Текст : электронный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-regulyativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-v-1-klasse> (дата обращения: 20.06.2025). (дата обращения: 20.06.2025).

References

1. *Asmolov A.G.* How to design universal educational activities in primary school: from action to thought: a manual for a teacher / A.G. Asmolov. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 152 p. – ISBN: 978-5-09-022831-2. – Text: direct.
2. *Belyaeva T.A.* Formation of universal educational activities in primary school / T. A. Belyaeva. – Text: electronic // Festival of pedagogical ideas “Open Lesson”: [website]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/563542/> (date of access: 20.06.2025)
3. *Bychkova N.V.* Features of the use of excursion forms of teaching in fine arts lessons as a means of improving the quality of the educational process at school / N. V. Bychkova, I. A. Gunya, N. E. Aksanova // Actual problems of art education: Proceedings of the international scientific and practical conference, Bryansk, June 06-07, 2019. Bryansk: Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, 2019. Pp. 114–118.
4. *Bychkova N.V.* Use of modern means of activating students' creative activity in technology and fine arts lessons / N. V. Bychkova // Modern technological education: Collection of articles, reports and materials of the XXVIII International scientific and practical conference, Moscow, November 21–24, 2022. – Moscow: Association of Technical Universities, 2022. – P. 122-125.
5. *Bychkova N.V.* Methodology for using multimedia teaching aids for higher education students / N. V. Bychkova, V. V. Volkov, T.P. Lapyko // Scientific notes of the Orel State University. 2023. No. 1(98). Pp. 194–196. – DOI 10.33979/1998-2720-2023-98-1-194-196.

6. *Kalandina A.M.* The influence of cultural and educational activities of the teacher on the level of education of modern youth / A.M. Kalandina, N. V. Bychkova // EUROPEAN RESEARCH: collection of articles by the winners of the VII international scientific and practical conference, Penza, December 7, 2016. Penza: "Science and Education" (IP Gulyaev G.Yu.), 2016. P. 421–423.

7. *Romanova N.N.* Formation of regulatory universal educational actions / N. N. Romanova. – Text: electronic // Municipal education: innovations and experiment. 2013. No. 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-regulyativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-v-1-klasse> (date of access: 20.06.2025).

УДК 378.147

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-248-253

ГЛУХОВА ЛИЛИЯ РАМИЛЬЕВНА

старший преподаватель, кафедра агропромышленного и гражданского строительства ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина», г. Орёл, Россия
E-mail: lili4ka_08_04@mail.ru

GLUKHOVA LILYA RAMILYEVNA

Senior Lecturer, Department of Agro-Industrial and Civil Engineering, Orel State Agrarian University Named After N.V. Parachin, Orel, Russia
E-mail: lili4ka_08_04@mail.ru

**УНИВЕРСАЛЬНАЯ ПРОЕКТНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ
И ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

**UNIVERSAL DESIGN COMPETENCE AS AN EDUCATIONAL RESULT
OF TRAINING FUTURE CONSTRUCTION ENGINEERS AT A UNIVERSITY AND A SUBJECT
OF PEDAGOGICAL RESEARCH**

В статье обосновано повышение значимости компетенции разработки и реализации проектов в требованиях образовательных и профессиональных стандартов подготовки будущих инженеров-строителей, рассматриваются определения и компонентный состав данной компетенции, методы её оценки в педагогической теории и практике. На основании эмпирического исследования сделан вывод о том, что наибольшее внимание в образовательном процессе вуза должно быть уделено формированию деятельностного и рефлексивного компонентов универсальной проектной компетенции обучающихся. Отраженные в статье выводы и рекомендации можно использовать для совершенствования проектной учебной деятельности, повышения качества образования будущих инженеров-строителей.

Ключевые слова: универсальная проектная компетенция, подготовка инженеров-строителей в вузе.

The article substantiates the increased importance of the competence of development and implementation of projects in modern educational and professional standards for future civil engineers. The article considers the proposed definitions and component composition of this competence, methods of its assessment in pedagogical theory and practice. Based on the empirical study, it was concluded that the greatest attention in the educational process of the university should be paid to the formation of the activity and reflective components of the universal project-based student competence. The conclusions and recommendations reflected in the article can be used to improve project-based educational activities, improve the quality of education of future construction engineers.

Keywords: universal project competence, training of civil engineers at the university.

Введение

Актуальность исследования процесса формирования универсальной компетенции, отражающей способность и готовность будущего инженера-строителя к разработке и реализации проектов, обусловлена несколькими объективными причинами. Первой из них является социальный заказ на специалистов инженерных профессий, владеющих указанной компетенцией на необходимом уровне. В нормативно-правовой плоскости он отражается в системе профессиональных и детерминированных ими образовательных стандартах в указанной сфере профессиональной специализации. Так, в профессиональном стандарте для специалистов по организации строительства в число трудовых функций включена функция контроля проектной деятельности и документации, ресурсного обеспечения проектов возведения и сноса объектов капитального строительства [14]. Для специалистов по производственно-техническому и технологическому обеспечению строительных процессов установлены требования по разработке проекта ведения строительных работ, его документальному оформлению и определению необходимых для его ре-

ализации ресурсов [15].

Положения профессиональных стандартов определяют требования Федеральных государственных образовательных стандартов к образовательным результатам обучения будущих инженеров-строителей в вузах. Универсальная компетенция разработки и реализации проектов включена в перечень компетенций поколения ФГОС ВО 3++ независимо от направления подготовки и специализации. Определение её содержания для бакалавриата и магистратуры различается: если для бакалавров она ограничивается способностью определять перечень задач для достижения поставленной цели, выбором оптимальных способов их решения в контексте ограничений, имеющихся ресурсов и законодательных норм [12], то для магистров расширяется до способности управлять проектом на всех стадиях его жизненного цикла [13]. Интересными представляются выводы из анализа требований ФГОС ВО 08.03.01 «Строительство», проведенного И.А. Жигаловой и А.А. Бакановым: результатом учебной проектной деятельности студентов является не только универсальная компетенция разработки и реализации проектов, но и ряд других универсальных, общепрофессиональных

и профессиональных компетенций, например ОПК-4 «Способность использовать в профессиональной деятельности распорядительную и проектную документацию...», ПК-1 «Способность выполнять работы по проектированию технологических линий производства» и т.п. [8, с. 126].

Вторым аргументом в пользу целесообразности проведения исследований, посвященных формированию у будущих инженеров-строителей в образовательном процессе вуза универсальной проектной компетенции, является недостаточный уровень удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников вузов. Предприятия-работодатели чаще, чем сами обучаемые и педагоги вузов, говорят о недостаточной сформированности у выпускников способности к разработке и реализации проектов: 22,3 % опрошенных работодателей против 13,2 % студентов и 10,8 % педагогов. На фоне положительной установки молодых инженеров к участию в проектной деятельности у них недостаточно развиты способности к осознанию и реализации своей роли в командной проектной работе, навыки коммуникации и взаимодействия с коллегами [3, с. 182–183]. Таким образом, несмотря на отражение в нормативных актах социального заказа на инженеров-строителей, обладающих развитыми способностью и готовностью к разработке и реализации проектов, образовательные результаты подготовки таких специалистов в современных российских вузах не в полной мере соответствуют запросам рынка труда, что свидетельствует об актуальности выбранной темы исследования.

Цель исследования заключается в рассмотрении универсальной проектной компетенции как образовательного результата подготовки будущих инженеров-строителей в вузе и предмета педагогического исследования. Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

- конкретизировать понятие и структуру компетенции по разработке и реализации проектов;
- сформировать систему диагностических критериев для её оценки;
- провести эмпирическое исследование по определению уровня сформированности универсальной проектной компетенции студентов, обучающихся по направлению «Строительство» (уровень бакалавриата).

Новизна настоящего исследования заключается в том, что при определении содержания и структуры рассматриваемой компетенции учитывается специфика проектной деятельности в образовательном и профессиональном контекстах с позиций педагогики и проектного менеджмента, а также в попытке эмпирически исследовать уровень сформированности данной компетенции у будущих инженеров-строителей, на основе предопределенных структурными компонентами критериев. Полученные результаты зададут ориентиры оптимизации педагогической работы по формированию универсальной проектной компетенции при обучении студентов вуза по данному направлению подготовки.

В качестве основных источников исследования использовались научные публикации, отражающие достижения современной методологии и технологии профессионального образования, актуальные редакции нормативных правовых актов в области высшего образования и труда. Эмпирические данные были полу-

чены на основании оценки уровня сформированности универсальной проектной компетенции у 74 студентов 3 года обучения по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство» (бакалавриат).

В качестве методов исследования применялся пул диагностических методик, позволяющих оценить мотивацию к обучению в вузе (методика Е.П. Ильина) и уровень рефлексии деятельности (методика В.Д. Шадрикова и С.С. Кургиян), тесты по специальным знаниям в области проектной деятельности и проектного управления в строительстве, проблемно-ориентированные и практические задачи, метод учебных, научно-исследовательских и предпринимательских проектов. Для нормирования результатов количественной оценки каждого критерия универсальной проектной компетенции использовался метод «минимакс», обеспечивающий сопоставимость данных и позволяющий суммировать результаты оценок, полученных с применением разных методик.

Изложение основного материала

При общей определенности универсальной проектной компетенции как образовательного результата, отраженного в положениях Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, в педагогической науке до сих пор нет единого мнения относительно содержания данного понятия. Проблема усугубляется использованием в академическом дискурсе смежных и похожих по смыслу понятий «проектная культура» [5, с. 14–15], «образовательная проектность» [17, с. 13], «проектная компетентность» [11, с. 5] и др.

Приведем некоторые определения проектной компетенции, предложенные современными учеными. Ю.Н. Борисова понимает проектные компетенции как компонент профессиональной компетентности, способствующий решению учебных и профессиональных проектных задач на основе междисциплинарности, наддисциплинарности и многофункциональности [4, с. 8–9]. Е.В. Куприянова, Д.В. Чуланов, Ю.А. Хохрякова рассматривают её как совокупность прикладных знаний, умений и навыков, предопределяющих способность и готовность человека к успешному осуществлению проектной деятельности, и предлагают выделять в её структуре «жесткие» и «мягкие» компетенции [9, с. 8–9]. И.Н. Чарикова не детализирует понятие проектных компетенций, но изучает их как совокупность инновационно-критической, интерпретационной, социально-экологической компетенций, компетенций понимания ценностного смысла проектной цели и профессионального саморазвития. В структуре данного комплекса новообразований ученый предлагает рассматривать гносеологический, прагматологический и аксиологический компоненты [17, с. 13–14]. И.А. Жигалова и А.А. Баканов понимают проектную компетенцию как интегративную целостность знаний, умений и навыков, которые реализуются в проектной учебной деятельности и обеспечивают профессиональный и личностный рост и развитие будущих инженеров [8, с. 125]. М.В. Цуркан рассматривает группу проектных компетенций, включающих в себя технические, поведенческие и контекстные компетенции, определяя их как совокупность знаний и умений для реализации проектного управления в сфере специализации в соответствии

с выполняемой в проекте ролью. Первая группа включает в себя совокупность знаний понятийного аппарата, владение методологией проектного управления, нормативными основами его регулирования. Поведенческие компетенции характеризуют комплекс знаний и умения для организации личных взаимоотношений в проектной команде, коммуникационные навыки. Контекстные компетенции отражают специфику отрасли проектной деятельности и связаны с управлением проектом внутри корпоративной и внешней социально-экономической среды [16, с. 65–66].

Представляется, что в понимании универсальной проектной компетенции целесообразно отразить специфику самой проектной деятельности как особого вида деятельности и проекта как формы её воплощения. Понятие «проект» этимологически связано с латинским словом, в переводе означающим «вытягивание, вытянутое положение» и произошедшем от «бросать что-либо вперед», «пробрасывать». В русском языке сопоставимые лексико-этимологические параллели можно обнаружить на примере пары «предмет» – «метать». В разработанном японскими экспертами стандарте проектного менеджмента P2M проект определяется как реализуемая последовательность действий в рамках обязательства по созданию ценности, которая должна завершиться в рамках согласованных участниками времени, ресурсов и условий [18, с. 7–9]. В стандарте РМВoК проект рассматривается как временно созданное предприятие для создания уникального продукта, услуги или получения иного уникального результата, для которого возможно определить ценность проекта количественно как бизнес-выгоду. Обязательными признаками проекта являются ограниченность времени и ресурсов, наличие уникальной цели [10, с. 8–10]. В российском национальном стандарте понимание проекта практически повторяет распространенные в зарубежной практике подходы: это комплекс взаимосвязанных мероприятий, целью которых является создание уникальных продукта или услуги в условиях временных и ресурсных ограничений [6]. Определение проекта в строительной деятельности зафиксировано в Градостроительном кодексе Российской Федерации, который закрепляет следующую дефиницию: перечень мероприятий, которые осуществляются совместно застройщиком, заказчиком, органами федерального и государственного управления и иными организациями для строительства, реконструкции, ввода в эксплуатацию, регистрации прав по объектам строительства [7].

Таким образом, несмотря на нормативно-установленное понимание универсальной проектной компетенции в специальной педагогической литературе её единое определение отсутствует. Применительно к проектной деятельности инженеров-строителей как в образовательном процессе, так и далее в процессе профессионального развития следует учитывать расширенное понимание проекта. В этой связи универсальную проектную компетенцию предлагается определять как интегративное и изменяющееся личностное новообразование, формируемое в образовательном процессе и отражающее способность и готовность специалиста к определению, планированию и реализации взаимосвязанной совокупности действий по достижению конкретной цели в профессиональной или любой другой

социально важной деятельности, к выбору из альтернатив наиболее эффективного с точки зрения расходов времени и ресурсов варианта её достижения с соблюдением законодательных требований и технических норм.

Структурная модель проектной компетенции так же представляет собой актуальную проблему теории и практики методологии и технологии профессионального образования. В общем виде она является структурированным описанием взаимосвязанных компонентов, индикаторов измерения уровня их сформированности с учетом специфики контекста – отраслевой специфики и особенностей роли в проектной деятельности. Будущие инженеры-строители, обучающиеся в вузе, осуществляют проектную деятельность преимущественно в учебной деятельности или самостоятельно в профессиональной и квазипрофессиональной деятельности при работе над конкретными строительными проектами в качестве стажеров, при разработке студенческих стартап проектов и т.п. Модель компетенции позволяет разработать единые оценочные критерии, производить их оценку, определять сильные и слабые стороны конкретного студента и группы обучающихся для оптимизации образовательного процесса и индивидуальных траекторий развития, формировать качественную обратную связь от преподавателя к будущим инженерам-строителям.

Структурная модель универсальной проектной компетенции будущих инженеров-строителей разрабатывается с учетом следующих положений:

- в основу разработки модели положены базовые методологические подходы профессиональной педагогики (компетентностный, личностно-ориентированный и деятельностный);
- необходимо учитывать специфику профессиональной проектной деятельности инженеров-строителей, их роль и статус в процессе управления проектами, а также траекторию развития будущего специалиста, обеспечивая его системное развитие;
- проектная компетенция должна характеризоваться несколькими уровнями развития знаний, умений и навыков, соответствующих разным уровням сложности проектов в образовательной и будущей профессиональной деятельности;
- модель универсальной проектной компетенции должна учитывать нормативные требования, требования профессиональных и образовательных стандартов, современные достижения педагогической науки.

ФГОС ВО 08.03.01 «Строительство» в категории универсальных компетенций «Разработка и реализация проектов» предусматривает одну универсальную компетенцию («Способность к определению круга задач в рамках поставленной цели, выбора оптимальных способов их решения с учетом действующих норм права, имеющихся ресурсов и ограничений»), которую предлагается оценивать на основании четырех индикаторов. В их числе – способность к целеполаганию и определению задач, способность к выбору оптимального инструментария и метода достижения поставленной цели, способность к учету законодательных требований, временных и ресурсных ограничений, а также способность к применению полученных академических знаний и сформированных умений в проектной деятельности [12]. В большинстве педагогических исследований [1;

2; 8; 11] в структуре проектной компетенции ученые выделяют мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты, хотя этот подход не является единственным. Так, Ю.Н. Борисова вместо рефлексивного компонента рассматривает творческий [4]. И.Н. Чариковой при сохранении содержательного смысла структурных компонентов используется другая терминология, а проектная компетенция рассматривается как совокупность гносеологического (знания), праксиологического (практические действия, навыки и умения) и аксиологического (мотивация и рефлексия) компонентов [17, с. 13–14]. Таким образом, если Федеральный государственный образовательный стандарт подготовки инженеров-строителей в большей степени ориентирован на функциональный аспект и этапы проектной деятельности (целеполагание, разработка и выбор из альтернатив, фиксация ресурсных и иных ограничений) и из распространенных в академической литературе фиксирует только когнитивный компонент проектной компетенции, то в научном сообществе мнение относительно структуры проектной компетенции практически едино и предполагает включение в неё мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов.

На основании современных представлений о структуре компетенции разработки и реализации проектов, собственного педагогического опыта и опыта коллег предлагается рассматривать её как совокупность следующих взаимосвязанных компонентов:

- мотивационный компонент: мотивация к участию в проектной деятельности в обучении и в будущей профессии, самореализации в ней, творческий и инновационный подход к решению социально значимых проблем;
- когнитивный компонент: совокупность знаний нормативно-правовой и инструктивной информации, основ проектной деятельности и проектного управления, способность и готовность к их использованию для достижения целей и решения задач в учебной и будущей профессиональной деятельности;
- деятельностный компонент: навыки, умения и опыт действий в области разработки и реализации проектов, их документального оформления и презентации, формирования и распределения ролей в команде проекта;
- рефлексивный компонент: самооценка результатов проектной деятельности, определение направлений её оптимизации и саморазвития в ней.

Для оптимизации педагогической работы по формированию универсальной проектной компетенции будущих инженеров-строителей было проведено исследование с участием 74 студентов 3 курса (6 семестр), обучающихся по направлению подготовки 08.03.01

«Строительство», позволяющее оценить уровень сформированности исследуемой компетенции. При определении оценочных критериев ориентиром стала предложенная структура проектной компетенции, в связи с чем были разработаны мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный критерии оценки. Для каждого критерия применялся пул оценочных методик:

- оценка мотивационного критерия: методика оценки мотивации обучения в вузе Е.П. Ильина, оценка творческого эссе «Я-инженер» по трехбалльной шкале («отлично», «хорошо», «удовлетворительно»);
- оценка когнитивного критерия: автоматизированное тестирование на знание основ проектной деятельности и проектного управления, нормативных основ строительного проектирования;
- оценка деятельностного критерия: оценка решения практических и проблемно-ориентированных проектных задач, разработка и реализация самостоятельных проектов в учебной, научно-исследовательской, начальной профессиональной деятельности, курсового и дипломного проектирования, проектов в форме стартап;
- оценка рефлексивного критерия: методика оценки рефлексии деятельности В.Д. Шадрикова и С.С. Кургияна.

Результаты эмпирического исследования нормировались с использованием метода «минимакс» и по каждому критерию определялся уровень сформированности от 0 до 1. Значения в интервале 0-0,33 характеризовали уровень сформированности как критический (низкий), от 0,33 до 0,67 – как допустимый (средний) и более 0,67 – как оптимальный (высокий). Каждый студент был отнесен в ту или иную группу по значению каждого критерия сформированности универсальной проектной компетенции. В результате исследования были получены следующие данные об уровне сформированности универсальной проектной компетенции студентов (таблица 1).

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что наиболее развитыми компонентами универсальной проектной компетенции являются мотивационный и когнитивный. 45,9% будущих инженеров-строителей характеризуются высоким уровнем мотивации и, соответственно, имеют оптимальный уровень сформированности мотивационного критерия, 43,3 – допустимый и только 10,8% критический (низкий). Полученные результаты свидетельствуют о высоком уровне мотивации студентов к участию в проектной учебной деятельности и востребованности проектного обучения среди студенческой аудитории, что следует учитывать при планировании и организации образовательного процесса. Более половины обучающихся (52,7%) имеют допустимый уровень специальных про-

Таблица 1.

Распределение будущих инженеров-строителей по уровню сформированности структурных компонентов универсальной проектной компетенции (в % от общей численности студентов)

Критерий сформированности	Доля в общей численности обучающихся, %		
	Оптимальный	Допустимый	Критический
Мотивационный	45,9	43,2	10,8
Когнитивный	28,4	56,8	14,9
Деятельностный	9,5	52,7	37,8
Рефлексивный	16,2	39,2	44,6

ектных знаний, каждый четвертый характеризуется оптимальным уровнем значения когнитивного критерия, что в целом свидетельствует об эффективности применяемых в университете технологий освоения студентами учебного материала о проектной деятельности.

Наименее сформированными у студентов являются деятельностный и рефлексивный компоненты. Так, более трети обучающихся (37,8%) имеют критический уровень сформированности первого компонента, и почти половина всех участников исследования (44,6%) – второго. Такие результаты косвенно свидетельствуют о том, что в образовательном процессе вуза при подготовке будущих инженеров-строителей недостаточное внимание уделяется формированию практических навыков и умений, необходимых для эффективной проектной деятельности. Более детальный анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что обучающиеся практически не испытывают затруднений в определении цели и задач проекта, установлении ресурсных ограничений, однако, испытывают сложности в документальном оформлении, экономическом обосновании эффективности проекта, распределении командных ролей и конкретизации участников проекта, а также в оценке рисков его реализации. Низкий показатель сформированности рефлексивного компонента может являться следствием недостаточного практического опыта проектной деятельности в контексте осваиваемой профессии.

Выводы

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Универсальную проектную компетенцию предлагается определять как интегративное и изменяющееся личностное новообразование, формируемое в образовательном процессе и отражающее способность и готовность специалиста к определению, планированию и реализации взаимосвязанной со-

купности действий по достижению конкретной цели в профессиональной или любой другой социально важной деятельности, к выбору из альтернатив наиболее эффективного с точки зрения расходов времени и ресурсов варианта её достижения с соблюдением законодательных требований и технических норм. Структурно в ней предложено рассматривать мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты, в соответствии с которыми выделяются оценочные критерии их сформированности. Результаты эмпирического исследования показывают, что наиболее сформированным у будущих инженеров-строителей является мотивационный компонент универсальной проектной компетенции, что свидетельствует о востребованности проектного формата обучения среди студентов и об осознании ими важности и значимости проектной деятельности для профессионального развития. Наименее сформированными являются деятельностный и рефлексивный компоненты, в связи с чем можно констатировать дефицит практических навыков и умений в области проектирования и проектного управления, недостаточный опыт самостоятельной разработки и реализации проектов в учебной деятельности. Формированию данных компонентов в процессе подготовки будущих инженеров-строителей в вузе в рамках изучения учебных дисциплин следует уделить особое внимание. В практическом плане эта цель может быть достигнута с использованием методов проблемно-ориентированного обучения, группового и экспертного разбора курсовых проектов и отчетов по производственным практикам, а также стимулированию разработки проектов в форме стартап. Эффективным может быть приглашение экспертов и практикующих специалистов в области строительного проектирования, привлечение студентов старших курсов к работе в строительной отрасли в качестве стажеров.

Библиографический список

1. Алдошина М. И. Условия проектирования эффективных профессиональных образовательных программ в современном университете // Педагогика и просвещение. 2022. № 1. С. 143–154. DOI 10.7256/2454-0676.2022.1.35155.
2. Алдошина М. И. Сочетание культурологической и компетентностной констант в университетском образовании // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 1(64). С. 285–288.
3. Апенько С.Н., Лукаш А.В., Давыдов А.И. Формирование надпрофессиональных проектных компетенций студентов технических специальностей университетов // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2024. Т.18. № 4. С. 174–184.
4. Борисова Ю.Н. Формирование профессиональных проектных компетенций будущих архитекторов при изучении культурологии: автореферат дисс. ... к. пед. н. Орёл, 2021. 24 с.
5. Васильева В.Д. Формирование проектной культуры инженера в условиях высшей школы (социогуманитарный аспект): автореферат дисс. ... д.пед.н. Махачкала, 2013. 48 с.
6. ГОСТ 54869-2011 «Проектный менеджмент. Требования к управлению проектом». URL: <https://www.isopm.ru/download/gost-54869.pdf> (дата обращения: 20.08.2025 г.).
7. Градостроительный кодекс Российской Федерации от 29.12.2004 №190-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_51040/51843d8aa672b4bab2a19ffc42b733b1af0b96d/ (дата обращения: 20.09.2025 г.).
8. Жигалова И.А., Баканов А.А. К вопросу о формировании универсальных проектных компетенций в подготовке инженерных кадров // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. №3. С. 123–128.
9. Курпьянова Е.В., Чуланов Д.В., Хохрякова Ю.А. Проектные компетенции персонала в условиях BANI-мира: операционализация, подходы бизнеса и образовательной среды к формированию и развитию // Вестник евразийской науки. 2022. Т. 14. № 4. С. 1–14.
10. Павлов А.Н. Эффективное управление проектами на основе стандартов PMI PMBOK 7th Edition и PMBOK 6th Edition. М.: Лаборатория знаний, 2022. 317 с.
11. Пикалова А.А., Шершинева В.А. Сущность и содержание проектной компетентности как предмет педагогического анализа // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №6. С. 1–10.
12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 31.05.2017 г. № 481 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 Строительство». URL: <https://base.garant.ru/71705256/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 20.09.2025 г.).
13. Приказ Министерства образования и науки РФ от 31.05.2017 г. №482 «Об утверждении федерального государственного

образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 08.04.01 Строительство». URL: <https://base.garant.ru/71705258/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 20.09.2025 г.).

14. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 21.04.2022 г. №231н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по организации строительства»». – URL: <https://base.garant.ru/404755483/> (дата обращения: 20.09.2025 г.).

15. Профессиональный стандарт 16.032 «Специалист в области производственно-технического и технологического обеспечения строительного производства» (утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 27.04.2023 г. №412н). URL: <https://classinform.ru/profstandarty/16.032-spetsialist-v-oblasti-proizvodstvenno-tekhnicheskogo-i-tekhnologicheskogo-obespecheniia-stroitelno-proizvodstva.html> (дата обращения: 20.09.2025 г.).

16. Цуркан М.В. Понятие «проектные компетенции» в контексте внедрения проектного подхода в систему государственного управления // Вестник ТвГУ. Сер. «Экономика и управление». 2018. №1. С. 62–74.

17. Чарикова И.Н. Эпистемологические основания развития образовательной проектности будущих инженеров: автореферат дис. ... д.п.н. Оренбург, 2020. 42 с.

18. Ярошенко Ф.А., Бушуев С.Д., Танака Х. R2M. Управление инновационными проектами и программами. Управление инновационными проектами и программами: японский стандарт (система знаний) по управлению проектами и программами, сориентированными на инновации в развитии организаций: теория и практика применения. СПб.: Профессиональная литература, 2015. 317 с.

References

1. Aldoshina M.I. Conditions for Designing Effective Professional Educational Programs in a Modern University // Pedagogy and Education. 2022. No. 1. Pp. 143–154. DOI 10.7256/2454-0676.2022.1.35155.
2. Aldoshina M.I. The Combination of Cultural and Competence Constants in University Education // Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2015. No. 1(64). Pp. 285–288.
3. Apenko S.N., Lukash A.V., Davydov A.I. Formation of supra-professional design competencies of students of technical specialties of universities // Science of Man: Humanitarian Research. 2024. Vol.18. No 4. Pp. 174–184.
4. Borisova Y.N. Formation of professional design competencies of future architects in the study of cultural studies: abstract of diss... candidate of ped. sciences. Orel, 2021. 24 p.
5. Vasilyeva V.D. Formation of an engineer's design culture in the context of higher education (socio-humanitarian aspect): abstract of diss... doctor of ped. sciences. Makhachkala, 2013. 48 p.
6. GOST 54869-2011 "Project management. Requirements for project management". URL: <https://www.isopm.ru/download/gost-54869.pdf> 9 (accessed: 20.09.2025).
7. Urban Development Code of the Russian Federation of 29.12.2004 No 190-FZ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_51040/51843d8aa672b4bab2a19ffc42b733b1af0b96d/ (accessed: 20.09.2025).
8. Zhigalova I.A., Bakanov A.A. On the issue of forming universal design competencies in training engineering personnel // Professional education in Russia and abroad. 2019. No 3. Pp. 123–128.
9. Kupriyana E.V., Chulanov D.V., Khokhryakova Y.A. Project competencies of personnel in the BANI world: operationalization, approaches of business and educational environment to formation and development // Bulletin of Eurasian Science. 2022. Vol. 14. No 4. Pp. 1–14.
10. Pavlov A.N. Effective project management based on PMI PMBOK 7th Edition and PMBOK 6th Edition standards. Moscow: Knowledge Laboratory, 2022. 317 p.
11. Pikalova A.A., Shershneva V.A. The essence and content of project competence as a subject of pedagogical analysis // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2019. No 6. Pp. 1–10.
12. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 31.05.2017 No 481 "On approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of training 08.03.01 Construction". URL: <https://base.garant.ru/71705256/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (accessed: 20.09.2025).
13. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 31, 2017 No 482 "On approval of the federal state educational standard of higher education – Master's degree in the field of training 08.04.01 Construction". URL: <https://base.garant.ru/71705258/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (accessed: 20.09.2025).
14. Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated 21.04.2022 No 231n "On approval of the professional standard "Specialist in construction organization"". URL: <https://base.garant.ru/404755483/> (accessed: 20.09.2025).
15. Professional standard 16.032 "Specialist in the field of production, technical and technological support of construction production" (approved by the Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated 04/27/2023 No 412n). URL: <https://classinform.ru/profstandarty/16.032-spetsialist-v-oblasti-proizvodstvenno-tekhnicheskogo-i-tekhnologicheskogo-obespecheniia-stroitelno-proizvodstva.html> (accessed: 20.09.2025).
16. Tsurkan M.V. The concept of "project competencies" in the context of the introduction of a project approach into the public administration system // Bulletin of Tver State University. Series. "Economics and Management". 2018. No 1. Pp. 62–74.
17. Charikova I.N. Epistemological foundations for the development of educational projectivity of future engineers: abstract of dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences. Orenburg, 2020. 42 p.
18. Yaroshenko F.A., Bushuev S.D., Tanaka H. R2M. Management of innovative projects and programs. Management of innovative projects and programs: Japanese standard (knowledge system) for managing projects and programs focused on innovation in the development of organizations: theory and practice of application. St. Petersburg: Professional Literature, 2015. 317 p.

УДК 370.41

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-254-256

ГНЕУШЕВА АЛЕВТИНА ЛЕОНИДОВНА

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: alija-777@yandex.ru

GNEUSHEVA ALEVTINA LEONIDOVNA

Candidate of Economics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: alija-777@yandex.ru

ТЕСТИРОВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ – АКТУАЛЬНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

TESTING FOREIGN CITIZENS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IS AN URGENT LINGUISTIC AND DIDACTIC TASK

В статье рассматривается современное состояние и проблемы тестирования по русскому языку как иностранному (РКИ) в контексте роста геополитической, академической и трудовой мобильности. Анализируется роль системы тестирования как ключевого инструмента объективной оценки коммуникативной компетенции иностранных граждан. Определяются актуальные лингводидактические задачи, стоящие перед разработчиками тестов, и пути их решения в условиях стандартизации требований и цифровизации образования. Подчеркивается необходимость дальнейшего совершенствования тестовых материалов для повышения эффективности интеграционных процессов

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), лингводидактическое тестирование, коммуникативная компетенция, уровни владения языком, государственное тестирование, миграционное законодательство, методика преподавания РКИ.

The article examines the current state and problems of testing in Russian as a foreign language (FL) in the context of growing geopolitical, academic, and labor mobility. It analyzes the role of the testing system as a key tool for objective assessment of the communicative competence of foreign citizens. The article identifies the current linguodidactic challenges faced by test developers and suggests ways to address them in the context of standardized requirements and digitalization of education. It emphasizes the need for further improvement of test materials to enhance the effectiveness of integration processes.

Keywords: Russian as a Foreign Language (RFL), linguodidactic testing, communicative competence, language proficiency levels, state testing, migration legislation, and RFL teaching methodology.

Введение

Система тестирования по русскому языку как иностранному является неотъемлемым элементом российской образовательной и миграционной политики. Она служит инструментом сертификации языковой компетенции для различных целей: получения гражданства, разрешения на работу, учебы в российских вузах и других. В условиях глобализации и усиления миграционных потоков требования к объективности, валидности и надежности тестовых процедур многократно возрастают. Это превращает разработку и совершенствование системы тестирования РКИ в одну из центральных лингводидактических задач.

Актуальность темы обусловлена рядом факторов:

1. Миграционная политика: Обязательное тестирование для получения патента, разрешения на временное проживание и вида на жительство делает РКИ практическим инструментом социально-культурной адаптации мигрантов.

2. Академическая мобильность: Рост числа иностранных студентов в российских вузах требует точной диагностики их языковой подготовки для успешного обучения по основным образовательным

программам.

3. Геополитический и гуманитарный контекст: Поддержка и распространение русского языка за рубежом, в том числе в странах СНГ, нуждается в унифицированной и признаваемой системе оценки знаний.

4. Развитие лингводидактики: Современные подходы к преподаванию языка, основанные на принципах коммуникативности и компетентностного подхода, требуют адекватных им средств контроля.

Цель статьи – проанализировать систему тестирования по РКИ как актуальную лингводидактическую проблему и выявить основные направления ее совершенствования.

Задачи:

- Охарактеризовать современную систему уровня тестирования по РКИ.
- Определить лингводидактические принципы, лежащие в основе разработки тестовых материалов.
- Выявить проблемные зоны и противоречия в практике тестирования.
- Намечить перспективные направления развития тестовой системы с учетом цифровых технологий.

Новизна исследования заключается в

комплексном рассмотрении тестирования РКИ на стыке лингводидактики, государственной политики и практики миграционного учета, а также в формулировке конкретных предложений по модернизации тестовых материалов в соответствии с вызовами времени.

В работе применяются следующие *методы*: теоретический анализ лингводидактической и методической литературы; сравнительно-сопоставительный анализ существующих тестовых систем; обобщение педагогического опыта; наблюдение за процедурой тестирования.

Изложение основного материала

Современная система тестирования иностранных граждан по РКИ в России строится на основе государственных образовательных стандартов по русскому языку как иностранному и включает несколько уровней:

- Элементарный (ТЭУ), Базовый (ТБУ) и Первый сертификационный (ТРКИ-1) – для академических целей.

- Тестирование для получения гражданства РФ – подтверждает базовое владение языком.

Тестирование для трудящихся-мигрантов (патент, РВП, ВНЖ) – ориентировано на бытовую и социально-трудовую лексику [2].

Лингводидактический тест – это специально разработанный инструмент оценки, который должен соответствовать ряду требований. Он представляет собой комплекс заданий, прошедших предварительную апробацию.

Основой содержания теста является коммуникативная компетенция, которая проверяется через пять субтестов:

1. Лексика. Грамматика. Проверяет сформированность языковых навыков.

2. Чтение. Оценивает умение извлекать информацию из текстов разного типа (объявления, реклама, газетные статьи).

3. Аудирование. Проверяет способность понимать звучащую речь в рамках заданной тематики.

4. Письмо. Оценивает умение создавать письменные тексты определенного жанра (письмо, заявление, анкета).

5. Говорение. Диагностирует способность к устному общению в монологической и диалогической форме.

Лингводидактические проблемы тестирования РКИ:

1. Соответствие тестовых заданий реальным коммуникативным потребностям. Существует риск отрыва формальных заданий от ситуаций, с которыми сталкиваются мигранты или студенты в реальной жизни.

2. Учет лингвокультурного компонента. Тестирование должно проверять не только знание языка, но и понимание культурных норм и невербальных кодов, что сложно формализовать.

3. Объективность оценки продуктивных видов речевой деятельности (письмо и говорение). Несмотря на наличие детализированных критериев, субъективный фактор при оценке этих субтестов до конца не исключен.

4. Адаптация к цифровой среде. Переход на компьютерное тестирование требует пересмотра форматов заданий и обеспечения технологической доступности.

Как отмечает С. К. Фоломкина, важный обучающий

эффект достигается на этапе анализа результатов, например, когда студенты самостоятельно проверяют свои ошибки по ключу. Лингводидактическое тестирование выполняет широкий спектр функций. Помимо основной контролирующей роли, оно имеет воспитательное значение: преодолевая психолингвистические и интеллектуальные трудности, учащиеся развивают силу воли, целеустремленность и добросовестность, а также меняют своё отношение к изучению иностранного языка [3].

Непосредственно во время теста происходит активизация мышления, повторение материала и развитие памяти. Данный эффект усиливается за счёт коммуникативной направленности теста и оперативной обратной связи. Тесты способны решать не только контролирующие, но и особые исследовательские задачи. Для повышения точности и надежности результатов в тестировании применяются задания различных форматов.

По сравнению с другими формами контроля, лингводидактические тесты обладают рядом существенных преимуществ:

1. Объективность и надежность: стандартизированная процедура проведения, выборочный метод ответов и четкие критерии оценки минимизируют субъективный фактор.

2. Эффективность: компактная письменная форма позволяет охватить больше материала за меньшее время, а проверка результатов происходит быстро и экономично.

3. Стандартизация и анализ: единый подход к проведению тестов обеспечивает воспроизводимость и репрезентативность результатов, что открывает возможности для их статистического анализа.

4. Практичность: тесты удобны для массового использования и легко адаптируются для компьютерного формата.

5. Мотивация: учащиеся часто относятся к тестированию более позитивно, так как исключена предвзятость преподавателя. Регулярное проведение тестов повышает внимание и ответственность студентов. Анализ результатов служит ценной обратной связью не только для оценки знаний учащихся, но и для самооценки работы преподавателя, позволяя своевременно вносить коррективы в учебный процесс и предотвращать систематические ошибки.

В современной мировой практике тестирование стало основным инструментом для оценки уровня владения иностранным языком. Его популярность объясняется развитием измерительных методик и потребностью в объективной оценке языковых компетенций.

В России же полноценная тестовая система для иностранцев, изучающих русский язык (РКИ), начала формироваться лишь в середине 1990-х годов. До этого тестовые задания если и применялись, то фрагментарно. Созданием государственной системы тестирования, аналогичной международному TOEFL, занялись специалисты МГУ и СПбГУ. Их целью была разработка технологичных и эффективных методов оценки и сертификации знаний. Первым шагом стало определение иерархии уровней владения языком, описание необходимого языкового материала и перечня навыков для каждого уровня [1].

Перспективы развития тестирования иностранных граждан как главной лингводидактической задачи:

- интеграция информационных технологий, разработка адаптивных тестов, где сложность заданий динамически подстраивается под уровень тестируемого; использование программ для автоматической проверки письменных работ и, частично, устных ответов.
- дифференциация тестов, создание более узкопрофильных тестов для конкретных профессиональных сфер (медицина, инженерия).
- усиление практико-ориентированного компонента внедрение в тесты заданий, максимально приближенных к реальным речевым ситуациям (симуляция разговора с врачом, работодателем, сотрудником банка).

Выводы

1. Тестирование по РКИ является важным звеном, связывающим лингводидактическую теорию с

практикой образовательной и миграционной политики государства.

2. Современная система тестирования представляет собой многоуровневую структуру, основанную на коммуникативно-компетентном подходе, но продолжает сталкиваться с вызовами, связанными с объективностью, валидностью и практической направленностью.

3. Основными направлениями совершенствования системы являются дальнейшая цифровизация, усиление лингвокультурной составляющей, повышение практической ориентированности заданий и разработка специализированных тестов.

4. Успешное решение этих лингводидактических задач будет способствовать не только эффективному контролю знаний, но и успешной социально-культурной адаптации иностранных граждан, укреплению позиций русского языка в мире.

Библиографический список

1. Драчева С.О., Тумакова Е.В. RAF-тренинг в системе подготовки иностранных граждан к лингводидактическому тестированию по русскому языку//Вестник Томского государственного университета. 2018. № 435. С. 21–28. raf-trening-v-sisteme-podgotovki-inostrannyh-grazhdan-k-lingvodidakticheskomu-testirovaniyu-po-russkomu-azyku.pdf (дата обращения 04.09.2025).
2. Магомедова М.А. Лингводидактическое тестирование как средство управления процессом овладения русским языком как иностранным//Диссертация 2007. Диссертация на тему «Лингводидактическое тестирование как средство управления процессом овладения русским языком как иностранным», скачать бесплатно автореферат по специальности ВАК РФ 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (дата обращения 05.09.2025).
3. Тимофеева Н.А., Малышева Н.А., Сеньюкова О.В. Тестирование по русскому языку как иностранному как фактор адаптации и интеграции иностранных граждан в российский социум//Международный научный журнал «Инновационная наука» 2017, №2, С. 198–201 Тестирование по русскому языку как иностранному как фактор адаптации и интеграции иностранных граждан в Российский социум (из опыта работы Центра тестирования БГИИК)(дата обращения 05.09.2025).

References

1. Dracheva S.O., Tumakova E.V. RAFtraining in the system of preparing foreign citizens for linguistic and didactic testing in the Russian language//Bulletin of Tomsk State University. 2018. No. 435. Pp. 21–28. raf-trening-v-sisteme-podgotovki-inostrannyh-grazhdan-k-lingvodidakticheskomu-testirovaniyu-po-russkomu-azyku.pdf (accessed 04.09.2025).
2. Magomedova M.A. Linguodidactic testing as a means of managing the process of mastering Russian as a foreign language//Dissertation 2007. Dissertation on "Linguodidactic testing as a means of managing the process of mastering Russian as a foreign language", download for free abstracts specialty of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation 13.00.02 – Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (accessed 05.09.2025).
3. Timofeeva N.A., Malysheva N.A., Senyukova O.V. Testing in Russian as a foreign language as a factor of adaptation and integration of foreign citizens into Russian society//International Scientific Journal "Innovative Science" 2017, No.2, Pp. 198–201 Testing in Russian as a foreign language as a factor of adaptation and integration of foreign citizens into Russian society (from the experience of the BGIK Testing Center) (accessed 05.09.2025).

ДЖИОЕВА ОКСАНА ФЕЛИКСОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического образования, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, Россия
E-mail: velikav_55@mail.ru

DZHIOEVA OKSANA FELIKSOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogical Education, North Ossetian State University Named After K.L. Khetagurova, Vladikavkaz, Russia
E-mail: velikav_55@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

FEATURES OF CAREER GUIDANCE WORK AT SCHOOL IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Статья посвящена обоснованию особенностей профориентационной работы в школе в условиях цифровой трансформации образования, как комплексной подготовки обучающихся к осознанному выбору будущей профессии с учетом личностных качеств, интересов, способностей; проблеме профессионального самоопределения старшеклассников, которая приобретает особую актуальность в условиях современного быстроменяющегося рынка труда, где появляются новые специальности и исчезают старые.

Ключевые слова: профориентационная работа в школе, профессиональное самоопределение старшеклассников, цифровая трансформация.

The article is devoted to the substantiation of the features of career guidance work at school in the context of digital transformation of education, as a comprehensive preparation of students for a conscious choice of a future profession, taking into account personal qualities, interests, abilities; the problem of professional self-determination of high school students, which is becoming especially relevant in the context of the modern rapidly changing labor market, where new specialties appear and old ones disappear.

Keywords: career guidance work at school, professional self-determination of high school students, digital transformation.

Введение

Актуальность исследования обусловлена тем, что современный мир стремительно меняется, и важную роль в этих изменениях играет цифровая трансформация. Она проникает во все сферы жизнедеятельности человека, включая образование и, несомненно, профессиональную деятельность. В этих условиях вопрос профессионального самоопределения старшеклассников приобретает особую актуальность и требует переосмысления, так как запросы общества и потребности рынка труда меняются в унисон. Сегодня существует огромное количество сайтов, приложений и онлайн-курсов, которые помогают обучающимся познакомиться с различными профессиями, пройти тесты на профориентацию, посмотреть видеоролики о работе специалистов. Школе необходимо активно использовать эти ресурсы, интегрируя их в учебный процесс и внеклассную деятельность. Информация быстро устаревает, многие востребованные несколько лет назад профессии теряют свою актуальность, некоторые вовсе находятся на грани исчезновения. Это говорит о том, что современное быстро развивающееся общество требует от системы образования новых методов работы с выпускниками, особенно в сфере профессиональной ориентации.

Целью исследования является выявление особенностей профориентационной работы в школе в условиях цифровой трансформации образования,

открывающей перед образовательными организациями новые возможности для успешной профориентационной работы и оказывающей помощь обучающимся ориентироваться в мире профессий, когда мир профессий стремительно меняется под влиянием инновационных технологий.

Новизна исследования заключается в том, что цифровая трансформация образования – это не просто модный тренд, а объективная необходимость, которая открывает новые горизонты для профориентационной деятельности в общеобразовательной школе. Используя современные технологии и развивая новые подходы, школа может стать надежным ориентиром для обучающихся, особенно старшеклассникам, помогая им находить выход из положения в сложном и постоянно меняющемся мире профессий и определять свой собственный, уникальный путь к успеху.

Методы исследования: основными методами исследования послужили сбор и теоретический анализ информации, сбор и анализ, систематизация и обобщение существующих подходов к обозначенной в статье проблеме, а также выдвижение авторской позиции.

Изложение основного материала

Представление о профориентационной работе в исследованиях современных ученых (Е.В. Вязовова, Е.А. Кокшарова М.В. Машенко, Т.А. Налимова, О.В. Скударнова) отличается от традиционного под-

хода [1; 3]. Современные исследования в области профориентации показывают, что традиционный подход, когда ученику просто помогают выбрать конкретную профессию, устарел. Сегодня профориентация гораздо многограннее, она направлена на то, чтобы вооружить школьников универсальными учебными действиями, которые станут фундаментом для осознанного и ответственного выбора дальнейшей профессиональной сферы деятельности. «Особенность профориентационной работы сегодня заключается в том, что в ней реально участвуют представители многих социальных институтов (Н.С. Пряжников): семьи, школ, колледжей и вузов, организаций, психологических центров профориентации, служб занятости, средств массовой информации, медицинских учреждений, а иногда на конференциях по профориентации можно встретить также представителей духовенства и все чаще – армии» [5].

Новые возможности для профориентационной работы в школе создаются благодаря цифровой трансформации, которая помогает обучающимся ориентироваться в быстро меняющемся мире труда, где появляются новые специальности и исчезают старые. Цифровые технологии позволяют собирать и анализировать данные об интересах, способностях и достижениях каждого школьника, что дает возможность разрабатывать индивидуальные траектории профессионального самоопределения. Теперь она не сводится к тому, чтобы помочь каждому ученику определиться с конкретной профессией, а учит быть гибким и готовым переучиваться, ведь мир профессий постоянно меняется. Поэтому акцент смещается на формирование у школьников универсальных навыков, которые помогут им сделать осознанный и самостоятельный выбор, а также быть ответственными за него и готовыми к быстрой адаптации в быстро меняющемся мире профессий.

На сегодняшний день в Российской Федерации разрабатывается и апробируется большое разнообразие проектов и программ для совершенствования профориентационной работы в общеобразовательной школе, в том числе в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование»; «Единая модель профориентации – профминимум» и др. [4]. Предоставление полной, исчерпывающей информации об особенностях различных профессий необходимо для детального понимания и осознания всех тех компетенций, которыми необходимо владеть, или освоить в установленные сроки на новом рабочем месте. В указанных документах профессиональная ориентация обучающихся определяется как «комплексная подготовка обучающихся к профессиональному самоопределению в соответствии с их личностными качествами, интересами, способностями, состоянием здоровья, а также с учетом потребностей развития экономики и общества» [2].

Как известно, существует множество требований к представителям разных профессий, которые различаются по своему содержанию и обязательности. В процессе профориентационной работы происходит информирование не только о тех знаниях, умениях и навыках (И.В. Царенко), которые требуются в различных сферах, но и о требованиях к личности человека, его физическому и психическому здоровью, особенностям характера и т.д. [9]. Так, например, Статья 213 Трудового Кодекса РФ указывает на предварительное

медицинское обследование при поступлении на работу с вредными и опасными условиями труда, а также на работах, связанных с движением транспорта [7]. Закон «О полиции» устанавливает общие требования к службе в полиции и предписывает, что сотрудник МВД должен быть способен исполнять свои служебные обязанности, включая соответствие физических и психических требований к личности служащего.

Каждая профессия имеет свои специфические особенности, которые заключаются в условиях труда, обязанностях, необходимом уровне образования, перспективе карьерного роста, заработной плате и т.д. Для реализации качественной профориентационной деятельности, направленной на формирование готовности старшеклассников к успешному профессиональному самоопределению, необходимо своевременное информирование их о тех особенностях различных профессий, которые были описаны выше. И здесь особое место занимают цифровые технологии, которые помогают работать с информацией, использовать цифровые инструменты для обучения и работы, защищать себя от киберугроз, позволяют сделать профориентацию более интересной и доступной для как для преподавателей, так и для старшеклассников.

Глубокое погружение в специфику различных профессий невозможно без систематического проведения профессионально ориентационной работы, и именно того ее аспекта, в котором происходит знакомство с профессиональными стандартами, в которых представлены трудовые функции, а также характеристики квалификации, необходимой для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. Именно благодаря такой работе старшеклассники смогут узнать действительное положение и состояние человека в конкретной профессии, задать интересующие вопросы, узнать о плюсах и минусах определенной профессии.

Однако знакомство старшеклассников с особенностями различных профессий – это лишь часть от всего объема работы, которая происходит в рамках профессионально ориентационной работы в школе. Большое внимание необходимо уделить изучению личности самого обучающегося. В Федеральном Законе «Об образовании в РФ» говорится о том, что «...образование должно обеспечивать самоопределение личности и создавать условия для ее самореализации» [8].

Важным аспектом в изучении личности в рамках профессионально ориентационной работы, как отмечают некоторые исследователи (Т.А. Шергина, Н.В. Юмшанова, С.Д. Яковлева), является определение и изучение ведущих профессиональных мотивов, ценностных ориентаций учащегося, социальных установок по отношению к карьере и работе в целом [10]. Для выявления и изучения этих аспектов личности в рамках профессионально ориентационной работы используется методика Якоря карьеры (CareerAnchors), разработанная американским психологом, основателем научного направления «Организационная психология», Эдгаром Шейном. А в целом, для диагностики уровня сформированности готовности старшеклассников к профессиональному становлению можно использовать различные методики: «Тест для определения профессиональных интересов и склонностей (С.И. Вершинин);

«Методика выявления типа личностной направленности в области профессиональной деятельности» (Дж. Холланд); «Карта интересов» (А.Е. Голомшток); «Дифференциально-диагностический опросник» (Е.А. Климов) и др.

Все перечисленные выше методики позволяют выявить личностные характеристики обучающихся, их мотивы и перспективы, наклонности и предрасположенности к той или иной деятельности. В дальнейшем они должны быть осмыслены самими учащимися, а также всеми, кто участвует в выборе их будущей профессии. Это важнейший этап на пути к осознанному выбору будущего вида деятельности, так как недостаточное понимание своих желаний, способностей, мотивов и целей приводит к поступлению на неинтересное для выпускника направление подготовки, работе в должности, в компании и в тех условиях, которые не устраивают и приносят большое количество стресса и дискомфорта.

Выпускник вуза, оказавшийся в ситуации, когда работа не приносит никакого удовольствия, и более того, вызывает лишь отторжение и негативные эмоции, подвержен риску возникновения стресса, тревожных состояний, бессонницы, различных психосоматических заболеваний, депрессии и выгорания. На должности, которая не вызывает никакого интереса становится трудно продвигаться по карьерной лестнице, так как нет стремления к реализации своего профессионального и личностного потенциала в данной сфере, нет чувства ценности и пользы результата собственной деятельности, пропадает чувство внутреннего удовлетворения. Работа, не удовлетворяющая потребности человека и не вызывающая интереса, сопровождается ощущением сожаления о потерянных перспективах и неверно выбранном профессиональном пути.

Нелюбимая работа – это один из основных источников стресса в современном мире, а стресс, как известно, это реакция организма на внешние или внутренние раздражители, которые воспринимаются как угроза или вызов. Стресс активирует симпатическую нервную систему, которая запускает цепочку физиологических изменений, направленных на подготовку организма к борьбе или бегству. Такие изменения включают повышение давления, частоты сердечных сокращений и дыхания, выделение адреналина и кортизола, сужение кровеносных сосудов и многие другие нежелательные процессы в организме. Только грамотно организованная профессионально ориентационная работа в школе, учитывающая современные вызовы цифровой трансформации, помогает сделать осознанный выбор своей будущей профессии с учетом особенностей личности старшеклассника, его мотивов и стремлений, что сокращает риск возникновения неудовлетворенности выбранной профессией.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что профессионально ориентационная работа включает в себя два важнейших компонента. Первым компонентом этой объемной и необходимой работы является информирование старшеклассников о существующих профессиях, их специфике, востребованности на рынке труда, общение с представителями различных профессий, виртуальное посещение различных объектов, которые в будущем могут стать местом профессиональной реализации выпускников общеобразовательной школы.

Вторым компонентом является изучение личности самого обучающегося, его предпочтений и склонностей, мотивов. Профориентация требует использования разносторонних и актуальных методов и подходов, цифровых инструментов, образовательных платформ, а также ответственного подхода для реализации программ в рамках профессионально ориентационной работы.

Важнейшей особенностью профессионально ориентационной работы в школе является преемственность и актуальность содержащейся в ней информации. На сегодняшний день известно множество профессий, больше не котирующихся на рынке труда. Фонаришник, секретарь-машинистка печатной машины, телефонист, эти и многие другие профессии остались в прошлом, чему поспособствовали научные открытия, развитие технологий и соответственно общества.

Однако список неактуальных профессий не заканчивается, ведь с каждым годом появляется все больше технологий, научных разработок, которые заменяют человеческий труд. Уже сегодня во многих магазинах установлены кассы самообслуживания, что подставляет под удар исчезновения профессии кассир. Многие банковские операции совершаются онлайн без участия работников банка, мы можем переводить свои средства через мобильные устройства, оплачивать счета, брать кредиты и совершать многие другие операции без необходимости прямого вовлечения сотрудников банка. Это лишь несколько примеров исчезающих профессий, на самом же деле их огромное множество и с каждым годом их становится больше.

На сегодняшний день цифровая трансформация (ЦТ) большинства жизненно важных сфер, в том числе и образования, имеет потенциал радикально изменить рынок труда путем замены многих профессий. Это может произойти благодаря автоматизации задач, требующих выполнения определенного алгоритма. ЦТ выполняет задачи подобного рода быстрее и с меньшим количеством ошибок, так как исключается человеческий фактор в работе и подключается искусственный интеллект (ИИ). Искусственный интеллект обрабатывает и анализирует большие объемы данных, и делает это гораздо быстрее чем человек. ИИ системы могут обучаться на имеющихся данных и улучшаться с течением времени. Это позволяет им адаптироваться к новым задачам и изменяющимся условиям, что увеличивает их использование в различных профессиональных сферах.

Также большим преимуществом использования ЦТ в работе является сокращение затрат на рабочую силу, так как компании могут заменить многих сотрудников одной системой, что обеспечивает экономическую выгоду. Поскольку ИИ берет на себя рутинные функции, растет потребность в высококвалифицированных специалистах с навыками работы с новыми технологиями. Это может привести к сокращению рабочих мест в одних областях и к созданию новых в других. Хотя ЦТ обещает множество преимуществ, воздействие его на рынок труда также вызывает опасения. Некоторые профессии могут исчезнуть, в то время как другие будут модифицированы или эволюционируют, требуя от работников новых навыков и адаптации.

В процессе профессионально ориентационной работы должны быть учтены все особенности того поколения, которое является старшим звеном в современных

общеобразовательных школах, а именно поколение Z (2000–2011), которое родилось в эпоху глобализации. Их жизнь тесным образом связана с интернет пространством, ведь это первое поколение, выросшее в тесной взаимосвязи с различными интернет платформами. Интернет не просто стал частью жизни, он стал трансформатором всего образа жизни и мышления.

Все вышеперечисленные факторы напрямую оказывают влияние на выбор профессии учащимися поколения Z. Благодаря потреблению большого количества информации в короткие сроки, так называемые «зуммеры», легче переключаются и адаптируются к новым условиям и задачам, однако монотонную работу, требующую усидчивости и сосредоточения внимания, они выполняют не охотно и с определенными трудностями, которые могут быть связаны с клиповой культурой.

Этот термин ввел американский социолог и футуролог, Элвин Тоффлер. В своей книге «Третья волна» данное понятие он определяет как «...принципиальное новое явление, которое рассматривается в качестве составляющей общей информационной культуры будущего, основанной на бесконечном мелькании информационных отрезков и комфортного для людей соответствующего склада ума» [6]. Еще до Тоффлера о клиповой культуре высказался канадский философ, Маршалл Маклюэн. В 1962 году он выпустил книгу «Галактика Гутенберга», в которой можно найти предпосылки описания феномена клиповой культуры: «...общество, находясь на современном этапе развития, трансформируется в «электронное общество» или «глобальную деревню» и задаёт, посредством электронных средств коммуникации, многомерное восприятие мира. Развитие электронных средств коммуникации возвращает человеческое мышление к дотекстовой эпохе, и линейная последовательность знаков перестаёт быть базой культуры».

Главными особенностями этого поколения являются часто встречающийся билингвизм, преобладание виртуальной коммуникации над живой, частая бытовая беспомощность, изменение институтов познания, конкурентоспособность, высокая тревожность. В работе представители поколения Z нередко проявляют потребность в свободе и может быть, сопротивление жесткой офисной дисциплине. Отдавая предпочтение творческому подходу к решению задач, представители поколения Z часто отказываются от рутинных задач, отвергают корпоративную культуру, которая подразумевает работу в офисе, дресс-код и различные коллективные формальности. Они предпочитают работу онлайн, удаленную работу с дома или с любой точки мира.

Исследование ТАСС 2022 года показало, что все больше россиян начали видеть положительные стороны удаленной работы: в 2021 году на вопрос, удобно ли работать из дома, утвердительно отвечали 64% опрошенных, в 2022 году того же мнения придерживаются 82% опрошенных. Исследование также показывает, что больше других удобство удаленной работы ощущают работники от 25 до 34 лет (90%).

Потребляя большое количество информации из визуального контента, поколение Z все больше заинтересовывается творческими профессиями из IT сферы. Эта сфера предлагает огромное количество профессий, разработчик игр, приложений и сайтов, тестировщик,

системный администратор, разработчик ИИ и многие другие. Однако работа в интернете не ограничивается лишь IT сферой, коммуникации, продажи, информирование также происходит через интернет, точнее через социальные сети. Для ведения своего личного блога, новостного канала, бизнес канала и т.п. требуются такие специалисты как SMMменеджер, администратор, веб-дизайнер и многие другие.

Для того чтобы профориентационная работа с поколением Z имела большую эффективность, важно беседовать с учащимися о законодательной стороне существующих профессий, их регламентах и кодексах этики. Важной темой является серьезное, осознанное отношение к высшему образованию. Попустительское отношение к собственному образованию может привести к тому, что по истечению 4 и более лет учебы в высшем учебном заведении человек не имеет мотивации к профессиональному развитию по той профессии, которая была получена в ВУЗе.

Исследование платформы поиска работы и сотрудников Headhunter, в котором участвовало более 5000 россиян показало удручающую статистику: 41% соискателей, получивших высшее образование, работают не по специальности. Из числа тех, кто работает не по специальности, больше половины (54%) предпринимали попытки работы по профессии, однако позднее отказались от этой перспективы.

Причинами для отказа от работы в той сфере, в которой было получено высшее образование, могут послужить такие факторы, как: отсутствие практического опыта, несоответствие ожиданий, отсутствие карьерных перспектив, перенасыщение рынка труда и различные личностные факторы. Благодаря качественной и своевременной профориентационной работе можно минимизировать влияние вышеперечисленных факторов на профессиональное развитие.

Несмотря на существующее негативное влияние на профессиональное самоопределение поколения Z, все же стоит отметить творческий, креативный подход, так называемых зуммеров, к решению задач, высокую адаптацию к быстро меняющемуся миру, технологическую грамотность, способность к многозадачности.

Профессионально ориентационная работа выявляет сильные стороны каждого учащегося, помогает в выборе той профессии, в которой можно раскрыть весь свой потенциал, реализовать профессиональные цели и с интересом учиться, работать в выбранном направлении. Также эта работа снижает риск необдуманного выбора профессии, который ведет к психологическому дискомфорту и отсутствию профессиональной мотивации.

Благодаря изучению и подбору наиболее валидных и новейших профориентационных методов можно прогнозировать высокую эффективность профориентационных программ, а также заинтересованность учащихся к профориентационной работе. Подбор информационных источников о существующих и наиболее актуальных профессиях сегодня и в ближайшем будущем также будет влиять на качество и актуальность профориентационной работы в школе.

Выводы

Таким образом, резюмируя вышесказанное, можно заключить, что в условиях цифровой трансформации

образования «готовность к профессиональному самоопределению» подразумевает не просто выбор профессии на основе личных интересов и любимых учебных предметов, а комплексная готовность к серьезному жизненно важному выбору, включающему:

- знание своих способностей и интересов, а также осознание слабых зон, требующих наибольшего внимания;

- достаточная информированность о профессиях, востребованных на современном рынке труда, о требованиях к соискателям соответствующих профессий;

- наличие цифровой грамотности, владение цифровыми технологиями, необходимыми для работы в

выбранной профессии;

- высокий уровень профессиональной мобильности, способность к непрерывному профессиональному образованию, переподготовке, повышению квалификации, адаптации к меняющимся условиям рынка труда;

- навыки самопрезентации, умение создавать оригинальный образ себя в глазах окружающих, уверенно демонстрировать свои индивидуальные качества, навыки и достижения;

- способность к анализу и объяснению сложных ситуаций, нахождению нестандартных подходов, готовность к принятию взвешенных решений.

Библиографический список

1. *Мащенко М.В.* Организация мониторинга результатов профориентационной работы в школе / М.В. Мащенко, Е.А. Кокшарова, Е.В. Вязова // Наука и перспективы. 2022. № 1. С. 9.
2. Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования (от 08.08.2023). <https://docs.edu.gov.ru/document/b1115a4a3b99035313abf9a3cf66c949/>
3. *Налимова Т.А.* Организация профориентационной работы в школе: современный взгляд / Т.А. Налимова, О.В. Скударнова // В сборнике: Педагогическое сопровождение профессионального выбора учащейся молодежи XXI века. Сборник научных статей II Всероссийской научно-практической конференции. Новокузнецк, 2025. С. 73–79.
4. Приказ Минпросвещения России от 31 августа 2023 г. № 650 «Об утверждении Порядка осуществления мероприятий по профессиональной ориентации обучающихся по образовательным программам основного общего и среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 5 октября 2023 г. № 75467). <https://docs.edu.gov.ru/document/53d3c69503ab48125815993c075256b0/>
5. *Пряжников Н.С.* Теория и практика профессионального самоопределения: учебное пособие. / Н.С. Пряжников. М.: Академия, 2013. 501 с.
6. *Торфлер Э.* Третья волна. / Э. Торфлер М.: Издательство «АСТ», 1999. 784 с.
7. Трудовой кодекс Российской Федерации, 30 декабря 2001 г. N 197-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 28.12.2024 N 541-ФЗ, от 07.04.2025 N 64-ФЗ) <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=492610>
8. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 28.02.2025 N 29-ФЗ, от 28.02.2025 N 30-ФЗ). <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=490994>
9. *Царенко И.В.* Рынок труда в новых условиях: становление нетрадиционных форм занятости / И.В. Царенко // Вестник Академии знаний. 2023. № 5. С. 58.
10. *Шергина Т.А.* Организация профориентационной работы в школе / Т.А. Шергина, Н.В. Юмшанова, С.Д. Яковлева // В сборнике: Наука, образование, инновации: актуальные вопросы и современные аспекты. Сборник статей V Международной научно-практической конференции. 2020. С. 165–167.

References

1. *Mashchenko M.V., Koksharova E.A., Vyazova E.V.* Organization of monitoring the results of career guidance work at school // Science and Prospects. 2022. No. 1. Pp. 9.
2. Methodological recommendations for the implementation of the career guidance minimum in educational organizations of the Russian Federation implementing educational programs of basic general and secondary general education (dated 08.08. 2023). <https://docs.edu.gov.ru/document/b1115a4a3b99035313abf9a3cf66c949/>
3. *Nalimova T.A., Skudarnova O.V.* Organization of career guidance work at school: a modern view // In the collection: Pedagogical support for the professional choice of student youth of the XXI century. Collection of scientific articles of the II All-Russian scientific and practical conference. Novokuznetsk, 2025. Pp. 73–79.
4. Order of the Ministry of Education of Russia dated August 31, 2023 No. 650 “On approval of the Procedure for implementing measures for the professional orientation of students in educational programs of basic general and secondary general education” (Registered in the Ministry of Justice of Russia on October 5, 2023 No. 75467). <https://docs.edu.gov.ru/document/53d3c69503ab48125815993c075256b0/>
5. *Pryazhnikov N.S.* Theory and practice of professional self-determination: a tutorial. Moscow: Academy, 2013. 501 p.
6. *Toffler E.* The Third Wave. Moscow: Publishing House “AST”, 1999. 784 p.
7. Labor Code of the Russian Federation, December 30, 2001 N 197-FZ (as amended by Federal Laws of December 28, 2024 N 541-FZ, of April 7, 2025 N 64-FZ) <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=492610>
8. Federal Law “On Education in the Russian Federation” dated December 29, 2012 N 273-FZ (as amended by Federal Laws of February 28, 2025 N 29-FZ, of February 28, 2025 N 30-FZ). <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=490994>
9. *Tsarenko I.V.* The labor market in new conditions: the emergence of non-traditional forms of employment // Bulletin of the Academy of Knowledge. 2023. No. 5. Pp. 58.
10. *Shergina T.A., Yumshanova N.V., Yakovleva S.D.* Organization of career guidance work at school // In the collection: Science, education, innovation: topical issues and modern aspects. Collection of articles of the V International scientific and practical conference. 2020. Pp. 165–167.

УДК 378

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-262-267

ДУНАЕВА АННА ТЕМУРОВНА

аспирант, Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: Nirol2010@inbox.ru

DUNAeva ANNA TEMUROVNA

Postgraduate Student, Federal State Educational Institution of Higher Education, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: Nirol2010@inbox.ru

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «МЕНЕДЖМЕНТ» В ВУЗЕ

THE CONCEPT AND ESSENCE OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AMONG MANAGEMENT STUDENTS AT THE UNIVERSITY

В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования социокультурной компетентности у студентов направления «Менеджмент» в вузе в процессе профессиональной подготовки. Раскрываются сущность и структура понятий «социокультурная компетентность», «педагогическое сопровождение». Важность педагогического сопровождения в процессе формирования социокультурной компетентности студентов, способствующей развитию навыков эффективного взаимодействия в поликультурной среде. Сформулированы принципы построения педагогического сопровождения, обеспечивающие эффективность развития социокультурной компетентности.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, социокультурная компетентность, межкультурная коммуникация, профессиональные компетенции, принципы педагогического сопровождения.

The article discusses the current issues of the formation of socio-cultural competence among students of the department of Management at the university in the process of professional training. The paper raises the issue of the importance of socio-cultural development in the context of globalization, where the role of intercultural communication is increasing. The concept and essence of such concepts as pedagogical support, socio-cultural competence are revealed. The paper also raises the issue of the influence of pedagogical support on the development of a student's personality, contributing to the development of socio-cultural competence and, consequently, the development of skills for effective interaction in a multicultural environment. Special attention is paid to the principles of building pedagogical support, ensuring its effectiveness. In addition, the paper reveals models of pedagogical support in vocational education, depending on the specifics of the university and the direction of student training.

Keywords: pedagogical support, socio-cultural competence, intercultural communication, professional competencies, models of pedagogical support.

Введение

Актуальность. Современный рынок труда предъявляет дополнительные требования к специалистам и их компетенциям. Особые требования предъявляются к личностным качествам специалиста, его умению творчески, сообразно с ситуацией, организовывать профессиональную деятельность, выстраивать конструктивные взаимоотношения с сотрудниками, партнерами, клиентами. Для будущих специалистов важно быть гибкими, мобильными и коммуникабельными, уметь работать в команде, иметь развитое критическое мышление. Как показывает практика, кроме профессиональных знаний, умений современному работнику важно иметь развитую социокультурную компетентность. В связи со сложностью развития данного качества его формирование следует начинать еще в условиях профессионального обучения.

Социальный заказ общества по развитию данной компетентности отражен в «Распоряжении Правительства РФ от 11 сентября 2024 г. № 2501-р

«О Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года». Согласно данному распоряжению стратегия жизни общества реализуется в дальнейшем «развитии культурной политики и акцентировании внимания на необходимости интеграции культурного компонента в образовательный процесс на всех уровнях» [15].

Анализ научных подходов к изучению социокультурной компетентности показал, что трактовки данного понятия имеют разночтения в научных публикациях. Во многом это связано с тем, что исследователи, занимающиеся данной проблемой, относятся к различным сферам науки. В свете сказанного, актуальной является проблема уточнения сущности понятия «социокультурная компетентность», выявление ее структуры.

Изучение теории и практики исследуемой проблемы показало, что в качестве средств формирования социокультурной компетентности особое место занимает педагогическое сопровождение. Педагогическое сопровождение – гуманистическая технология, позволяющая активно включать будущего специалиста в учебно-вос-

питательный процесс. Модернизация современного образовательного процесса предполагает все более опираться на личностно-ориентированный подход в подготовке специалиста. Такой подход дает возможность развивать индивидуальность студента, его творческие наклонности при обеспечении глубокого развития его профессиональных качеств.

Целью данной статьи является изучение проблемы педагогического сопровождения формирования социокультурной компетентности у студентов направления «менеджмент» в процессе профессиональной подготовки.

Исходя из цели исследования нами выделены следующие задачи:

1. Изучение сущности понятий социокультурная компетентность, педагогическое сопровождение;
2. Выявление особенностей влияния педагогического сопровождения на формирование социокультурной компетентности.
3. Методы исследования:
4. Теоретический анализ литературы по изучаемой проблеме;
5. Анализ практики развития социокультурной компетентности в процессе педагогического сопровождения.

Изложение основного материала

Исследование процесса формирования социокультурной компетентности у обучающихся имеет в науке междисциплинарный характер. Данная проблема рассматривалась в философских исследованиях (Я.Г. Багдасарьян, О.Н. Астафьева, О.А. Захарова, А.В. Костина, Г.В. Панина и др.). Философы выделяют основные признаки социокультурной компетентности: социальная активность, развитые коммуникативные качества, умение адаптироваться к изменяющимся социальным условиям и др.

В культурологических исследованиях (И.В. Кондаков, А.П. Садохин, А.Я. Флиер, и др.) социокультурная компетентность рассматривается как способность человека строить диалог с коллегами, клиентами, основанную на глубоких знаниях в области культуры, теории коммуникации.

В психологических исследованиях социокультурная компетентность определяется «как интегративная характеристика личности, проявляющаяся в наличии знаний в области разных видов социальной культуры (нравственно-этической, гендерной, национальной, правовой, конфессиональной), интереса к ее изучению, готовности к взаимодействию с людьми в различных жизненных ситуациях, способов оценки межличностного общения» [3].

В педагогических исследованиях к данной проблеме, в настоящее время, исследователи обращаются наиболее часто. Социокультурная компетентность в трактовке Новгородовой Е.Е. – это компетентность в области усвоения базовых социокультурных тенденций развития общества в условиях проявления своих знаний, умений, навыков, направленных на приобретение социокультурного опыта [8, с.121–127]. Умархаджиева С.Р. отмечает, что важным компонентом социокультурной компетентности является учет национальных особенностей собеседников, их нравы

и обычаи [12, с. 21–25]. Учет культурных особенностей способствует построению более эффективной коммуникации между собеседниками, в том числе и в процессе профессиональной деятельности, и препятствует возникновению коммуникативных барьеров.

Н.Г. Муравьева рассматривает социокультурную компетентность как «интегративную характеристику личности, предполагающую наличие знаний о различных социальных и культурных сферах, включающую способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных диапазонах жизни, опираясь на свой смысловой опыт, обеспечивающую способность использовать информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности в информационном пространстве» [6, с.137].

Социокультурная компетентность предполагает экстерниоризацию собственных знаний человека, его опыта, ценностей и воплощение их в конкретных профессиональных умениях.

Процесс формирования социокультурной компетентности и педагогического его сопровождения происходит при участии педагога [10, с. 45–47]. Но важным фактором является то, что педагог создает условия для успешности процесса развития социокультурной компетентности у студентов, поскольку без технологий и ресурсов, грамотно подобранных педагогом, не удастся повлиять на обучающегося [1, с. 416]. Принципиальными составляющими социокультурной компетентности являются наличие у индивида социально значимых знаний, умений и навыков. К социально значимым знаниям можно отнести знание культуры, общества, владение культурными нормами, способность к эффективной межкультурной коммуникации, уважение к личности каждого члена социума [4, с. 49–58].

На основе анализа результатов исследований предшественников, удалось установить, что социокультурная компетентность будущих специалистов представляет собой обобщенную характеристику личности, интегрирующую социокультурные знания, умения, ценности, культурные нормы, которые выступают основой гуманистического отношения к окружающим, бесконфликтной коммуникации с ними, воплощающимися в творческой, созидательной, социально значимой деятельности.

Структура социокультурной компетентности включает следующие компетенции: мотивационную, когнитивную, нормативно-аксиологическую, коммуникативно-поведенческую, креативно-деятельностную, рефлексивную.

Как показывает изучение научных публикаций, педагогической практики, ведущим способом формирования социокультурной компетентности является педагогическое сопровождение.

Анализ психолого-педагогических подходов трактовки педагогического сопровождения (В.А. Айрапетов, Е.А. Александрова, Е.В. Дьячкова, О.А. Сизова, В.А. Сластенин и др.) показал, что большинство авторов определяют его как «интегративный процесс, который соединяет в себе методы, формы и технологии, направленные на поддержку и развитие учащегося» [14]. Ведущими характеристиками педагогического сопрово-

ждения являются: активное взаимодействие педагога с учащимся, учет индивидуальных особенностей обучающегося, активизация его личностного потенциала.

С позиции В.А. Сластенина, педагогическое сопровождение представляет собой «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участия педагога» [9, с. 318–324].

Понятие «сопровождение» подразумевает под собой дозированную помощь, поддержку, содействие для достижения субъектом конкретных целей. Сопровождение является неотъемлемой частью современной образовательной практики, обеспечивающей поддержку обучающимся в процессе обучения.

Важно понимать, что в современных условиях процесс педагогического сопровождения представляет собой личностно-ориентированную структуру, отличающуюся от прямого руководства действиями обучающегося и позволяющую оставить за субъектом образовательного процесса свободу [2, с. 17–19].

Муругова А.О. к одной из главных характеристик педагогического сопровождения относит направленность на движение по определенному вектору [5, с. 21]. Эта характеристика определяет важность роли педагога в процессе обучения, поскольку педагог здесь направляет по определенному профессиональному и личностному пути, сочетая личностную, мотивационную и профессиональную свободу, а также социокультурную направленность.

В исследовании Л.Г. Тарита, сопровождение личностного развития обучающегося, предполагает самостоятельное развитие обучающегося, свободное, но с поддержкой педагога. Здесь важным звеном выступает позиция самостоятельного принятия решений, которые ведут к профессиональному и личностному совершенствованию [7, с. 21]. Отметим, что педагогическое сопровождение оказывает влияние на развитие личности не только в профессиональной траектории и улучшает качество образовательного процесса, но и позволяет решать важные жизненные проблемы и трудности, развивая личность в целом [11, с. 84–88].

Помимо профессиональных задач на пути молодых специалистов могут встречаться разного рода дилеммы, стрессовые ситуации и иные сложные обстоятельства, требующие проявления знаний, умений и навыков, которые были приобретены в ходе обучения, во взаимодействии со сложными субъектами и системой взаимодействия в поликультурной образовательной среде и межличностном взаимодействии, актуализируя потребность сформированной социокультурной компетентности у растущего специалиста.

На основе анализа различных подходов к трактовке понятия «педагогическое сопровождение» нами сделана попытка уточнить определение данного понятия. Педагогическое сопровождение – это интегративный, целенаправленный процесс, сочетающий в себе разнообразные формы, методы, технологии организации педагогической деятельности, предполагающий активное взаимодействие педагога с учащимся с целью учета индивидуальных особенностей обучающегося, активизации его личностного потенциала.

Структура педагогического сопровождения включает диагностические, консультационные, планирующие, стимулирующие поддерживающие компоненты, которые в сочетании со специально создаваемыми условиями, обеспечивают, максимальную индивидуализацию образовательной деятельности, активизацию учебных и профессиональных умений обучающегося в решении проблемных ситуаций.

Благодаря педагогическому сопровождению создаются условия обучающимся для максимального самоопределения, самореализации; поддержки в профессиональном развитии личности; формирования профессиональных компетенций, необходимых для успешной профессиональной реализации; развития компетенций, важных для решения жизненных проблем и трудностей

Анализ научных источников (О.С. Анисимов, О.А. Вагаева, Е.Е. Новгородова, Л.Г. Тарита, С.А. Ускова и др.) показал, что эффективное педагогическое сопровождение возможно обеспечить на основании следующих принципов:

1. Принцип индивидуального подхода, предполагающий учет уникальных особенностей, потребностей, способностей и уровня развития каждого обучающегося;

2. Принцип комплексности, предполагающий сопровождение педагогом обучающегося не только в учебной деятельности, но и во внеучебной, а также его психологическое сопровождение и поддержку обучающегося с учетом его личностных особенностей;

3. Принцип субъектности, предполагающий, что обучающийся не объект воздействия со стороны педагога, а равноправная активная сторона образовательного процесса, способная к взаимодействию на основе диалога;

4. Принцип компетентности состоит в том, что педагогическое сопровождение предполагает полноценное формирование необходимых компетенций для развития социокультурной компетентности.

Принцип индивидуального подхода, предполагающий учет уникальных потребностей и способностей обучающегося применительно к педагогическому сопровождению по формированию социокультурной компетентности у будущих менеджеров особенно важен, поскольку их профессиональная деятельность связана с коммуникацией с представителями разных этносов и культур. В данном ракурсе социокультурная компетентность включает в себя:

- знание культурных особенностей представителей той или иной этнической или конфессиональной группы;
- владение культурными нормами;
- уважительное отношение к личности и личностным особенностям каждого индивида;
- навыки построения эффективной коммуникации с представителями разных социальных групп.

Реализация **принципа индивидуального подхода** в педагогическом сопровождении будущих менеджеров предполагает диагностику начального уровня социокультурной компетентности, то есть степени осведомленности о понимании культурных особенностей других социальных групп, отличных от культурного поля специалиста, опыта межкуль-

турной коммуникации, уровня сформированности личностных качеств (эмпатии, толерантности, готовности к открытому диалогу). На основе полученных результатов в ходе диагностики следует разрабатывать индивидуальные или групповые образовательные маршруты педагогического сопровождения.

Поскольку ФГОС ВО по направлению 38.03.02 менеджмент (уровень бакалавриата) предъявляет требования к компетенциям будущих специалистов, требующих индивидуального подхода от педагога. Компетенции, которые должны быть сформированы в процессе профессиональной подготовки у менеджеров направления 38.03.02 относятся к организационно-управленческой деятельности; информационно-аналитической деятельности; предпринимательской деятельности [13]. Все эти виды деятельности эффективно могут осуществляться квалифицированным специалистом, который в процессе профессиональной подготовки получил соответствующий уровень знаний, приобрел навыки и умеет применять заложенные компетенции в профессиональной деятельности.

Таким образом, успешное применение индивидуального подхода в процессе формирования социокультурной компетентности у будущих менеджеров позволяет реализовать не просто формальное обучение, а обучение, ориентированное на личностные особенности студента.

Принцип комплексности в контексте формирования социокультурной компетентности у будущих менеджеров предполагает обучение не только в рамках аудиторных занятий, но и занятия внеаудиторные, направленные на развитие разных аспектов личности. В рамках педагогического сопровождения данный принцип реализуется путем активного сочетания разнообразных форм, методов, технологий организации образовательной деятельности.

Во ФГОС ВО направления менеджмент 38.03.02 указаны общекультурные компетенции, которые должны быть сформированы у выпускника. К общекультурным компетенциям относятся:

- способность использовать философские знания, полученные в процессе обучения для формирования мировоззренческой позиции;
- знание и способность к анализу исторических периодов и этапов общественного развития, с целью формирования и укрепления гражданской идентичности;
- способность к эффективной межкультурной коммуникации для решения профессиональных задач;
- способность к эффективному взаимодействию в коллективе, терпимость по отношению к этническим и конфессиональным различиям.

Педагогическое сопровождение формирования социокультурной компетентности у студентов направления менеджмент может осуществляться путем интеграции учебной, внеучебной деятельности, разнообразных форм, методов, технологий что является реализацией **принципа комплексности**.

В рамках учебной деятельности, то принцип комплексности реализуется в рамках дисциплин «Философия», «Технологии деловых коммуникаций», «Тренинг предпринимчивости», через интеграцию активных методов обучения: кейсы, деловые игры,

дискуссии. Целенаправленное педагогическое сопровождение позволяет на основе формирования профессиональных знаний, умений одновременно развивать социокультурные компетенции.

Во внеучебной деятельности комплексность педагогического сопровождения осуществляется через мотивацию студентов к участию в разнообразных учебно-профессиональных мероприятиях: конференциях, форумах, встречах с работодателями, специалистами высшей квалификации, направленных на развитие профессиональных, социокультурных компетенций.

Принцип субъектности при осуществлении педагогического сопровождения обеспечивает высокое качество как профессиональных, так и социокультурных компетенций будущих специалистов. Субъектность проявляется в создании атмосферы открытого общения, перевод студента из объекта воздействия, в активного субъекта учебного процесса, способного к открытому обсуждению проблемных ситуаций, участие в дискуссии на основе глубоких знаний. Особое место в развитии социокультурной компетентности занимает дисциплина «Тренинг предпринимчивости». В ходе практических занятий студенты вырабатывают навыки бесконфликтного ведения дискуссии, профессионального диалога в условиях расхождения во мнениях и т.п. Эти компетенции являются ведущими в развитии социокультурной компетентности.

Принцип компетентности предполагает организацию педагогического сопровождения по развитию социокультурной компетентности путем развития необходимых для нее компетенций: знаний в различных областях социальной культурной сферах, умения вести бесконфликтный диалог, уметь становится на точку зрения оппонента, если его доводы логичны и обоснованы, аргументированно отстаивать профессионально-культурные ценности, принятые в данном профессиональном сообществе, реализовывать профессионально-карьерные намерения в социально-значимой, творческой деятельности и др.

Как показывает опыт развития социокультурной компетентности у выпускников по специальности «менеджмент», использование педагогического сопровождения в профессиональном образовании позволяет сформировать данную компетентность со значительным эффектом, если строится в соответствии с указанными принципами.

Анализ опыта других вузов показывает, что педагогическое сопровождение по формированию профессиональной социокультурной компетентности реализуется в различных вариантах в зависимости от специфики вуза, особенностей направления подготовки, уровня подготовленности студентов и др.

Выводы

Анализ литературы опыта практической деятельности по формированию социокультурной компетентности у студентов, позволяет сделать ряд выводов. Социокультурная компетентность будущих специалистов представляет собой обобщенную характеристику личности, интегрирующую социокультурные знания, умения, ценности, культурные нормы, которые выступают основой гуманистического отношения к окру-

жающим, бесконфликтной коммуникации с ними, воплощающимися в творческой, созидательной, социально значимой деятельности.

Структура социокультурной компетентности включает следующие компетенции: мотивационную, когнитивную, нормативно-аксиологическую, коммуникативно-поведенческую, креативно-деятельностную, рефлексивную.

Сделана попытка уточнить определение понятия «педагогическое сопровождение». Это интегративный, целенаправленный процесс, сочетающий в себе разнообразные формы, методы, технологии организации педагогической деятельности, сочетающей активное взаимодействие педагога с учащимся с целью учета ин-

дивидуальных особенностей обучающегося, активизации его личностного потенциала.

Структура педагогического сопровождения включает диагностические, консультационные, планирующие, стимулирующие поддерживающие компоненты, которые в сочетании со специально создаваемыми условиями, обеспечивают, максимальную индивидуализацию образовательной деятельности, активизацию деятельности обучающегося в решении проблемных ситуаций.

Эффективное развитие социокультурной компетентности достигается путем педагогического сопровождения, реализуемого на основании следующих принципов: индивидуального подхода, комплексности, субъектности, компетентности.

Библиографический список

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М.: Экономика, 1991. 416 с.
2. Вагаева О. А. Сущность понятий «сопровождение», «педагогическое сопровождение» в научной и методической психолого-педагогической литературе / О. А. Вагаева, Ю. А. Веденева // Тенденции развития науки и образования. 2025. № 119-1. С. 17–19.
3. Коломийченко Л.В., Груздева И.В. Социокультурная компетентность: ее культурологические аспекты, сущность подходы к определению // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. ; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=1943>
4. Коломойцев Ю.А. технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки / Ю. А. Коломойцев // Вестник Луганского государственного университета имени Владимира Даля. 2021. № 8(50). С. 49–58.
5. Муругова А.О. Сущностные характеристики психолого-образовательного сопровождения // Мир педагогики и психологии. 2019. №2 (31).
6. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике» //«Вестник Тюменского государственного университета». 2011. № 3, с.137].)
7. Тарита Л.Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в управлении районной образовательной системой: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2000. 21 с.
8. Новгородова Е.Е. Формирование социокультурной компетентности молодежи как социокультурная проблема в условиях глобализации / Е. Е. Новгородова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 3. С. 121–127.
9. Слостенин В.А., И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / 3-е изд. М.: Школа-Пресс, 2000. С 318–324.
10. Угликова И.В. Деятельностный подход как методологическое основание процесса развития социокультурной компетентности студентов университета классического типа / И. В. Угликова // Педагогика современности. 2015. № 2(6). С. 45–47.
11. Ускова С.А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование // Человек и образование. 2013. № 2(35). С. 84–88.
12. Умархаджиева С.Р. Педагогические возможности кросс-культурного подхода для формирования социокультурной компетентности будущих бакалавров социальной работы / С. Р. Умархаджиева // Глобальные вызовы и научные инициативы : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Москва, 29 февраля 2024 года. Москва: Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «центр развития образования и науки», 2024. С. 21–25.
13. <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-02-menedzhment-7/>
14. <https://multiurok.ru/blog/interpretatsiia-poniatiia-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-v-sovremennoi-nauke.html>
15. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410284259/>

References

1. Anisimov O.S. Methodological culture of pedagogical activity and thinking. M.: Economica, 1991. 416 p.
2. Vagaeva O. A. The essence of the concepts of "support", "pedagogical support" in scientific and methodological psychological and pedagogical literature / O. A. Vagaeva, Yu. A. Vedeneva // Trends in the development of science and education. 2025. No. 119-1. Pp. 17–19.
3. Kolomiychenko L.V., Gruzdeva I.V. Sociocultural competence: its cultural aspects, essence, approaches to definition // Modern problems of science and education. 2015. No. 1-1. ; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=1943>
4. Kolomoitsev Yu. A. Technology of Formation of Sociocultural Competence of Future Music Teachers in the Process of Professional Training / Yu. A. Kolomoitsev // Bulletin of Vladimir Dahl Luhansk State University. 2021. No. 8 (50). Pp. 49–58.
5. Murugova A.O. Essential Characteristics of Psychological and Educational Support // The World of Pedagogy and Psychology. 2019. No. 2 (31).
6. Muravyova N.G. The Concept of Sociocultural Competence in Modern Science and Educational Practice // Bulletin of Tyumen State University. 2011. No. 3, Pp. 137].)
7. Tarita L.G. Methodological Support of Innovative Processes in the Management of the District Educational System: Abstract of Cand. Sci. (Pedagogical Sciences): 13.00.01. St. Petersburg, 2000. 21 p.
8. Novgorodova E.E. Formation of Sociocultural Competence of Young People as a Sociocultural Problem in the Context of Globalization / E. E. Novgorodova // Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts. 2019. No. 3. Pp. 121–127.
9. Slastenin V.A., I.F. Isaev, A.I. Mishchenko, E.N. Shiyonov. Pedagogy: A Textbook for Students of Pedagogical Educational

Institutions / 3rd ed. M.: Shkola-Press, 2000. Pp. 318–324.

10. *Uglikova I.V.* Activity-based approach as a methodological basis for the development of socio-cultural competence of students at a classical university / I. V. Uglikova // Pedagogy of the present. 2015. No. 2 (6). Pp. 45–47.

11. *Uskova S.A.* Support as a basic category of modern pedagogy: theoretical justification // Man and education. 2013. No. 2 (35). Pp. 84–88.

12. *Umarkhadzhieva S.R.* Pedagogical possibilities of a cross-cultural approach for the formation of socio-cultural competence of future bachelors of social work / S. R. Umarkhadzhieva // Global challenges and scientific initiatives: a collection of scientific papers based on the materials of the International scientific and practical conference, Moscow, February 29, 2024. Moscow: Autonomous non-profit organization of additional professional education "Center for the Development of Education and Science", 2024. Pp. 21–25.

13. <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-02-menedzhment-7/>

14. <https://multiurok.ru/blog/interpretatsiia-poniatiia-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-v-sovremennoi-nauke.html>

15. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410284259/>

УДК 81-139

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-268-272

ЕФРЕМОВА СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА

кандидат экономических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

Email: efremova1111@mail.ru

КОЛОМЫЦЕВА ОКСАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русский язык как иностранный и межкультурная коммуникация, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: Kolomytseva.90@mail.ru

EFREMOVA SVETLANA MIKHAILOVNA

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Oryl State University, Orel, Russia

Email: efremova1111@mail.ru

KOLOMYTSEVA OKSANA NIKOLAEVNA

PhD, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: Kolomytseva.90@mail.ru

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (РКИ)

THE PROJECT METHOD AS A WAY TO DEVELOP KEY COMPETENCIES IN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (RCT)

В системе изучения русского языка как иностранного (РКИ) метод проектов позволяет решать большинство коммуникативных задач, устранять проблемы мотивации к обучению, развивать творческий потенциал иностранных студентов и эффективно организовать их самостоятельную деятельность на русском языке, формировать необходимые профессиональные компетенции. В статье определены требования и особенности реализации метода проектов в иноязычной аудитории, сформирован ряд ограничений его практического использования и этапы включения в процесс изучения РКИ. Представлена авторская систематизация соответствия типа проектной деятельности и его содержательной части определенным компетенциям в РКИ. Методические материалы исследования позволяют подготовить иностранных студентов к работе по методу проектов в соответствии с образовательными целями и потребностями определенной целевой аудитории обучающихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, исследование, метод проектов, компетенции, творческий потенциал, педагогическая технология.

Russian Russian as a Foreign language (RCT) learning system uses the project method to solve most communication problems, eliminate motivation problems, develop the creative potential of foreign students and effectively organize their independent activities in Russian, and form the necessary professional competencies. The article defines the requirements and features of the implementation of the project method in a foreign-language audience, defines a number of limitations of its practical use and the stages of inclusion in the process of studying RCT. The author's systematization of the correspondence of the type of project activity and its content to certain competencies in the RCT is presented. The methodological materials of the study make it possible to prepare international students to work using the project method in accordance with the educational goals and needs of a specific target audience of students.

Keywords: russian as a foreign language, research, project method, competencies, creative potential, pedagogical technology.

Введение

Актуальность. Изменение требований к профессиональным компетенциям специалистов формируют необходимость активного внедрения метода проектов в процесс изучения РКИ. Значимость метода проектов в РКИ следует обосновать также в возможности более глубокого осмысления изучаемого материала, обеспечения взаимосвязи с другими областями знаний, формировании навыков работы с анализом большого количества информации в определенной предметной области.

Цель исследования – систематизировать требования и выявить особенности реализации метода проектов как способа развития ключевых компетенций при изучении РКИ.

Новизна исследования заключается в формировании целостного подхода применения метода проектов в иноязычной аудитории с установлением взаимосвязи типа проектной деятельности и его содержательной части определенным компетенциям в РКИ.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, системный анализ проектной деятельности в высшей школе, сравнение, сопоставление, синтез, эмпирический метод исследования.

В системе современного обучения русского языка как иностранного (РКИ) акцент смещается с передачи знаний на развитие речевых, языковых и социокультурных умений и навыков, необходимых для успешной деятельности в различных ситуациях, в том числе и в

профессиональной деятельности. По своей сути, речь идет о компетентно-ориентированном подходе, который позволяет решать не только задачи роста компетентности обучающихся, но и развивать креативно мыслящую личность, способную генерировать новые идеи, максимально быстро адаптироваться в иноязычной среде.

Особое место в системе реализации компетентного подхода занимает проектный метод, который позволяет работать с реальным теоретическим/практическим продуктом, создавать реальный объект, предмет, которые позволяют конкретизировать процесс обучения в соответствии с поставленными целями и задачами [2].

Проектную деятельность в современной образовательной сегодня все больше рассматривают как создание «прототипа возможного объекта, процесса, состояния...», которое позволяет «решать новые познавательные и практические задачи...» [1] [3]. Соответственно, проектный метод способствует решению главного противоречия в образовании – отсутствия сочетания между теорией и практикой.

Проектный метод в РКИ способствует вовлечению студентов в активную деятельность, развивает навыки самоорганизации и ответственности, способствует интеграции знаний из различных сфер деятельности, развивает навыки критической работы и научного мышления и формирует иные компетенции, среди которых коммуникативная, исследовательская, социокультурная и ряд других, в зависимости от поставленных целей и задач образовательного процесса [5].

Отсюда следует, что использование проектного метода способствует достижению наиболее значимой цели РКИ – научить иностранных граждан эффективно общаться на русском языке и понимать русскую культуру.

Изложение основного материала

Практическое использование проектов как метода обучения в РКИ включает в себя определенный набор требований и ограничений, этапы его реализации, систему контроля полученных результатов.

К ключевым требованиям к реализации проектов в РКИ следует относить следующие [1] [4]:

- проблема должна быть актуальной и значимой для лиц, изучающих РКИ;
- методы, которые используются в проекте должны соответствовать поставленным целям, задачам, а также учитывать особенности лиц, изучающих РКИ;
- ожидаемые результаты должны быть измеримы и достижимы для учебной аудитории РКИ, востребованы на практике;
- информационные источники и учебные материалы должны быть вариативны и разнообразны;
- должны быть учтены особенности преподавания РКИ, в том числе с позиции языковой и культурной специфики целевой аудитории.

Ограничения в реализации проектного метода обучения в РКИ включают в себя три основные категории составляющих [6]:

- организационные;
- содержательные;
- оценочные.

Первая категория ограничений самая значимая и включает необходимую профессиональную подготовку педагогов, наличие необходимых материально-технических условий и времени на реализацию проектной деятельности. В противном случае, достижимость образовательных целей и задач проектной деятельности ставится под сомнение.

Вторая категория ограничений связана с возможным формальным подходом к проектной деятельности. Отсюда следует, что проект должен быть ориентирован на значимую для аудитории проблему с наличием элементов исследовательской составляющей и самостоятельной работы, способствующей развитию активной познавательной деятельности.

Третья категория ограничений предусматривает возможность определения четких критериев оценки, исключения субъективизма в процессе проведения оценочной деятельности.

Обобщенно, ключевые этапы реализации проектной деятельности в РКИ включают:

- подготовку проекта (основные элементы работы: определение целей, задач, ресурсов, сроков, целевой аудитории, типа проекта, а также существующих методик и учебных материалов);
- разработку проекта (основные элементы работы: создание новых учебных материалов, рекомендаций, соответствующих поставленным целям и задачам);
- реализацию проекта (основные элементы работы: использование созданных учебных материалов на занятиях и во внеурочной деятельности направленных на практику языка, корректировка учебного процесса (при необходимости));
- оценку проекта (основные элементы работы: оценка качества полученных результатов в офлайн и онлайн формате с помощью различных средств контроля, анализ как полученных результатов, так и эффективности комплекса использованных оценочных средств);
- презентацию проекта (основные элементы работы: формирование отчета о реализации проекта, их визуализация и подготовка предложений для дальнейшей работы в области проектной деятельности).

На подготовительном этапе проектной деятельности наиболее важным участком работы является обеспечение согласования между поставленными целями, задачами и типом выбранного проекта. Цели и задачи проекта должны быть ориентированы на развитие необходимых компетенций. Последние могут быть сформированы только определенным типом проекта, который по своей содержательной части обеспечит, будет им соответствовать (табл. 1).

Таблица 1.

Соответствие типа проектной деятельности определенным компетенциям в РКИ

КОМПЕТЕНЦИИ В РКИ	ТИП ПРОЕКТА	СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ ПРОЕКТА
1	2	2
Языковая (фонетика, лексика, грамматика, словообразование)	Лексические/ Грамматические проекты	Составление тематических словарей, кроссвордов, ребусов, презентация грамматических правил, явлений, исключение в морфологии, словообразование и др.
Речевая (логически правильно построенная речь в конкретной ситуации общения)	Исследовательские проекты	Направлены на изучение, анализ и интерпретацию определенной коммуникативной задачи или проблемы (подготовка тематического текста, статьи, презентации и др.)
Коммуникативная (владение стратегиями речевого взаимодействия)	Практико-ориентированные проекты	Направлены на реализацию социальных интересов участников имеющих значимость для участников и/или внешнего окружения (составление информационного текста, буклета, инструкции, подготовка тематического мероприятия).
Социокультурная (понимание и использование языка в контексте русской культуры)	Творческие проекты	Включает иллюстративное и текстовое сопровождение какой-либо учебной/внеучебной деятельности (конкурс чтецов, национальный праздник, посещение выставок, кинотеатров и др.)
Лингвострановедческая (использование языковых средств, отражающих особенности русской культуры, истории, литературы)	Страноведческие проекты	Включают исследование культурного наследия, традиций, реалий быта, политических или социальных фактов, символики разных стран.
Исследовательская (поиск информации, работа с учебными материалами)	Информационные проекты	Направлены на сбор и систематизацию информации о конкретном объекте, явлении, ситуации, процессе и накоплении других с этой информацией.
Межкультурная (эффективное взаимодействие с представителями разных культур)	Игровые/ Профессионально-ориентированные проекты	Включает игровую деятельность, в процессе которой участники принимают на себя определенные роли в зависимости от поставленных целей и задач (игра имитирующая социальные и межкультурные отношения, рабочие ситуации)

Кроме того, определенный тип проектной деятельности, кроме целевых установок и компетентностных задач, должен соответствовать уровню владения РКИ. Так, для уровня А2 достаточными будут являться не сложные грамматические/лексические проекты, которые связаны с повседневным общением, бытовыми нуждами и др. Для профессионально-ориентированных проектов может понадобиться ТРКИ-III (C1) или ТРКИ-IV (C2), подтверждающий свободное владение языком. Для определения соответствия типа проекта уровню владения РКИ необходим тщательный анализ требований проекта и последующее сопоставление их с уровнем сертификации РКИ. Не существует универсального соответствия, и выбор уровня целесообразно обосновывать конкретными задачами и целями проекта.

Важной составной частью проектной деятельности выступает выбор темы проекта. Темы проектов следует ранжировать также в соответствии с уровнем владения РКИ. При этом тематика может быть построена как единый масштабный проект («глобальный» характер), а внутри варьироваться по уровню владения РКИ, так и иметь «локальный» характер и формировать речевые компетенции только в определенной области коммуникации.

Продemonстрируем одну из разработок тем

масштабного проекта «Самопознание» для каждого уровня владения РКИ.

Темы проектов «Самопознание»:

A1-A2 – «О себе», «Моё хобби», «Моя семья», «Рассказ о члене моей семьи», «Мой друг», «Моё домашнее животное», «Любимый вид спорта»;

B1 – «Самая интересная книга, фильм, журнал, сайт, которые смотрел сотни раз», «Кем мечтал быть в детстве и юности», «Свободное время и выходные», «Самые лучшие мои качества», «Любимая сладость и вкусности, от которых не откажешься»;

B2 – «Забавная история из детства», «Кому больше всего благодарен в жизни», «Самая любимая одежды и стиль одежды», «Рассказ о своих коллекциях», «Как называли в детстве или называют близкие», «Какие комплименты любишь говорить, а какие получать»;

C1 – «Самая стрессовая ситуация в жизни ее последствия», «Невероятные истории, которое происходили в моей жизни», «О себе в трех словах», «Любимая эпоха или страна, где бы хотел жить», «Самые важные приоритеты в жизни», «Моя вторая половинка – какими качествами он/она должны обладать», «Как поддержать разговор с собеседником», «Профессия мечты: это образ жизни».

Рассмотрим описание части проекта «Самопознание», уровень А2«О себе» (табл. 2).

Таблица 2.

Описание проекта	
Название проекта	«О себе»
Тип проекта	Исследовательский
Формируемые компетенции	Речевая (логически правильно построенная речь в конкретной ситуации общения)
Уровень владения РКИ	A2
Содержательная часть проектной деятельности	Решение коммуникативной задачи – рассказа о себе, самопрезентация, представление своей личности.
Цель и задачи проекта	Цель проекта: развитие способности использовать язык для самопрезентации и самопознания личности. Задачи проекта: – формирование коммуникативной компетенции (языковой, речевой); – сбор материала из различных источников (словари, Интернет-ресурсы); – общение с носителями языка; – представление информации в форме самопрезентации.
Виды деятельности выполняемые в рамках проекта	– поиск информации в словарях, учебной литературе, в сети Интернет; – работа с информацией; – обработка информации; – работа текстовым редактором и PowerPoint; – выступление с презентацией в аудитории.
Варианты заданий	– составить словарь терминов, относящихся к членам семьи, увлечениям, положительным и отрицательным личным качествам; – подготовить рассказ в формате резюме; – составить ребус, кроссворд «Мои увлечения»; – подготовить презентацию с использованием личных фотографий.
Сроки реализации проекта	2 недели
Вид деятельности	индивидуальный
Продукт проекта	Сообщение с презентацией

Вариативность тематики проектной деятельности для каждого уровня владения РКИ, которые будут разными по содержанию и наполнению, позволяет поэтапно сформировать каждый блок компетенций в РКИ. В соответствии с заданным блоком компетенций будет меняться тип проекта и его содержательная часть.

Остановимся подробно на вариантах заданий, которые могут быть для каждого уровня владения РКИ в рамках общего проекта «Самопознание»:

- на уровне B1 – провести опрос одноклассников на предмет анализа личных качеств; поиск в Интернет и подготовка сообщения (о любимой книге, писателе, истории о происхождении фамилии);
- на уровне B2 – описать любимый стиль одежды, составить список покупок в соответствии с выбранным стилем одежды, подготовка тематического текста, составить генеалогическое дерево;
- на уровне C1 – написать сочинение о своей будущей профессии, составить резюме, подготовить автобиографию, составить прототип себя или члена своей семьи, составить резюме по научной статье в соответствии с тематикой проекта, подготовить видеопрезентацию.

Этап реализации проекта включает совместную деятельность преподавателя и обучающегося. В функционал педагога, на этом этапе, связан не только с консультационной и контрольной деятельностью, но и оказанием помощи иностранному студенту в преодолении трудностей, с которыми он может столкнуться в процессе выполнения проекта. В этой части проектной деятельности, особенно на уровне A1-A2, наиболее распространенными следующие про-

блемы: языковые (влияют на качество выполнения проекта); культурные (влияют на взаимодействие между преподавателями и студентами); адаптационные (влияют на последовательность выполнения работ и сроки его выполнения); финансовые (влияют на возможность полноценного и мотивированного участия в образовательном процессе); правовые (иностранцы часто сталкиваются с мошенниками в сети Интернет). Преодоление трудностей способствует созданию благоприятной образовательной среды, способствует успешному изучению РКИ.

Для оценки результативности проектной деятельности важно определить ключевые аспекты качества выполненной работы. Специфика изучения РКИ предполагает оценку качества проекта не только в соответствии с поставленными целями и задачами, но его содержательной, языковой, организационной и структурной составляющей.

Содержательный аспект включает не только оценку проекта заявленной теме, но и полноту раскрытия темы, отсутствие противоречий, логических пробелов, наличие взаимосвязи между всеми элементами проекта.

В отношении языкового критерия важно обратить внимание на использование грамматических и лексических норм РКИ, стиль и естественность изложения.

Организационная составляющая проектной деятельности включает целеполагание, выбор наиболее результативных приемов и методов работы, а также управление проектной деятельностью в соответствии с потребностями обучающихся РКИ.

Структурная составляющая предусматривает

формирование этапов выполнения проекта, установления порядка взаимодействия педагога и исполнителя проекта в процессе его реализации и установление критериев оценки результатов проектной деятельности.

Оценка проекта выступает важным элементом проектной деятельности, которая влияет не только на мотивацию и вовлеченность обучаемого в процесс изучения РКИ, но и способствует всестороннему развитию его участников, позволяет оценить их слабые и сильные стороны. В любом случае, важным условием оценки результатов проектной деятельности является его комплексность и всесторонность.

Так, на уровне А1-А2 целесообразно включить следующие критерии оценки:

- адекватность выполнения задания;
- соблюдение этапов его выполнения;
- оформление, творческий подход к выполнению (например, к презентации проекта);
- наличие языковых и речевых средств (соответствующих уровню владения языком);
- уровень сформированности компетенций.

На уровне В-В2, критерии целесообразно расширить оценкой творческого подхода к выполнению проекта, уровнем его новизны. На уровне С1 возможно вводить возможность самооценки и/или взаимооценки продукта проекта другими участниками.

Презентация результатов проектов в РКИ также имеет свои особенности, которые включают необходимость:

- учета уровня владения русским языком у обучающегося;
- адаптации содержания и подачи материала для

целевой аудитории;

- достижения максимальной наглядности материала, больше визуальных элементов.

В целом, презентация должна быть привлекательной для целевой аудитории. В качестве общего итога проектной работы следует обеспечить обратную связь (возможность задавать вопросы), что будет способствовать росту продуктивности проектной деятельности в будущем.

Выводы

Практика внедрения метода проектов, в системе высшего образования, достаточно многообразна, но использование ее в процессе изучения отдельных дисциплин требует адаптации к определенным условиям образовательного процесса, в частности это вопрос актуален и при изучении РКИ. Использование метода проектов не только пробуждает интерес к изучению русского языка, но и способствует развитию навыка самостоятельной работы обучающихся, обеспечивает возможность эффективного решения задач, особенно в части развития ключевых компетенций в РКИ. Работа над проектом выводит обучение на новый уровень, позволяет иностранным обучающимся всесторонне осваивать профессиональную терминологию, что впоследствии может быть использовано при изучении специальных дисциплин. Особая роль в проектной деятельности отводится преподавателю, который воспитывает активного субъекта образовательного процесса, который способен не только быстро адаптироваться в иноязычной среде, но и эффективно применять свои знания в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Holm M. Project-based instruction: a review of the literature on effectiveness in Prekindergarten through 12th grade classrooms // InSightRivier Academic Journal. 2011. Vol. 7. № (2). Pp. 1–13. Режим доступа: <https://www2.rivier.edu/journal/roaj-fall2011/j575-project-based-instruction-holm.pdf> (дата обращения 18.08.2025).
2. Бочкова О.С. Современные тенденции в методике преподавания РКИ // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 6 (139). С. 55–58.
3. Коростова С.В., Невфёдов И.В. Традиционный и инновационный контент как основа проектной деятельности в курсе русского языка как иностранного // RussianLanguageStudies. 2020. № 18. С. 85–96.
4. Павлова И.В. Актуализация метода «Партнёрский проект» и практика его применения в работе с иностранными студентами на кафедре РКИ. Научная сессия Пермского государственного медицинского университета имени академика Е.А. Вагнера. Материалы научной конференции. Пермь, 18-19 апреля 2024 г. С. 92–95.
5. Рубинская Н.Ю. Метод проектов в обучении РКИ // Актуальные проблемы филологии. 2023. №27. С. 278–284.
6. Филиппова В.М. Система упражнений для формирования навыков работы по методу проектов // Русский язык за рубежом. 2019. № 5 (276). С. 77–80.

References

1. Holm M. Project-based learning: a review of the literature on effectiveness in classes from the preparatory group to the 12th grade // InSightRivier Academic Journal. 2011. Volume 7. no. (2). Pp. 1–13. Access mode: <https://www2.rivier.edu/journal/roaj-fall2011/j575-project-based-instruction-holm.pdf> (accessed 08/18/2025).
2. Bochkova O. S. Modern trends in the teaching methodology of RCT // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. 2019. No. 6 (139). Pp. 55–58.
3. Korostova S. V., Nefedov I. V. Traditional and innovative content as the basis of project activity in the course of Russian as a foreign language // Russian Language Studies. 2020. No. 18. Pp. 85–96.
4. Pavlova I. V. Actualization of the “Partner project” method and the practice of its application in working with international students at the Department of Russian as a foreign language. Scientific session of Perm State Medical University named after academician E.A. Wagner. Materials of the scientific conference. Perm, April 18–19, 2024, Pp. 92–95.
5. Rubinskaya N. Y. The method of projects in teaching RCT // Actual problems of philology. 2023. No. 27. Pp. 278–284.
6. Filippova V. M. A system of exercises for the formation of skills of work using the project method // Russian language abroad. 2019. No. 5 (276). Pp. 77–80.

ЗУБОВА ЖАННА АРНОЛЬДОВНА

кандидат филологических наук, доцент, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева,
г. Орел, Россия
E-mail: kafrusogu@gmail.com

ZUBOVA ZHANNA ARNOLDVNA

Candidate of Philology, Associate Professor, Orel State
University, Orel, Russia
E-mail: kafrusogu@gmail.com

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОЕКТИРОВАНИИ
ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
(НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ 44.04.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ,
ПРОФИЛЬ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ)**

**THE LINGUACULTURAL COMPONENT IN THE DESIGN OF PROGRAMS FOR TEACHING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE (DIRECTION OF PREPARATION 44.04.01 PEDAGOGICAL EDUCATION,
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)**

В статье представлен подход к проектированию программ по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Русский язык как иностранный как обучающими, так и обучающимися с учетом лингвокультурологической составляющей.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, магистратура, лингвострановедческий аспект, design, культурный код.

The article presents an approach to the design of programs (direction of preparation 44.04.01 Pedagogical education, Russian as a foreign language) by both teachers and students, taking into account the linguistic and cultural component.

Keywords: Russian as a foreign language, magistracy, linguocountry studies, the cultural code

Введение

Изучение русского как иностранного должно быть интересным и увлекательным не только для обучающихся при освоении основной образовательной программы, так и при студенческом проектировании собственных разработок. При этом важнейшую роль может сыграть лингвокультурологический подход. Обозначенные в настоящей статье положения являются, по нашему мнению, *актуальными*.

Цель данной работы – проанализировать программы и проекты для собственного научно-методического исследования студентами магистратуры.

Подобный подход, насколько нам известно, не был предметом специального анализа, чем и определяется *новизна исследования*.

Полученные выводы установлены с помощью сопоставительного и описательного *методов*.

Изложение основного материала

Внимание к проблемам, связанным с получением высшего образования, поиск путей их разрешения, к совмещению традиционных и инновационных подходов к обучению в последнее время не только не снижается, но становится предметом серьезных дискуссий в научном сообществе. Нам уже приходилось высказываться по части из них. Очень важно, на наш взгляд, чтобы изменилось само отношение к получению образования: процесс должен осознаваться как работа, но работа интересная и увлекательная [4].

При создании общеобразовательной программы

по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) Русский язык как иностранный был избран модульный принцип, где дисциплины объединены в лингвистический («Теория функциональной грамматики», «Функциональная фонетика и интонация русского языка», «Функциональная лексикология. Функциональное словообразование русского языка», «Функциональная морфология. Функциональный синтаксис русского языка», «Функциональная стилистика», «Русский язык в сопоставлении с другими языками», «Основы этнолингвистики // Основы социоллингвистики»), лингводидактический («Методика преподавания русского языка как иностранного», «Виды речевой деятельности в практике преподавания русского языка как иностранного», «Современные технологии и методы в практике русского языка как иностранного», «Коммуникативная компетентность в учебно-профессиональной сфере», «Этапы и уровни обучения русскому языку как иностранному», «Проектирование программ обучения русскому языку как иностранному / Учебно-профессиональная сфера общения в программах обучения русскому языку как иностранному») и лингвокультурологический («Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного», «Русская литература и русская ментальность в обучении русскому языку как иностранному», «Русский язык как отражение менталитета народа / Лингвокультурология и этнопсихология») [3]. Теоретической основой для такого подхода послужило, в частности, общепринятое выделение пяти типов проектов в обучении русскому

языку как иностранному: междисциплинарный, страноведческий и лингвострановедческий, филологический, по лингвистике и межкультурной коммуникации, творческий [7, с. 113].

Однако практика показывает, что увлекательным и интересным обучение становится в том случае, когда лингвострановедческая и страноведческая компонента присутствует в каждом создаваемом как преподавателем (а рамках разработки рабочей программы дисциплины), так и студентом (когда он пишет курсовые проекты и выпускную квалификационную работу) проекте.

Еще Л. В. Щерба писал: «Мир, который нам дан в нашем непосредственном опыте, оставаясь всегда одним и тем же, постигается различным образом в различных языках, даже в тех, на которых говорят народы, представляющие известное единство с точки зрения культуры» [10, с. 69]. Проявление языка в культуре и культуры в языке – это своеобразный проводник и ключ к пониманию общего и особенного, постижению «чужой» системы ценностей, в конечном счете к возникновению сначала уважения, а в большинстве случаев и любви к России, к ее традициям, к народам, ее населяющим [5, с. 288]. «Обучаясь в российском вузе и проживая в российской культурной и языковой среде, иностранный учащийся обязан познакомиться с культурой речевого и неречевого (невербального) поведения. Он должен усвоить основы русской материальной и художественной культуры» [1, с. 11].

Таким образом обучение представляет собой двуединое пространство. С одной стороны, сами обучающиеся вглядываются и вдумываются в русский язык и в себя самих, осознавая важность и значимость того, что включает языковая картина мира для носителей русского языка. С другой стороны, они готовят собственные проекты, которые, как им представляется, помогут понять эту картину теми, для кого русский язык не является родным.

Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина отмечают, что успешная реализация проекта обусловлена рядом обстоятельств:

- наличие значимой в исследовательском и творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- практическая и теоретическая познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся на занятии и во внеурочной работе;
- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределения ролей);
- использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий [8; 9].

Лингвострановедческий компонент осознанно, а иногда и интуитивно включается студентами в разрабатываемые ими проекты, при этом анализируются различные аспекты: и грамматический (морфологический или синтаксический), и лексический, и работа над видами речевой деятельности, и стилистические особенности. Прежде всего это проявляется в выборе текстов, которые становятся материалом для исследования. Заметим, что это могут быть как произведения русской

классической или региональной литературы (тем более, что Орловщина богата и на то, и на другое), так и значимые для всех русских тексты с культурными кодами, важными для всех носителей языка (песни, сказки, паремии).

Остановимся на некоторых из них.

В своей выпускной квалификационной работе студентка В. А. Ткаленко анализирует русские застольные песни. Она классифицирует их и по тематике, и по создаваемому эмоционально-экспрессивному воздействию, и даже по полноте воспроизведения, то есть по тому, допевают ли русские эти песни до конца или же ограничиваются одним куплетом / припевом. Проведя анкетирование, В.А. Ткаленко выявляет 13 наиболее популярных застольных песен, при этом в список входят как народные, так и авторские. По основной тематике это бытовые, любовные, казачьи / дорожные песни. Основываясь на частотности лексикопесен, студентка выделяет наиболее значимые мотивы: любовь (разделенная и неразделенная), судьба, рок, родина, время. Почти всегда эти мотивы переплетаются в песне, так что можно утверждать, что в этих мотивах отражены особенности менталитета русского народа. Проанализировав лексику песен по частотности и архаичности, В.А. Ткаленко приходит к выводу, что наименьшее количество архаичных и низкочастотных лексем содержится в пяти застольных песнях («Ой, то не вечер», «Калинка-малинка», «Ой, цветет калина», («Валенки», «Колдунья», «Течет ручей», «Конь»), предлагает их для изучения на элементарном уровне и представляет собственный проект – методическую разработку занятий со всеми возможными видами заданий и упражнений.

Проект студентки магистратуры Е.Н. Чапаровой связан русскими православными праздниками. Очевидно, что выбор автора работы напрямую базируется на русском культурном коде, который связывает поколения несмотря ни на какие ограничения и запреты (что: к сожалению, имело место в определенный исторический период). С одной стороны, сам праздник имеет отношение ко всем этносам, исповедующим православие. С другой, – у каждого есть своя специфика, отдельные черты, что позволяет носителям языка утверждать, что «это наш праздник». Например, празднование Пасхи, где куличи и крашенные яйца – традиционная праздничная еда, которая имеет свою историю. Так, пасхой в России называют сладкую творожную пирамиду, которая символизирует собой Гроб Господень и которая символизирует вкус радости, веселья, изобилия и даже молочных рек в кисельных берегах, о которых современные люди знают из устного народного творчества. Заметим, что в наше время можно наблюдать смешение «пасхи» и «кулича»: довольно часто обычные носители языка называют пасхой кулич (особый хлеб). Е.Н. Чапарова проводит разноаспектный анализ лексики (и церковной, и «народной», в частности исследует праздник, который с точки зрения канона не является церковным – Масленицу, где представлены именованья и каждого из дней недели, и раскрыта символика каждого дня. Такие же наблюдения есть и в описании празднования Троицы, и Покрова и других), и предлагает методическую разработку на тему «Именины». Попутно заметим, что студентам-

иностранцам становится понятно, почему мужчины в помещении должны снимать головной убор (храм – это дом, а дом – это храм). Ведь не секрет, что часто иностранцы воспринимают требование снять шапку, как некое давление. А вот традиция, имеющая религиозное основание, принимается ими.

Языковая картина мира отражена и в средствах выражения категории вежливости, и в представлении концептов «дом», «друг» и др.

Как уже говорилось, студенты довольно часто выбирают для исследования своего конкретного вопроса тексты, важные для носителей языка. Это и представление русской лексики и фразеологии на материале произведений ряда писателей-орловцев или одного из них, и проекты экскурсионных маршрутов по музеям Орла и области, знакомство с памятниками,

театральной жизнью региона, и исследование народно-художественной культуры региона, и анализ топонимов и, в частности, урбанонимов итак далее.

Выводы

Включение лингвокультурологической составляющей в процесс проектирования как программ учебных дисциплин, так и в студенческие проекты не только возможно, но полезно и необходимо. Такой подход позволяет проанализировать языковые явления разных уровней. Кроме того, он служит и целям воспитания, формирует ценностные ориентиры и у носителей языка, и у изучающих русский язык как иностранный, углубляет и развивает чувство любви и гордости за свой народ, свою историю у первых, и понимание и уважение у вторых.

Библиографический список

1. Башарова Н.Ф. Региональный компонент в преподавании русского языка как иностранного / Н.Ф. Башарова, Г.Д. Фархетдинова: [Электронный ресурс] // КПЖ. 2018. №1 (126). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyy-komponent-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo>.
2. Зубова Ж.А. Два аспекта в проектировании образовательных программ по русскому языку как иностранному // Сборник конференции: Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания в иностранной аудитории (Орёл, 24.03.2023) Орёл: ОГУ, 2023. 326 с. С. 107–112.
3. Зубова Ж.А. Некоторые аспекты изучения русского языка и обучения русскому языку как иностранному // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. №4. С. 324–326.
4. Зубова Ж.А. О выборе темы выпускной квалификационной работы студентами магистратуры (направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Русский язык как иностранный) // Ученые записки Орловского государственного университета. 2025. №2. С. 294–296.
5. Зубова Ж.А. Орловская городская топонимика в произведениях Н.С. Лескова как познавательный ресурс туристической индустрии // Интеграция туризма в экономическую систему региона: перспективы и барьеры: материалы I международной научно-практической конференции. (25–26 апреля 2019 года, г. Орёл): в 2 ч. Ч. 2. Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2019. С. 287–290.
6. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. М.: 2009.
7. Макарова Т.С. Специфика проектной деятельности в обучении русскому языку как иностранному / Т.С. Макарова, Е.Е. Матвеева, М. А. Молчанова [и др.] // Научное мнение. 2022. No 1-2. С. 111–119.
8. Полат Е.С. Метод проектов / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе, 2000. No 2. С. 3–10.
9. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина: учеб. пособие для студ. высших учебных заведений. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 368 с.
10. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. Л.: Наука, 1974. 427 с.

References

1. Basharova N.F. Regional component in teaching Russian as a foreign language / N.F. Basharova, G.D. Farkhetdinova: [Electronic resource] // KPZh. 2018. №1 (126). – Accessmode: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyy-komponent-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo>.
2. Zubova Zh.A. Two aspects in the design of educational software programs Russian as a foreign language // Current issues of the Russian language and methods of teaching it to a foreign audience (Oryol, 24.03.2023) Oryol: OSU, 2023. Pp. 107–112.
3. Zubova Zh.A. Some issues of studying Russian and teaching Russian as a foreign language //Scientific notes of the Oryol State University. 2024. №4. Pp. 324–326.
4. Zubova Zh.A. On the choice of the topic of the final qualification work master's students (direction of preparation 44.04.01 Pedagogical education, Russian as a foreign language) //Scientific notes of Orel State University. Vol. 2 no. 107. 2025. Pp. 294–296.
5. Zubova Zh.A. Oryol urban toponymy in the works of N. S. Leskov as a cognitive resource in the tourism industry //Integration of tourism into the economic system of the region: prospects and barriers:materials of the I international scientific and practical conference, (April 25–26, 2019, Oryol): at 2 h. Part 2. Oryol: OSU, 2019. Pp. 287–290.
6. Kryuchkova L. S. Practical methodology for teaching Russian as a foreign language. A textbook for a beginner teacher, for philology students and linguists specializing in Russian as a foreign language. M.: 2009.
7. Makarova T.S. The specifics of projectactivitiesinteachingRussianas a foreignlanguage / T.S. Makarova, E.E. Matveeva, M.A. Molchanova and others // Scientific opinion. 2022. No 1-2. Pp. 111–119.
8. Polat E.S. Project method/ E. S. Polat // ForeignLanguagesatSchool,2000, No. 2, Pp. 3–10.
9. Polat E.S., Bukharkina M.Ju. Modern pedagogical and information technologies in the education system / E. S. Polat, M. Ju. Bukharkina: Textbook for students of higher educational institutions. 3rd ed., reprinted. M.: Publishing Center “Academy”, 2010. 368 p.
10. Shcherba L. V. Language system and speech activity / L. V. Shcherba. – L., Science, 1974. 427 p.

УДК 378.4

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-276-280

КАРАПУЗИКОВ АЛЕКСАНДР АНАТОЛЬЕВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент, начальник
кафедры безопасности в ЧС, Уральский институт
ГПС МЧС России, г. Екатеринбург, Россия

E-mail: Alexx-7777@mail.ru

МУРАЕВ НИКОЛАЙ ПАВЛОВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент, профессор
кафедры безопасности в ЧС, Уральский институт
ГПС МЧС России, г. Екатеринбург, Россия

E-mail: myrnik@yandex.ru

KARAPUZIKOV ALEXANDER ANATOLYEVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Emergency Safety Department, Ural Institute
of the State Emergency Service of the Ministry of
Emergency Situations of Russia, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: Alexx-7777@mail.ru

MURAEV NIKOLAI PAVLOVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Emergency Safety Department, Ural
Institute of the State Emergency Service of the Ministry
of Emergency Situations of Russia, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: myrnik@yandex.ru

АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПОЖАРНЫХ

SPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING FOR FIREFIGHTERS

В данной статье рассматриваются аспекты профессиональной подготовки пожарных, направленные на совершенствование их навыков и повышение уровня готовности к профессиональной деятельности. Также проанализированы современные проблемы системы подготовки, демонстрирующие недостаточную практическую ориентированность обучения, ограниченное использование современных технологий и недостаточную психологическую подготовку пожарных.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, пожарные, стрессоустойчивость, современные технологии, виртуальная реальность.

This article examines aspects of firefighters' professional training aimed at improving their skills and increasing their level of readiness for professional activity. Also analysed are the current problems of the training system, demonstrating insufficient practical orientation of training, limited use of modern technologies and insufficient psychological training of firefighters.

Keywords: professional training, firefighters, stress resistance, modern technologies, virtual reality.

Введение

Ежегодно на территории нашей страны происходит большое количество чрезвычайных ситуаций техногенного и природного характера, в том числе пожары, число которых превышает 350 тысяч в год. Несмотря на то, что в последние годы наблюдается динамика снижения общего числа пожаров, последствия от них такие же тяжелые. Свыше 7 тысяч людей погибают на пожарах и столько же получают травмы различной тяжести, а материальные потери, исчисляющиеся сотнями миллиардов рублей. В связи с этим перед государством стоит важная задача по обеспечению пожарной безопасности, выражающаяся в защите граждан и их имущества от пожаров. В решении данной проблемы, ключевым звеном являются пожарно-спасательные подразделения, от грамотных и умелых действий которых напрямую зависит исход успешного тушения пожаров и спасения людей. Пожарные для выполнения профессиональных задач должны обладать необходимыми теоретическими знаниями, практическими навыками, а также обладать высокой физической выносливостью, стрессоустойчивостью, умениями работать в команде и иметь высокую ответственность за принятые решения, от которых

будет зависеть жизнь людей. Поэтому подготовка высококвалифицированных специалистов в этой области является приоритетным направлением, в том числе для образовательных учреждений МЧС России. Однако, на сегодняшний день существуют ряд проблем, с которыми сталкиваются в процессе профессиональной подготовки пожарных, к которым можно отнести: устаревшие методики и тренировочные программы; недостаточная практико-ориентированная и психологическая подготовка; техническая оснащенность; сложность интеграции инновационных технологий в процесс подготовки и др. [1].

Целью данного исследования является выявление недостатков в существующих системах профессиональной подготовки пожарных для интеграции современных технологий, адаптированных к современным вызовам.

Научная новизна данной статьи заключается в систематизации и теоретико-практическом обосновании современных подходов к профессиональной подготовке пожарных с учетом их деятельности и требованиям к профессиональным компетенциям.

Методы исследования. Анализ научной литературы и обобщение собственного практического опыта данного процесса подготовки.

Изложение основного материала

Проблема профессиональной подготовки пожарных находит свое отражение в исследованиях многих ученых. О.А. Лихачев деятельность пожарных характеризует работой в экстремальных условиях и данную профессию относит к сложной и стрессогенной, требующей от них высокой подготовки, в том числе физической и психологической. Наиболее важным для пожарных автор выделяет такие качества как интроверсия и экстраверсия, при этом экстраверты сильнее подвержены усталости и больше переживают монотонность. Также ученый считает, что в процессе подготовки пожарных необходимо учитывать их психологические качества, профессионально-психологические умения, профессионально-психологическую стойкость, необходимые для выполнения задач профессиональной деятельности, компоненты которых являются основными составляющими профессионально-психологической подготовки [2].

В.В. Булгаков для совершенствования необходимых навыков пожарных в системе подготовки, в своем исследовании доказывает эффективность применения методики практической подготовки и контроля, которая построена на основе комплекса педагогических теорий с учетом профессиональной деятельности пожарных. Данная методика способствует формированию психологических качеств, развитию умений реагировать и работать в сложных и рискоориентированных условиях при выполнении последовательно усложненных упражнений, при переходе от индивидуального до группового участия пожарных [3].

И.А. Румянцев, В.Н. Матвейчев в качестве необходимых мер по улучшению профессиональной подготовки пожарных рассматривают использование в данном процессе учебно-тренировочных комплексов, которые в дальнейшем способствуют им быстро принимать решения в критических ситуациях и нести за них ответственность. Кроме того, использование тренировочных комплексов влияют на улучшение показателей психофизиологической подготовленности, способствуют приобретению профессиональных навыков, развивают лидерские качества, а также повышают уровень взаимодействия и командной работы, которые необходимы в профессиональной деятельности пожарных [4].

А.В. Ермилов, С.Н. Никишов, М.О. Баканов подчеркивают важность командной работы в профессиональной подготовке пожарных, а учебная деятельность должна протекать в определенной среде, которая будет способствовать проявлению профессионально значимых качеств. Авторами на основе технологии деятельности пожарных разработаны требования к организации учебной деятельности курсантов, имеющие несколько направлений по их реализации в вузе, которые обеспечивают накопление необходимого опыта профессиональной деятельности, а также способствуют формированию профессионально значимых качеств, необходимых для выпускников в дальнейшей профессиональной деятельности [5].

Кроме того, важную роль в процессе профессиональной подготовки играет мотивация пожарных к выбранной профессии и ее значимость для общества. Пожарные, обладающие высокой мотивацией способны

решать сложные задачи в экстремальных условиях, поэтому мотивационное обеспечение процесса подготовки должно иметь важную роль в развитии мотивации пожарных [6, 7].

На сегодняшний день пожарно-спасательные гарнизоны, особенно те, которые расположены вне крупных городов имеют достаточно слабую учебно-тренировочную базу для подготовки пожарных. Поэтому возникает сложная задача по подготовке высококвалифицированных специалистов и поддержанию их боеготовности в условиях недостатка необходимой среды и материально-технического обеспечения.

По нашему мнению, для развития у пожарных профессиональных качеств помимо получения теоретических знаний, ключевое значение имеет накопление практических навыков с использованием учебно-тренировочных тренажеров, на примере учебно-спортивного центра Б. Седельникова Уральского института ГПС МЧС России. Имеющиеся тренажеры способствуют формированию профессиональных качеств и закреплению теоретических знаний полученные в процессе теоретической подготовки, в условиях максимально приближенных к реальным. Каждый из имеющихся тренажеров выполняет определенные функции и способствуют развитию как физической выносливости, так и психологической устойчивости. Рассмотрим подробнее основные из них.

Тренажер «Гражданское здание» (жилой дом)

Согласно статистике по пожарам, чаще всего они происходят в жилом секторе, и отработка действий по тушению таких пожаров на данном тренажере является одним из необходимых, который формирует у курсантов профессионально важные качества по основным действиям как: спасение людей и тушение пожара. На данном тренажере создается реальная обстановка с применением огня и дыма, где курсанты в полной мере ощущают себя как на реальном пожаре (рис. 1).



Рис. 1. Учебный тренажер «Гражданское здание».

На данном тренажере у курсантов развиваются лидерские качества, умения руководить приданным личным составом (в составе отделения, караула), формируются навыки командной работы, стрессоустойчивость, ответственность за принятые решения в условиях ограниченного времени и др. Одной из вводной по решению пожарно-тактической задачи является нахождение газового баллона внутри здания, что вырабатывает у курсантов устойчивость к стрессу и способности саморегуляции в условиях опасности. Кроме того, при работе в полном снаряжении, включенными в дыхательные аппараты, выполняя сложную работу по вскрытию и разбору конструкций, спасении людей у курсантов формируется физическая выносливость к высоким физическим нагрузкам.

Тренажер «Выполнение специальных работ на пожаре» (имитация крыши здания)

Тренажер «Выполнение специальных работ на пожаре» разработан и собственноручно построен преподавательским составом (А.С. Горелик, Д.С. Белкин, А.А. Карапузиков) Уральского института ГПС МЧС России и представляет собой элемент части здания, в виде двускатной кровли (рис.2).



Рис.2. Учебный тренажер «Выполнение специальных работ на пожаре».

Практические занятия на данном тренажере формируют у курсантов ответственность за жизнь товарищей, умения работать на высоте, использовать специализированное оборудование для вскрытия конструкции кровли в условиях воздействия опасных факторов пожара. Также данный тренажер способствует развитию у курсантов стрессоустойчивости и командной работе.

Тренажер «Открытая технологическая установка»

Отработка практических вопросов на тренажере «Открытая технологическая установка» (рис. 3) способствует формированию ключевых профессиональных навыков, необходимых выполнения задач в реальных условиях профессиональной деятельности при ликвидации пожаров и основными можно выделить следующие: развитие тактического мышления в условиях экстремальных ситуаций; выбор методов и средств для эффективного тушения пожаров; лидерские качества и командное взаимодействие; физическая выносливость; устойчивость к стрессу.



Рис. 3. Учебный тренажер «Открытая технологическая установка».

Тренажер «Железнодорожный состав»

Данный тренажер состоит из пассажирского вагона и железнодорожной цистерны, сошедшей с рельс. Работа на тренажере вырабатывают навыки проведения аварийно-спасательных работ по поиску и спасению людей из пассажирского вагона, а также навыки работы в команде по ликвидации разлившегося нефтепродукта из цистерны в результате ее схода (рис. 4).



Рис. 4. Учебный тренажер «Железнодорожный состав».

Тренажер «Резервуарный парк»

Тренажер «Резервуарный парк» (рис. 5) способствует формированию навыков управления силами и средствами пожарно-спасательных подразделений, прибывающих к месту вызова по повышенному рангу пожара. Также совершенствуются навыки командной работы и устойчивость к стрессу.



Рис. 5. Учебный тренажер «Резервуарный парк».

Данный тренажер позволяет формировать профессиональные компетенции, в том числе развитие тактического мышления, анализ и оценка обстановки, работа в условиях стресса при воздействии опасных факторов пожара, что способствует повышению уровня готовности пожарных к выполнению служебных обязанностей на объектах с высоким уровнем пожаровзрывоопасности.

Кроме того, на территории УСЦ имеются тренажеры «самолет», «автозаправочная станция», «коллектор», где также формируются необходимые профессиональные навыки по тушению пожаров и проведению аварийно-спасательных работ на данных объектах.

В рамках психологической подготовки в учебно-спортивном центре предусмотрена полоса психологической подготовки, включающая в себя этапы, которые способствуют формированию стрессоустойчивости. Также для подготовки газодымозащитников имеется тренажер «Грот», где пожарные развивают физическую и психологическую выносливость.

Необходимо отметить развитие материально-технического обеспечения учебно-спортивного центра. В рамках проведения комплексной безопасности 2026 на территории центра планируется расширение территории и строительство полноценного полигона, где в дальнейшем будет осуществляться подготовка специалистов МЧС России.

Для оценки эффективности профессиональной подготовки с применением учебных тренажеров, в рамках дисциплины «Оперативно-тактические

действия при тушении пожаров» нами проводились занятия с курсантами и студентами обучающиеся по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность. Результаты данных занятий показали, что уровень стрессоустойчивости и быстроты реакции повысились практически на 20 %, а создаваемые условия максимально приближенные к реальным, позволило курсантам более глубоко погружаться в работу, в которой они будут осуществлять в дальнейшей профессиональной деятельности.

Обучающиеся в процессе занятий демонстрировали высокий уровень готовности не только к принятию быстрых решений, но и к работе в условиях давления, что имеет большое значение в реальной практике.

Важно отметить, что в профессиональной подготовке пожарных большую роль играют и современные технологии виртуальной и дополненной реальности, преимуществами которых является: имитация сложной и опасной обстановки с полной безопасностью для пожарных; интеграция различных сценариев в учебный процесс без дополнительных затрат на строительство тренажеров и полигонов; высокий стимул вовлеченности в образовательный процесс.

Выводы

В заключении отметим, что система профессиональной подготовки пожарных в условиях современных вызовов требует модернизацию и внедрения инновационных технологий для качественной подготовки пожарных. Внедрение современных подходов в виде учебно-тренировочных комплексов включая технологий виртуальной реальности позволят повысить уровень готовности пожарных к профессиональной деятельности. Отметим, что важную роль в профессиональной подготовке пожарных играет развитие психологической устойчивости, поэтому необходимо внедрять в образовательный процесс психологические тренировки, направленные на повышение стрессоустойчивости и способность эффективно принимать решения в экстремальных условиях, что не только повышает эффективность действий пожарных во время чрезвычайных ситуаций, но и снижает вероятность профессионального выгорания, что особенно важно для обеспечения их долгосрочной работоспособности и психического здоровья.

Библиографический список

1. Чернецов И.Н. Актуальные проблемы подготовки пожарных и спасателей / И. Н. Чернецов // Подготовка кадров в системе предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций : Материалы VI Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 19 октября 2007 года. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, 2007. С. 44–47. – EDN MZNZEM.
2. Логачев О.А. Психологические особенности профессиональной деятельности и профессиональной подготовки пожарных / О. А. Логачев // Актуальные проблемы деятельности подразделений УИС : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Воронеж, 29 мая 2014 года / Федеральная служба исполнения наказаний, Федеральное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования Воронежский институт ФСИН России. Воронеж: Издательство «Научная книга», 2014. С. 536–540. – EDN UANNUQ.
3. Булгаков В.В. Формирование профессиональных умений и навыков, физических и психологических качеств пожарных / В. В. Булгаков // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 3(60). С. 105–120. – DOI 10.24411/2224-0772-2019-10021. – EDN YLHVSO.
4. Румянцев И.А. Совершенствование подготовки пожарных и спасателей с применением новых типов учебно-тренировочных комплексов и тренажеров / И. А. Румянцев, В. Н. Матвейчев // Актуальные вопросы пожаротушения : сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции, Иваново, 26 мая 2023 года. Иваново: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий», 2023. С. 313–317. – EDN NCMFAT.
5. Ермилов А.В. Адаптация условий учебной деятельности курсантов в соответствии с особенностями профессиональных функций по тушению пожаров / А. В. Ермилов, С. Н. Никишов, М. О. Баканов // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. 2022. Т. 6, № 3. С. 361–371. – DOI 10.33408/2519-237X.2022.6-3.361. – EDN SHYCPQ.
6. Карапузиков А.А. Мотивационное обеспечение подготовки курсантов МЧС России к профессиональной деятельности / А.А. Карапузиков, Н.П. Мураев, А.Д. Низяков // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 4(101). С. 313–316. – DOI 10.33979/1998-2720-2023-101-4-313-316. – EDN KMRPWT.
7. Карапузиков А.А. роль аксиологического подхода в системе подготовки курсантов ВУЗов МЧС России / А. А. Карапузиков, Н. П. Мураев, Д. С. Белкин // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 2(99). С. 232–235. – DOI 10.33979/1998-2720-2023-99-2-232-235. – EDN OVLCRE.

References

1. Chernetsov I.N. Actual problems of firefighters and rescuers training / I. N. Chernetsov // Personnel training in the system of prevention and elimination of emergency situations : Materials of the VI International scientific-practical conference, St. Petersburg, 19 October 2007. St. Petersburg: St. Petersburg University of State Fire Fighting Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters, 2007. C. 44–47. – EDN MZNZEM.
2. Logachev O.A. Psychological features of professional activity and professional training of firefighters / O. A. Logachev // Actual problems of activity of the Correctional Service units : collection of materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation, Voronezh, 29 May 2014 / Federal Service for the Execution of Punishments, Federal kazeno educational institution of higher professional education Voronezh Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia. Voronezh: Publishing House 'Scientific Book', 2014. C. 536–540. – EDN UANNUQ.
3. Bulgakov V.V. Formation of professional skills and skills, physical and psychological qualities of firefighters / V. V. Bulgakov // Otechestvennayaizarubezhnapedagogika. 2019. T. 1, № 3(60). C. 105–120. – DOI 10.24411/2224-0772-2019-10021. – EDN YLHVSO.

4. *Rumyantsev I.A.* Improving the training of firefighters and rescuers using new types of training complexes and simulators / I. A. Rumyantsev, V. N. Matveichev // Actual issues of firefighting : proceedings of the III All-Russian scientific and practical conference, Ivanovo, 26 May 2023. Ivanovo: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education 'Ivanovo Fire and Rescue Academy of the State Fire Fighting Service of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters', 2023. С. 313–317. – EDN NCMFAT.
 5. *Ermilov A.V.* Adaptation of the conditions of cadets' training activity in accordance with the peculiarities of professional functions in fire extinguishing / A. V. Ermilov, S. N. Nikishov, M. O. Bakanov // Bulletin of the University of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Belarus. 2022. Т. 6, № 3. С. 361–371. – DOI 10.33408/2519-237X.2022.6-3.361. – EDN SHYCPQ.
 6. *Karapuzikov A.A.* A. Motivational support for the training of cadets of the Ministry of Emergency Situations of Russia to professional activity / A. A. Karapuzikov, N. P. Muraev, A. D. Nizyakov // Scientific notes of the Orel State University. 2023. № 4(101). С. 313–316. – DOI 10.33979/1998-2720-2023-101-4-313-316. – EDN KMRPWT.
 7. *Karapuzikov A.A.* The role of the axiological approach in the system of training cadets of higher educational institutions of the Ministry of Emergency Situations of Russia / A. A. Karapuzikov, N. P. Muraev, D. S. Belkin // Scientific Notes of Orel State University. 2023. № 2(99). С. 232–235. – DOI 10.33979/1998-2720-2023-99-2-232-235. – EDN OVLCRE.
-

КАРЯКИНА СВЕТЛАНА НИКОЛАЕВНА

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: svetlana.kariakina@yandex.ru

БУБНОВА СВЕТЛАНА ЮРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: bubnows@yandex.ru

KARYAKINA SVETLANA NIKOLAEVNA

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head Department of Psychology and Pedagogy, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: svetlana.kariakina@yandex.ru

BUBNOVA SVETLANA YURIEVNA

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department «Theory and Technology of Pre-School Education», Orel State University, Orel, Russia

E-mail: bubnows@yandex.ru

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

MOTIVATION OF LEARNING ACTIVITIES OF BOYS AND GIRLS OF PRIMARY SCHOOL AGE

В статье обоснованы теоретические подходы к проблеме мотивации учебной деятельности младших школьников в психологии; представлен анализ результатов эмпирического исследования учебной мотивации мальчиков и девочек младшего школьного возраста. Установлено, что структурная и уровневая организация учебной мотивации мальчиков и девочек младшего школьного возраста имеет специфические особенности: девочки отличаются более высоким уровнем выраженности учебных мотивов, для них более значим учебный мотив, чем для мальчиков. Изученная и описанная феноменология мотивации учебной деятельности важна для разработки программ психолого-педагогического сопровождения процесса оптимизации учебной мотивации младших школьников; формулировки рекомендаций для учителей и родителей по формированию действенных учебных мотивов, смещению локуса с внешней на внутреннюю мотивацию учения младших школьников.

Ключевые слова: младший школьный возраст, мотивация учебной деятельности, мотивы учения.

The article substantiates theoretical approaches to the problem of motivation of educational activity of primary school students in psychology; the analysis of the results of the empirical study of educational motivation of boys and girls of primary school age is presented. It is established that the structural and level organization of educational motivation of boys and girls of primary school age has specific features: girls are distinguished by a higher level of expression of educational motives, the educational motive is more significant for them than for boys. The studied and described phenomenology of academic motivation is important for the development of programs for psychological and pedagogical support of the process of optimizing the academic motivation of primary school students; formulating recommendations for teachers and parents on the formation of effective academic motives, and shifting the locus from external to internal motivation of primary school students.

Keywords: primary school age, motivation of educational activity, motives of learning.

Введение

Актуальность исследования мотивации учебной деятельности мальчиков и девочек младшего школьного возраста обусловлена следующими факторами:

во-первых, наличием выраженной потребности в идентификации и детальном изучении детерминант и факторов поведения человека;

во-вторых, необходимостью определения факторов повышения эффективности современного образования, в том числе, эффективности учебной деятельности обучающихся;

в-третьих, отсутствием достаточных теоретических и эмпирических данных, касающихся специфики структурной и уровневой организации учебной мотивации мальчиков и девочек младшего школьного возраста;

в-четвертых, необходимостью реализации индивидуально-дифференцированного подхода к обучающим-

ся и оптимальной организации профилактической и/или коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста, имеющими низкий уровень учебной мотивации [5].

Цель исследования: изучение структурной и уровневой организации учебной мотивации мальчиков и девочек младшего школьного возраста как основания для разработки программ психолого-педагогического сопровождения процесса оптимизации мотивации учения младших школьников.

Новизна: получение актуальных эмпирических данных, характеризующих структурную и уровневую организацию мотивации учения мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

Методы исследования: теоретические – анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, сравнение, обобщение; эмпирические – методика «Диагностика уровня школьной мотива-

ции младших школьников» Н.Г. Лускановой; методика «Шкала выраженности учебно-познавательного интереса» по Г.Ю. Ксензовой; методика «Изучение учебной мотивации» М.Р. Гинзбурга; методы обработки данных: количественный и качественный анализ; методы статистического анализа: статистический критерий Манна-Уитни, ϕ -критерий углового преобразования Фишера.

Изложение основного материала

Мотивация выступает ключевым фактором, детерминирующим поведение человека. Данный факт обуславливает повышенный интерес зарубежных и отечественных ученых к исследованию различных аспектов проблемы мотивации. Традиционно в отечественной психологии мотивация понимается как «... совокупность всех факторов (как личностных, так и ситуативных), побуждающих человека к активной деятельности и обеспечивающих тем самым успех в этой деятельности» [3, с. 65].

Особый ракурс рассмотрения проблема мотивации приобретает в связи с обсуждением проблем современного образования, в частности, вопросов повышения его качества. Специфическим видом мотивации, который непосредственно связан с учебной деятельностью, является учебная мотивация, которую И.А. Зимняя определяет как «...частный вид мотивации, включённой в деятельность учения, учебную деятельность» [2, с. 49]. Результаты психологических исследований и опыт практических работников со всей очевидностью показывают, что успехи в учебной деятельности в значительной степени определяются содержанием и уровнем мотивации обучающихся. Согласно результатам исследования А.К. Марковой, учебная мотивация является одним из новообразований, возникающим в результате активного участия школьников в учебной деятельности [7]. Формы проявления мотивации к обучению различны: стремление к получению знаний, желание заниматься саморазвитием, стремление к успеху и достижению личных целей.

Периодом особого внимания в контексте учебной мотивации выступает младший школьный возраст, поскольку именно в данном возрастном периоде ситуация обучения выступает в качестве социальной ситуации развития, а учебная деятельность является ведущей.

Проблема мотивации учебной деятельности младших школьников в отечественной психологии разрабатывается целым рядом исследователей: М.И. Алексеева, Л.И. Божович, М.М. Безруких, М.В. Бывшева, Т.В. Зароева, В.А. Грекова, Н.В. Елфимова, Е.П. Ильин, Е.Г. Коваленко, А.Н. Леонтьев, М.В. Ляшенко, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, В.Э. Мильман, Е.Е. Рогова, Л.М. Ткаченко, Г.И. Щукина и др.

Индивидуализация образовательного процесса – одна из важнейших задач настоящего момента развития образования. Однако исследований, показывающих специфику структурной и уровневой организации учебной мотивации мальчиков и девочек младшего школьного возраста, все еще недостаточно.

В своем эмпирическом исследовании мы исходили из предположения о том, что структурная и уровневая организация учебной мотивации мальчиков и девочек младшего школьного возраста имеет специфические особенности: девочки отличаются более высоким уровнем

выраженности учебных мотивов, для них более значим учебный мотив, чем для мальчиков.

С целью определения *уровня учебной мотивации* испытуемых мы использовали методику Н.Г. Лускановой «Диагностика уровня школьной мотивации младших школьников» (таблица 1). Она позволяет определить отношение детей к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. Количество баллов, полученных испытуемыми по результатам данной методики, является основанием для определения уровня их школьной мотивации.

Выборку исследования составили 22 ученика 2-го класса в возрасте 8-9 лет (12 мальчиков, 10 девочек).

Таблица 1.

Уровень выраженности учебной мотивации испытуемых, ср.зн.

Подвыборка испытуемых	Уровень мотивации
мальчики	16,6
девочки	18,3

Данные, представленные в таблице 1, позволяют утверждать, что уровень учебной мотивации как девочек, так и мальчиков находится в диапазоне средних значений (16,6 б. и 18,3б. соотв.). Статистически значимых различий уровня выраженности учебной мотивации мальчиков и девочек обнаружено не было. В целом, у младших школьников, принимавших участие в нашем эмпирическом исследовании учебная мотивация сформирована, они испытывают позитивные эмоции по отношению к школе. Однако внешняя мотивация превышает внутреннюю, а одним из ведущих мотивов является мотив общения с друзьями, учителями. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради.

Нами была проанализирована частота встречаемости различных уровней учебной мотивации в подвыборках мальчиков и девочек младшего школьного возраста (таблица 2).

Таблица 2.

Представленность уровней учебной мотивации в подвыборках испытуемых, %

Уровни Подвыборка испытуемых	низкий	средний	высокий
мальчики	41,7**	50,0**	8,3
девочки	10,0**	80,0**	10,0

Условные обозначения

В таблице отражен уровень статистической значимости различий:

** - 1% уровень значимости (при $p \leq 0,01$)

* - 5% уровень значимости (при $p \leq 0,05$), ϕ -критерий Фишера

Результаты, представленные в таблице 2, позволяют утверждать, что высокий уровень мотивации в подвыборках мальчиков (8,3 %) и девочек (10 %) представлен незначительно. Большая часть испытуемых обеих подвыборок демонстрирует средний уровень выраженности учебной мотивации. Тем не менее, он оказался представленным в большей мере у девочек, по сравнению с мальчиками (41,7 % – мальчики; 80,0 % –

девочки). Для учащихся с таким уровнем мотивации, в основном, характерно позитивное отношение к школе, но школа привлекает их в большей степени внеучебной деятельностью.

Проиллюстрируем полученные данные:

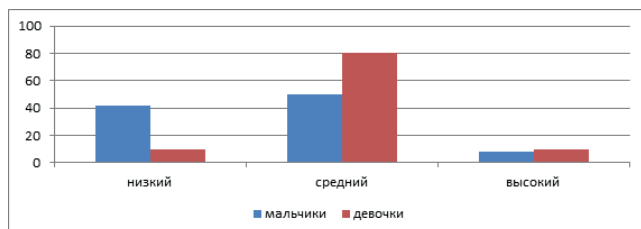


Рис. 1. Частота встречаемости разных уровней учебной мотивации в подвыборках мальчиков и девочек младшего школьного возраста, %

У 41,7% мальчиков выявлен низкий уровень учебной мотивации, в то же время такой ее уровень обнаружен только у 10% девочек.

Различия в представленности как среднего, так и низкого уровней учебной мотивации у испытуемых двух групп оказались статистически значимыми ($\phi_{эм} = 5,374$, $\phi_{кр1} = 1,64$, $\phi_{кр2} = 2,3$). Это дает основания утверждать, что учебная мотивация выражена сильнее у девочек по сравнению с мальчиками. Девочки в большей мере, чем мальчики, стремятся успешно выполнять предъявляемые учебные требования, четко следуют указаниям педагога, добросовестны и ответственны. Им присущи сильные эмоциональные переживания при получении ими неудовлетворительных оценок или замечаний педагога. Мальчики в большей степени испытывают затруднения в учебной деятельности, отвлекаются во время занятий, занимаясь посторонними делами.

Полученные нами данные согласовываются с данными, полученными в исследовании Х. Даннауэра, который установил, что девочки отличаются более заметными успехами в сравнении со своими сверстниками мальчиками. Обнаружено, что девочки, в целом, гораздо лучше ориентируются в требованиях, предъявляемых школой, более прилежны и, соответственно, достигают больших успехов в обучении по сравнению с мальчиками [6].

Сходные данные получила и А.В. Александрова, установившая, что большинство девочек в младшем школьном возрасте стремятся овладеть новыми знаниями, учебными навыками, умеют выделить занимательные факты, явления, проявлять интерес к существенным свойствам явлений, к закономерностям в учебном материале, теоретическим принципам, ключевым идеям. Девочки мотивированы на достижение успеха, обычно ставят перед собой некоторую позитивную цель, активно включаются в ее реализацию, выбирают средства, направленные на достижение этой цели [1].

Таким образом, в подвыборках как мальчиков, так и девочек обнаружен средний уровень выраженности учебной мотивации. Тем не менее, низкий ее уровень статистически значимо чаще встречается у мальчиков по сравнению с девочками.

С помощью методики Г.Ю. Ксензовой «Шкала выраженности учебно-познавательного интереса» нами был изучен уровень сформированности учебно-познавательного интереса мальчиков и девочек младшего школьного возраста (таблица 3). Методика представляет собой шкалу с описанием поведенческих признаков, характеризующих отношение ученика к учебным задачам и выраженность учебно-познавательного интереса. Шкала представляется учителю с инструкцией отметить наиболее характерные особенности поведения при решении учебных задач каждого ученика, входящего в выборку эмпирического исследования.

Таблица 3.

Уровень учебно-познавательного интереса испытуемых, ср. зн.

Подвыборка испытуемых	Показатель
мальчики	3,8*
девочки	4,5*

Условные обозначения

В таблице отражен уровень статистической значимости различий:

** - 1% уровень значимости (при $p \leq 0,01$)

* - 5% уровень значимости (при $p \leq 0,05$),

U – критерий Манна-Уитни

Согласно полученным данным, для мальчиков характерным является низкий уровень учебно-познавательного интереса (3,8 б.), в то время как девочкам присущ его средний уровень (4,5 б.). Различия выраженности учебно-познавательного интереса мальчиков и девочек младшего школьного возраста оказались статистически значимыми ($U_{эм} = 32,5$, $u_{кр1} = 24$, $u_{кр2} = 34$). Это дает основания утверждать, что у девочек учебно-познавательный интерес сформирован на существенно более высоком уровне в сравнении с мальчиками.

Девочкам, в отличие от мальчиков, присущ интерес к способам решения новой задачи, стремление самостоятельно найти способ решения и довести решение до конца. Они стремятся овладеть новыми знаниями, учебными навыками, проявляют интерес к существенным свойствам явлений, к закономерностям в учебном материале. У мальчиков учебно-познавательный интерес сформирован недостаточно; они проявляют его на уровне любопытства. Предметом проявляемого ими интереса является не способ решения задачи, а предлагаемый педагогом новый материал. С одной стороны, они динамично включаются в выполнение задания, задают вопросы о новом фактическом материале, но длительной устойчивой познавательной активности не проявляют, интерес быстро иссякает, и его необходимо постоянно поддерживать.

Таким образом, у мальчиков обнаружен низкий уровень учебно-познавательного интереса в то время, как у девочек – средний его уровень.

С целью изучения представленности различных мотивов учебной деятельности в двух подвыборках испытуемых нами была использована методика М.Р. Гинзбурга «Изучение учебной мотивации» (таблица 4).

Таблица 4.

Представленность учебных мотивов у испытуемых, %					
Виды учебных мотивов	Мотив оценки	Учебный мотив	Социальный мотив	Внешний мотив	Позиционный мотив
Подвыборка испытуемых					
мальчики	41,7**	25,0**	16,7**	8,3**	8,3
девочки	20,0**	70,0**	0**	0**	10,0

Условные обозначения

В таблице отражен уровень статистической значимости различий:

** - 1% уровень значимости (при $p \leq 0,01$)

* - 5% уровень значимости (при $p \leq 0,05$)

Статистические различия определялись по ϕ -критерию Фишера

Данные, представленные в таблице 4, свидетельствуют о том, что содержание учебной мотивации мальчиков и девочек младшего школьного возраста различно. Так, для значительной части испытуемых-мальчиков наиболее значимым является стремление получить положительную отметку (41,7 %). Оценочный мотив значим только для 20 % девочек. Различия в представленности оценочного мотива у испытуемых двух подвыборок статистически значимы ($\phi_{\text{эмп}}=3,373$, $\phi_{\text{кр1}}=1,64$, $\phi_{\text{кр2}}=2,3$).

Большинство девочек, принявших участие в исследовании, ориентировано на овладение новыми знаниями, учебными навыками (70%). Мальчиков с выраженным учебным мотивом оказалось 25%. Различия в представленности учебного мотива у мальчиков и девочек статистически значимы ($\phi_{\text{эмп}}=6,611$, $\phi_{\text{кр1}}=1,64$, $\phi_{\text{кр2}}=2,3$).

В подвыборке девочек не было обнаружено внешних, в том числе, социальных мотивов учения в то время, как в подвыборке мальчиков эти мотивы представлены (16,7 % и 8,3 % соотв.).

Как мальчики, так и девочки в некоторой степени стремятся самоутвердиться, занять место лидера, доминировать в коллективе, оказывать влияние на других учеников (8,3 % и 10,0 % соотв.). Статистически значимых различий в показателях частоты встречаемости позиционного мотива у мальчиков и девочек младшего школьного возраста обнаружено не было.

Таким образом, мальчики, принявшие участие в исследовании, в учебной деятельности ориентируются на получение хороших отметок, поощрение учителя, возможность пообщаться с друзьями. Девочки в большей мере ориентированы на получение знаний, умений, накопление опыта, проявляют большую заинтересованность в обучении. Полученные нами данные согласуются с данными, полученными в исследовании В.А. Федосеевой. Проведенное ей исследование показало, что у мальчиков социальные мотивы учения доминируют над познавательными [8].

Представим полученные данные в наглядной форме:

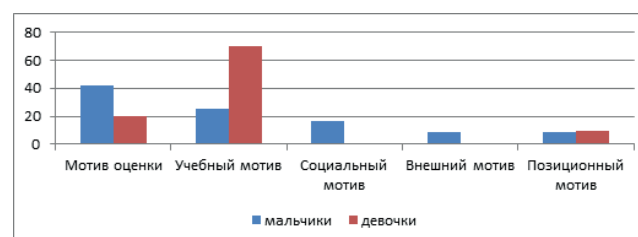


Рис. 2. Учебные мотивы мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

Таким образом, в результате эмпирического исследования, направленного на изучение структурной и уровневой организации мотивации учебной деятельности младших школьников, обнаружено, что учебная мотивация мальчиков и девочек младшего школьного возраста имеет как общие черты, так и специфические особенности. Установлено, что для испытуемых обеих подвыборок характерен средний уровень выраженности учебной мотивации.

В подвыборке мальчиков доля учащихся с низким уровнем учебной мотивации статистически значимо выше по сравнению с подвыборкой девочек. У мальчиков познавательный интерес представлен на низком уровне; они проявляют его, в основном, на уровне любопытства. В структуре учебной мотивации мальчиков чаще, по сравнению с девочками, встречаются внешние мотивы учебной деятельности, а доминирующим мотивом учения выступает оценочный.

Большая часть девочек обнаружила средний уровень учебной мотивации. Показатели выраженности их познавательного интереса также находятся в диапазоне средних значений. Девочкам присущ интерес к новым знаниям и способам действий. У девочек наиболее значимым является такой внутренний мотив, как учебный мотив, что свидетельствует о выраженной ориентации на процесс и результат познания.

Результаты исследования дают основание утверждать, что мальчики в большей степени по сравнению с девочками нуждаются во включении их в коррекционно-развивающие программы, направленные на оптимизацию учебной мотивации, формирование действенных учебных мотивов, смещение локуса с внешней мотивации учения на внутреннюю.

Библиографический список

1. *Александрова А.В.* Особенности учебной мотивации по гендерному принципу / А.В. Александрова, Т.В. Штатнова, Ю.Д. Штатнова // *Образование и педагогика: теория и практика*. 2020. С. 241–245.
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология / И.А. Зимняя. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 448 с.
3. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
4. *Карякина С.Н.* Структурная и уровневая организация мотивации учения подростков, различающихся склонностью к Интернет-зависимости / С.Н. Карякина, С.Ю. Бубнова. // *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2024. № 4 (105). С. 337–344.
5. *Карякина С.Н.* Особенности личности учащихся начальной школы с пониженной успеваемостью / С.Н. Карякина, С.Ю. Бубнова. // *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2025. № 1 (106). С. 267–273.
6. *Комарова О.Н.* Гендерное обучение и воспитание в начальной школе / О.Н. Комарова // *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2010. №6. С. 95–101.
7. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990. 191 с.
8. *Федосеева В.А.* Развитие учебной мотивации мальчиков младшего школьного возраста / В.А. Федосеева // *Вестник магистратуры*. 2023. №4-3 (139). С. 69–72.

References

1. *Alexandrova A.V.* Features of gender-based educational motivation/A.V. Alexandrova, T.V. Shtatnova, Yu.D. Shtatnova // *Education and pedagogy: the oryand practice*. 2020. Pp. 241–245.
 2. *Zimnaya I.A.* Pedagogical psychology/I.A.Zimnaya. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2010. 448p.
 3. *Ilyin E.P.* Motivationandmotives/E.P.Ilyin. St.Petersburg: Peter, 2011. 512p.
 4. *Karyakina S.N., Bubnova S.Y.* Structuralandlevel-based organization of motivation for teachingadolescents with a tendencytoInter-netaddiction. // *Scientificnotes of the OrelStateUniversity*. 2024. №4(105). Pp. 337–344.
 5. *Karyakina S.N.* Personality characteristics of primary school students with poor academic performance / S.N. Karyakina, S.Yu. Bubnova. // *Scientific notes of Oryol State University*. 2025. No. 1 (106). Pp. 267–273.
 6. *Komarova O.N.* Gender education and upbringinginprimary schools/O.N.Komarova // *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*. 2010. No.6. Pp. 95–101.
 7. *Markova A.K.* Formation of teaching motivation/A.K.Markova,T.A. Mathis,A.B.Orlov. M.:Prosveshchenie,1990. 191 p.
 8. *Fedoseeva V.A.* The development of educational motivation of boys of primary schoolage/V.A.Fedoseeva // *Bulletin of the Magistracy*. 2023. №4-3(139). Pp. 69–72.
-

УДК 37.014

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-286-290

КАШАПОВ РУСЛАН ТАХИРОВИЧ

преподаватель, Чусовской индустриальный техникум, г. Чусовой, Россия;
магистрант, кафедра общенаучных дисциплин, Лысьвенский филиал Пермского национального исследовательского политехнического университета, г. Лысьва, Россия

E-mail: ruslan.0077@mail.ru

ХАМАТНУРОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общенаучных дисциплин, Лысьвенский филиал Пермского национального исследовательского политехнического университета, г. Лысьва, Россия

E-mail: khamat_e@mail.ru

KASHAPOV RUSLAN TAKHIROVICH

Teacher, Chusovskaya Industrial College, Chusovoy, Russia
Master's Student, Department of General Scientific Disciplines, Lysvensky Branch of the Federal State Autonomous Educational Institution Higher Education Perm National Research Polytechnic University, Lysva, Russia

E-mail: ruslan.0077@mail.ru

KHAMATNUROVA ELENA NIKOLAEVNA

PhD in Pedagogic sciences, Associate Professor, Lysvensky Branch of the Federal State Autonomous Educational Institution Higher Education Perm National Research Polytechnic University, Lysva, Russia

E-mail: khamat_e@mail.ru

ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ НЕДОСТАТОЧНОГО ИНТЕРЕСА К ТРУДОУСТРОЙСТВУ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОЙ СФЕРЫ

THE WAYS OF SOLUTION OF PROBLEMS OF INSUFFICIENT INTEREST OF EMPLOYING YOUNG SPECIALISTS OF TECHICAL FIELD

Цель настоящего исследования эффективная интеграция квалификационных запросов работодателей и практической подготовки обучающихся.

Дефицит технических кадров в реальном производстве. Низкий уровень трудоустройства выпускников на профильные предприятия. Отсутствие четкой карьерной траектории и перспектив роста. Отсутствие стратегического планирования производства и стратегических запросов работодателей на рынке труда. Отсутствие эффективной системы наставничества на предприятиях. Отсутствие ориентации практической подготовки выпускников на конкретные запросы работодателей. Образовательная технология Профессионализм, как эффективная модель повышения мотивации и адаптации выпускников технической специальности к трудовой деятельности.

Ключевые слова: молодые кадры; работодатель; образование; опыт; техническая специальность, профессиональное обучение; выпускник.

The aim of this research is effective integration of qualification requests of employers and practical training of students.

Shortage of technical staff in real production. Low level of employment opportunities of graduates in specialized enterprises. The unavailability of clear career trajectory and opportunities of development. The unavailability of strategic planning of production and strategic requests of employers in job market. The unavailability of effective system of mentoring at enterprises. The unavailability of orientation to practical preparation of graduates to specific requests of employers. The educational technology Professionalism is effective model of increasing of motivation and adaptation of graduates of technical specialization to working activity.

Keywords: young personnel, employer, education, experience, technical specialty, vocational training, graduate student.

Введение

Актуальность. Молодые специалисты во всем мире и в России в частности являются гарантом будущего развития человечества, страны. Именно от еще неопытных сотрудников, но с огромной теоретической базой зависит будущее предприятий, экономики [6]. В этом случае работодателям важно не допустить потери накопленного за годы обучения потенциала и трансформировать его в практические навыки в лице вчерашнего студента, что принесет всем выгоду: руководителю – увеличение прибыли, опытного наставника, качество товара, сотруднику – высокий доход, уверенность в будущем, возможность реализовывать свои профессиональные и

личные планы [1].

Для России в последнее время актуальна проблема нехватки специалистов на производстве. По итогам первой половины 2025 года в России наблюдается острый дефицит кадров сразу в нескольких ключевых отраслях. Особенно остро ситуация складывается в торговле, медицине и промышленности. Как пишет «Российская газета», ссылаясь на исследования портала hh.ru, серьезная нехватка персонала зафиксирована в производственном секторе. Здесь hh.индекс опустился до 3,7, что говорит о критическом дефиците сварщиков, строителей, токарей, водителей и электриков. И спрос на них будет только расти. Такая ситуация подрывает

экономическую безопасность страны, поскольку, чтобы противостоять санкциям, необходимо сформировать мощный промышленный потенциал [4]. К тому же технические специалисты крайне важны для развития страны в целом, что доказано на примере Китая – много заводов и предприятий – экономика Поднебесной уже конкурирует с экономикой США, что не скажешь про Россию, с ее мощнейшим топливно-энергетическим комплексом и сырьевой базой. Однако не только молодые кадры не стремятся идти в сферу производства, но и сами работодатели порой не заинтересованы в подобного рода «специалистах» [17].

Цель исследования: определить проблемы и пути их решения трудоустройства молодых специалистов.

Новизна исследования заключается в изучении современных трендов и стратегий, направленных на привлечение молодых специалистов в техническую сферу и преодоление кадрового дефицита на примере Федерального проекта «Профессионалитет».

Методы исследования включают анализ педагогической литературы, анализ педагогического опыта, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент.

- анализ современного рынка труда для молодых специалистов о данным вторичных источников;
- анализ мер организационной и методической помощи при создании в учреждениях профессионального образования служб содействия молодым гражданам по их трудоустройству: введение специальных курсов для выпускников – «Как искать работу», на которых будут обсуждаться различные варианты предстоящих переговоров с нанимателями, другие вопросы, касающиеся правил поведения при поиске вакансии;
- анализ государственных мер и мер, предоставляемых работодателями, социальных гарантий и льгот для молодых специалистов: компенсация оплаты коммунальных услуг, льготные проездные билеты, бесплатное обучение, льготы при оплате детских садов;
- анализ мер стимулирования работодателей для принятия на работу молодежи: предоставлять льготы по налогам и сборам [16].

Изложение основного материала

Для начала следует обозначить, кто жетаким молодой специалист [7]. Так, согласно подпункту «б» пункта 32 постановления Правительства Российской Федерации от 13.12.2017 № 1544 «О развитии сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2013–2020 годы», молодой специалист понимается как «одинокое проживающее или состоящее в браке лицо в возрасте не старше 35 лет, имеющее законченное высшее (среднее профессиональное) образование» [18]. Итак, молодой специалист – гражданин до 35 лет с дипломом колледжа или вуза [12].

Если верить статистике, то тема статьи идет вразрез полученным данным. Согласно опросу «Работы России» от 2024 года около 94 % работодателей заинтересованы во вчерашних выпускниках средних и высших учебных заведениях. Они отмечают, что примерно 90 % молодых специалистов оправдывают их ожидания. Причем популярный сайт «Superjob» отмечает, что молодых кадров именно ждут в основном в IT сфере, финансовой

и производственных областях, самым востребованным при этом считается инженерно-технический персонал. Но порой работодатели отказываются принимать или не заинтересованы во вчерашних студентах технических учебных заведений.

Причин этому несколько, как отмечают Стельмашенко О.В. и Елина Ю.А. в своей статье – это и демографический спад в стране в последние десятилетия, который привел к тому, что работодателям уже практически не из кого выбирать, это и специальная военная операция, которая также сокращает ряды молодежи [20]. Но это все относительно, согласно позиции Литвиновой Г.А. и Питка С.Н. есть более весомые аспекты проблемы, связанные не с сокращением численности молодежи, а педагогическими и управленческими аспектами организации обучения и адаптации молодежи в производственной среде.

Во-первых, несогласованность учебных планов образовательных организаций с требованиями предприятий. В частности недостаточно практической подготовки. В качестве примера согласно ФГОС СПО 15.02.19 «Сварочное производство» от общего объема часов составляет не более 60 %, при сроке обучения 3 года 10 месяцев. В учебных планах разработанных в соответствии с федеральной программой «Профессионалитет» практическая подготовка составляет на менее 80 % от общего объема часов при сокращении срока обучения на 1 год [22]. Таким образом, образовательная технология «Профессионалитет», позволяет более эффективно и быстро подготовить молодого специалиста под конкретные запросы работодателя.

Во-вторых, руководящий состав порой предъявляет к новобранцам слишком завышенные требования, что вполне уместно, особенно для частных предприятий, поскольку никому не хочется, тратить время и средства на обучение неопытного работника и нет гарантий того, что он продолжительное время будет трудиться в этой компании [21].

В-третьих, начальники не видят в молодежи «универсальных солдат», особенно это касается частных предприятий, где иногда отсутствует разграничение полномочий. У бизнесмена зачастую один-два работника выполняют монтаж изделий, его сборку и наладку, а также порой они же и разрабатывают прибор, то есть выполняют обязанности инженера и ведут разного рода отчетность. Этого всего вчерашний студент выполнить не может [13].

Что же касается крупных производств, например, металлургия, то тут помимо перечисленных выше причин имеются и свои доводы в отказе молодым специалистам в трудоустройстве. Во-первых, нет уверенности, что через года два новоиспеченный сотрудник не сменит место работы, а в связи со спецификой производства нового специалиста придется готовить опять же год, что отразится на качестве продукции и сроках, особенно принимая во внимание тот факт, что крупные заводы выполняют госзаказ, в том числе и для военной сферы [5].

Во-вторых, у молодежи сейчас другие ценности: ничего не делать и получать деньги; хочу, чтобы работали на меня, а на производстве, увы, нужно «пахать». Молодежь хочет быстро выйти на высокий доход, купить себе машину, квартиру и обеспечить

своих детей всем необходимым, промышленная сфера в кратчайшие сроки такого дать не может (на заводах на многих профессиях, чтобы стать высококвалифицированным специалистом и получать достойную заработную плату нужно отработать около 5 лет) [8].

В-третьих, работодатель не видит во вчерашних студентах ответственности, они еще по старой памяти могут проспать и несерьезно отнестись к выданному им заданию мастером участка или руководителем отдела. Еще один важный нюанс в этой ситуации: от отдела кадров и руководства можно услышать такую фразу в адрес молодых – «вы приходите на завод, чтобы получить стаж и навыки, а затем переходите к частникам, поскольку им нужны опытные сотрудники». Это также одна из причин не заинтересованности работодателей во вчерашних студентах технических специальностей. Еще один факт, который необходимо отметить по данному дискуссионному вопросу – если у руководства будет стоять выбор, кого лучше взять на конкретное рабочее место: выпускника или сотрудника со стажем 1–3 года по указанной должности, то в 90 % случаев ответ очевиден [11].

Сложившееся недоверие у работодателей к молодым кадрам следует искоренять, особенно в сфере промышленности – основе экономики страны. Предлагается два пути решения проблемы: государственные программы и изменение мнения руководящего состава о вчерашних выпускниках технических образовательных учреждений [3].

В первом случае это могут быть различные субсидии и льготы, причем как самим молодым специалистам, что повысит поток выпускников на предприятия, под которым не устоит ни один работодатель, так и самим предприятиям. Например, обеспечение заказов первую очередь те заводы, на которых трудится конкретный процент молодых кадров от суммарного трудового коллектива – такое вызовет у любого работодателя заинтересованность в неопытных специалистах, получивших недавно диплом [14].

Либо это будут опять же льготы и скидки предприятию, которое обновляет свой коллектив за счет молодых кадров.

Во втором случае руководящему составу следует понять, что не вся молодежь стремится быть юристами и менеджерами, встречаются молодые люди, выбирающие стабильность и работу с техникой. Навряд ли молодому специалисту захочется уйти с завода, если его там все устраивает [10].

Поэтому в первую очередь работодателю следует создавать комфортные условия труда и изменить свое отношение к вчерашним выпускникам, что сформировать у себя же заинтересованность в таких кадрах: если они за 4–5 лет освоили сложную учебную программу, то и в кратчайшие сроки постигнут необходимые азы производства [9]. Российское общество перенасытилось юристами, блогерами и менеджерами, к тому же хороший сварщик, монтажник, сборщик, литейщик сейчас получает даже больше всех перечисленных специалистов, а у инженера условия труда сравнимы с офисными клерками. Поэтому руководству следует изменить свое отношение к молодому поколению и завлекать их в промышленность, бабушки и дедушки вчерашних вы-

пускников трудились на предприятиях в свое время, жили в достатке, счастливо, многие до 80 лет и более. Молодежь у нас трудоспособна и полна сил для выполнения тяжелой работы в рамках предприятия [2]. Интересный вариант предлагает Сбер НПФ: сотрудникам, занятым на производстве и желающим выйти на пенсию, участвовать в определенной пенсионной программе, но с одним условием – необходимо подготовить за 1,5 года до выхода на пенсию себе смену и обучить новые кадры, передав навыки и опыт. Взамен компания гарантирует выплату дополнительной пенсии на протяжении 10 лет после ухода. Такое решение позволит решить одну из главных проблем – омолодить коллектив.

Выводы

Молодое поколение – это ресурс для развития. Работать с ними может быть как увлекательно, так и непросто, но их потенциал и энергия бесценны. Нынешним работодателям принадлежит ключ к успеху: правильная мотивация молодежи может обеспечить взаимовыгодное и долгосрочное сотрудничество [19].

Недостаток интереса у работодателей к таким работникам с технической специализацией может возникнуть по ряду причин: недостаточный уровень навыков; иные ценности у молодежи; отсутствие ответственности; завышенные требования как у одних, так и у других; боязнь увольнений после 1–2 лет работы и так далее. Решать сложившуюся ситуацию нужно двумя методами – государственными программами (льготы, субсидии, привилегии) и изменением мнения у работодателей о вчерашних выпускниках (не все хотят быть юристам и менеджерами, не все гонятся за высоким доходом, у молодежи достаточно сил для тяжелых работ) [19].

По данным Head Hunter в 2024 году прирост вакансий в металлургии и добыче сырья составил 19 % по сравнению с 2023 годом. В течение 2024 года компании опубликовали только на hh.ru 466 тыс. вакансий. Нехватка персонала приводит к значительным трудностям в различных отраслях экономики. Наиболее остро проблема проявляется в промышленности [15]. Поэтому работодателям в сфере производства следует пересмотреть свою политику в отношении молодых, неопытных, но полных энергии и сил кадров с огромным багажом теоретических знаний.

Таким образом, низкая мотивация в трудоустройстве молодых специалистов определяется следующими факторами:

- не соответствие профессиональных образовательных программ к требованиям работодателя;
- не достаточный уровень практической, профессиональной подготовки;
- снижение привлекательности профессией реальной сферы экономики;
- отсутствие у предприятия программы стратегического развития и потребности в кадрах.

Инструментом для решения этих проблем является федеральный проект «Профессионалитет» направленный на глубокую интеграцию работодателей и профессиональные образовательные организации, с целью подготовки конкурентоспособных специалистов, для текущих и стратегических потребностей экономики.

Библиографический список

1. Абзанов А.И. Проблемы трудоустройства молодежи / А.И. Абзанов // Молодежная политика в Российской Федерации: управление развитием творческого потенциала. – материалы Международного научно-образовательного форума (Казань, 25 марта 2016 г.) / под ред. Г.В. Морозовой. Казань : Изд-во Казан.ун-та, 2016. С. 207–217.
2. Абрамов М.А. Восприятие карьеры и мотивация молодых специалистов в сфере государственного и муниципального управления / М.А. Абрамов, М.Н. Сурилов, А.И. Денисова // Журнал Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. 2023. Т. 37, № 3. С. 79–98.
3. Акатнова М.И. Меры государственной поддержки трудоустройства выпускников среднего профессионального и высшего образования / М.И. Акатнова // Образование и право. 2023. № 6. С. 421–425.
4. Актуальные вопросы экономики и социологии: сборник статей по материалам XV Осенней конференции молодых ученых в новосибирском Академгородке / под ред. О. В. Тарасовой, Н. О. Фурсенко. Новосибирск : ИЭОПП СО РАН, 2019. 610 с.
5. Александрова О.А. Проблема дефицита кадров в промышленном секторе экономики: причины и направления решения / О.А. Александрова // Уровень жизни населения регионов России. 2024. Т. 20, № 2. С. 150–162.
6. Баглаева П.А. Проблемы и перспективы молодежной занятости в России / П. А. Баглаева // Молодежь в меняющемся мире: траектории самоопределения : Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции студентов, преподавателей и молодых ученых, Екатеринбург, 14 апреля 2023 года. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023.
7. Ведехин А.Ю. Молодые специалисты на рынке труда: совешенствование мер поддержки в рамках программы содействия занятости / А. Ю. Ведехин // Труд и социальные отношения. 2022. Т. 33, № 4. С. 60–70.
8. Земляк С.В. Современные инструменты поддержки занятости молодежи / С. В. Земляк, Г. А. Хроменкова, О. А. Лапшова // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2023. № 12-1. С. 71–76.
9. Клячко Т.Л. Трудоустройство молодежи на первую работу / Т. Л. Клячко, Е. А. Семионова // Экономическое развитие России. 2019. Т. 26, № 12. С. 48–56.
10. Козырева Л.Д. Перекресток возможностей: социальная поддержка как фактор успешного трудоустройства молодежи / Л.Д. Козырева // Социально-гуманитарные знания. 2024. № 8. С. 40–45.
11. Костина С.Н. Трудоустройство молодых специалистов как социально-экономическая проблема / С.Н. Костина, А.А. Ваганова // XX Международная конференция памяти профессора Л. Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире : Методология, опыт эмпирического исследования», 16-18 марта 2017 г., Екатеринбург. Екатеринбург : УрФУ, 2017. С. 784–794.
12. Леонидова Г.В. Трудовой потенциал молодежи: запросы современного рынка труда / Г. В. Леонидова, К. О. Димони // Проблемы развития территории. 2021. Т. 25, № 6. С. 7–31.
13. Литвинова Г.А., Питка С.Н. Проблемы трудоустройства молодых специалистов : опыт социологического анализа. Журнал «Миссия конфессий». 2022. Том 11. Часть 6 (№ 63). С. 55–62.
14. Маркелова А.А. Молодежная политика в контексте управления регионом (на примере Саратовской области) / А.А. Маркелова // Развитие современного региона: вопросы науки и практики : Сборник научных статей, Саратов, 30–31 марта 2021 года. Том Выпуск 14. – Саратов: Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина — филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», 2021. С. 33–38.
15. Махарадзе Н.С. Юридическая сущность категории «молодой специалист» / Н. С. Махарадзе // Тенденции развития законодательства Российской Федерации : Материалы I Всероссийской научно-практической конференции, Хабаровск, 09–13 декабря 2019 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тихоокеанский государственный университет. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2020. С. 109–116.
16. Меренков А.В. Проблемы трудоустройства и адаптации молодых инженеров к требованиям работодателей / А.В. Меренков, О. Я. Мельникова // XXI Уральские социологические чтения. Социальное пространство и время региона: проблемы устойчивого развития : материалы Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 15–16 марта 2018 года / Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Институт государственного управления и предпринимательства, Уральское отделение Российского общества социологов. Екатеринбург: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Гуманитарный университет», 2018. С. 205–208.
17. Особенности привлечения молодых специалистов и негативные тенденции на рынке труда в России / Е.В. Дробот, И.Н. Макаров, О.В. Журавлева, А.М. Нерсисян // Экономика труда. 2020. Т. 7, № 3. С. 253–266.
18. Постановление Правительства РФ от 13 декабря 2017 г. N 1544 «О внесении изменений в Государственную программу развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2013–2020 годы» (с изменениями и дополнениями от 02.12.2023).
19. Савенкова А.С. О повышении эффективности управленческой деятельности с учетом практики трудоустройства российской молодежи в современных условиях / А. С. Савенкова, П. В. Слюмянский // Социология. 2023. № 6. С. 189–196.
20. Стельмашенко О.В., Елина Ю.А. Проблема дефицита молодых специалистов на рынке труда Российской Федерации. Журнал «Экономика и социум» №10(113) 2023. 650-655 с.
21. Субботина Т.Н. Проблемы трудоустройства студенческой молодежи и выпускников / Т. Н. Субботина, Ю. С. Баранова, В. А. Япрынцева // Экономика и бизнес: теория и практика. 2023. № 12-2(106). С. 162–165.
22. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 15.02.19 Сварочное производство (приказ Минпросвещения России от 30.11.2023 № 907 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 15.02.19 Сварочное производство. Зарегистрировано в Минюсте России 29 декабря 2023 г. № 76769).
23. Федеральная государственная информационная система. Работа России Общероссийская база вакансий и резюме [Электронный ресурс: <https://trudvsem.ru/> Дата обращения: 24.11.2025].

References

1. *Abzanov A.I.* Problems of youth employment/A.I.Abzanzov//Youth policy in the Russian Federation: management of creative potential development. – materials of the International Scientific and Educational Forum (Kazan, March 25, 2016)/edited by G.V. Morozova. Kazan: Kazan Publishing House. University, 2016. Pp. 207–217.
2. *Abramov M.A.* Career perception and motivation of young specialists in the field of state and municipal management/M.A. Abramov, M.N. Surilov, A.I. Denisova//Journal Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Economics. 2023. Vol. 37, No.3. Pp.79–98.
3. *Akatnova M.I.* Measures of state support for the employment of graduates of secondary vocational and higher education/M.I.Akatnova//Education and Law. 2023. No.6. Pp. 421–425.
4. Actual issues of economics and sociology: a collection of articles on the materials of the XV Autumn Conference of Young Scientists in Novosibirsk Akademgorodok/edited by O.V.Tarasova, N.O. Fursenko-Novosibirsk: IEOPPSBRAS, 2019. 610 p.
5. *Alexandrova O.A.* The problem of personnel shortage in the industrial sector of the economy: causes and solutions/O.A.Alexandrova//Standard of living of the population of the regions of Russia. 2024. Vol. 20, No.2. Pp. 150–162.
6. *Baglaeva P.A.* Problems and prospects of youth employment in Russia/P.A.Baglaeva//Youth in a changing world: trajectories of self-determination: Materials of the XIV All-Russian Scientific and Practical Conference of Students, teachers and Young Scientists, Yekaterinburg, April 14, 2023. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2023.
7. *Vedekhin A.Y.* Young specialists in the labor market: implementation of support measures within the framework of the employment promotion program/A.Y.Vedekhin//Labor and Social Relations. 2022. Vol. 33, No.4. Pp. 60–70.
8. *Zemlyak S.V.* Modern tools for youth employment support/S.V.Zemlyak, G.A.Khromenkova, O.A.Lapshova // Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law. 2023. No.12-1. Pp.71–76.
9. *Klyachko T.L.* Youth employment for the first job/T.L.Klyachko, E.A.Semionova // Economic development of Russia. 2019. Vol. 26, No.12. Pp. 48–56.
10. *Kozyreva L.D.* Crossroads of opportunities: social support as a factor of successful youth employment/L.D.Kozyreva//Social and humanitarian knowledge. 2024. No.8. Pp. 40–45.
11. *Kostina S.N.* Employment of young professionals as a socio-economic problem/S.N. Kostina, A.A.Vaganova//XX International Conference in memory of Professor L.N. Kogan "Culture, personality, society in the modern world: Methodology, empirical research experience", March 16–18 2017, Yekaterinburg. Yekaterinburg: Urfu, 2017. Pp. 784–794.
12. *Leonidova G.V.* Labor potential of youth: demands of the modern labor market/G.V.Leonidova, K.O.Dimoni//Problems of territorial development. 2021. Vol. 25, No.6. Pp. 7–31.
13. *Litvinova G.A., Pitka S.N.* Problems of employment of young specialists: experience of sociological analysis. The journal "Mission of Confessions". 2022. Volume 11. Part 6 (No.63). Pp.55–62.
14. *Markelova A.A.* Youth policy in the context of region management (on the example of the Saratov region)/A.A.Markelova//Development of the modern region: issues of science and practice: Collection of scientific articles, Saratov, March 30–31, 2021. Volume Issue 14. Saratov: P.A.Stolypin Volga Institute of Management, Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, 2021, Pp. 33–38.
15. *Makharadze N.S.* The legal essence of the category "young specialist" /N.S.Makharadze//Trends in the development of legislation of the Russian Federation: Materials of the I All-Russian Scientific and Practical Conference, Khabarovsk, December 09–13, 2019/Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Pacific State University university. Khabarovsk: Pacific State University, 2020, Pp.109–116.
16. *Merenkov A.V.* Problems of employment and adaptation of young engineers to the requirements of employers/A.V. Merenkov, O.Ya. Melnikova//XXI Ural Sociological readings. Social space and time of the region: problems of sustainable development: proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Yekaterinburg, March 15–16, 2018/Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Institute of Public Administration and Entrepreneurship, Ural Branch of the Russian Society of Sociologists. Yekaterinburg: Autonomous Non-profit Organization of Higher Education "Humanitarian University", 2018, Pp. 205–208.
17. Features of attracting young professionals and negative trends in the labor market in Russia/E.V. Drobot, I.N. Makarov, O.V. Zhuravleva, A.M.Nersisyan // Laboreconomics. 2020. Vol. 7, No.3. Pp. 253–266.
18. Decree of the Government of the Russian Federation No.1544 dated December 13, 2017 "On Amendments to the State Program for the Development of Agriculture and Regulation of Agricultural Products, Raw Materials and Food Markets for 2013–2020" (with Amendments and Additions dated December 02, 2023).
19. *Savenkova A.S.* On Improving the effectiveness of management activities taking into account the employment practices of Russian youth in modern conditions/A.S. Savenkova, P.V. Slomyansky//Sociology. 2023. No.6. Pp. 189–196.
20. *Stelmashenko O.V., Elina Yu.A.* The problem of shortage of young specialists in the labor market of the Russian Federation. Journal of Economics and Society No.10(113) 2023. Pp. 650–655.
21. *Subbotina T.N.* Problems of employment of students and graduates/T.N. Subbotina, Yu.S. Baranova, V.A. Yaprntseva // Economics and Business: the theory and practice. 2023. №12-2(106). Pp. 162–165.
22. Federal State Educational Standard for Secondary Vocational Education in the Specialty 15.02.19 Welding Production (Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 907 dated November 30, 2023 "On Approval of the Federal State Educational Standard for Secondary Vocational Education in the Specialty 15.02.19 Welding Production. Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on December 29, 2023, No. 76769).
23. Federal State Information System. Russia's Job Market: All-Russian Database of Vacancies and Resumes [Electronic resource: <https://trudvsem.ru/> Accessed on 24.11.2025].

УДК 371.035.6

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-291-296

КОРОЛЬ ВЛАДИМИР ВЯЧЕСЛАВОВИЧ

кандидат биологических наук, доцент, кафедра
«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

КЛИМОВ ДМИТРИЙ ИВАНОВИЧ

студент 2 курса магистратуры, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, г. Орел,
Россия

E-mail: klimovdmitrij2707@yandex.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

KLIMOV DMITRY IVANOVICH

2nd year Master's Student, Orel State University, Orel,
Russia

E-mail: klimovdmitrij2707@yandex.ru

**ОТ ЛОКАЛЬНОЙ ИСТОРИИ К ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОГО МЕМОРИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

FROM LOCAL HISTORY TO CIVIL IDENTITY: THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF SCHOOL MEMORIAL SPACES

Статья посвящена комплексному исследованию процессов формирования гражданской ответственности и патриотизма старшеклассников в условиях современной геополитической турбулентности.

Выявлены особенности формирования гражданской ответственности и патриотизма у старшеклассников в условиях современной геополитической обстановки и разработаны рекомендации по совершенствованию методик патриотического воспитания на примере Орловской области. Использовались валидизированные методы анкетирования, включённого наблюдения и анализа школьной документации. Проектный цикл включал сбор семейных артефактов, создание экспозиции, организацию экскурсий и проведение митинга Памяти. Полученные результаты демонстрируют высокую эффективность синергетического подхода, объединяющего когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный уровни патриотического воспитания при минимуме материальных ресурсов.

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, старшеклассники, школьный музей, Комната Боевой Славы, проектное обучение, локальная история, геополитический контекст.

This article is devoted to a comprehensive study of the development of civic consciousness and patriotism in high school students in the context of modern geopolitical turbulence.

The article identifies the characteristics of civic consciousness and patriotism development in high school students in the current geopolitical environment and develops recommendations for improving patriotic education methods using the Oryol Region as an example. Validated survey methods, participant observation, and analysis of school documentation were used. The project cycle included collecting family artifacts, creating an exhibition, organizing excursions, and holding a Remembrance Rally. The results demonstrate the high effectiveness of a synergistic approach that combines cognitive, emotional-value, and activity-based patriotic education with minimal material resources.

Keywords: citizenship, patriotism, high school students, school museum, War Room, project-based learning, local history, and geopolitical context.

Введение

В интенсификации мировых политических процессов и медиатизации общественного дискурса задача формирования гражданской ответственности и патриотизма молодёжи превращается из традиционной педагогической функции в фактор национальной безопасности.

Интенсификация мировых политических процессов, выражающаяся в ускоренном чередовании конфликтов, санкционных режимов и смене международных альянсов, сопрягается с полномасштабной медиатизацией общественного дискурса, трансформирующей способы производства, циркуляции и потребления информации. В подростковой аудитории такое наложение факторов приводит к парадоксальному эффекту «расширения-упрощения»: с одной стороны, цифровые платформы

предоставляют беспрецедентный доступ к многообразию геополитических нарративов, расширяя когнитивные горизонты; с другой – алгоритмические фильтры, клиповое форматирование сообщений и эмоционально маркированные медиакодировки упрощают сложные политические сюжеты до бинарных схем «свой-чужой». На уровне психосоциального развития это обуславливает ускоренную, но нередко фрагментарную интериоризацию ценностных позиций, повышение тревожности, склонность к информационно-подкреплённой поляризации и формирование ситуативной, а не устойчивой гражданской идентичности.

В то же время открываются возможности для ранней политической социализации: онлайн-активизм, участие в краудсорсинговых инициативах и доступ к альтернативным источникам данных способствуют развитию

компетенций сетевого взаимодействия и публичной аргументации. Таким образом, медиа-геополитическое давление выступает амбивалентным детерминантом, усиливающим как риски манипулятивного влияния, так и потенциал критического мышления и гражданской активности подростков. Старшеклассники располагаются в ключевой возрастной точке – периоде поиска идентичности и принятия ценностных установок, поэтому именно к ним адресовано требование осознанного отношения к государству, обществу и культурному наследию [2, 8].

В период активного поиска идентичности ключевыми ценностными ориентирами для подростка становятся:

- аксиологическая целостность (способность соотносить собственные поступки с универсальными нормами добра, справедливости и достоинства);
- критическое мышление и медиаграмотность (умение отличать факт от интерпретации, противостоять манипулятивным сообщениям);
- социальная эмпатия и солидарность (готовность признавать достоинство «другого» и действовать во благо общины);
- правосознание и ответственность (осознанное принятие прав и обязанностей гражданина);
- историческая память и культурная преемственность (понимание вклада предшествующих поколений в настоящее страны);
- конструктивный патриотизм (эмоционально-мотивированная, но критически осмысленная приверженность Отечеству и готовность участвовать в его развитии).

Школа, обладая институциональным ресурсом системного и долговременного воздействия, призвана интегрировать эти установки в образовательный процесс. Учитель выступает медиатором между культурно-историческими ценностями и личностным опытом ученика: через грамотно спроектированные уроки, дискуссионные площадки, проектно-исследовательские и волонтерские форматы он переводит абстрактные понятия гражданского долга и патриотизма в конкретные модели поведения. Профессиональная позиция педагога – ценностнейтральный фасилитатор и одновременно носитель культурного кода – обеспечивает баланс между формированием критического мышления и воспитанием эмоционально значимых отношений к Родине [1, 2, 7].

Таким образом, школа и учитель становятся ключевыми агентами в становлении нравственной личности старшеклассников, задавая рамки для развития у них устойчивой, активной гражданской и патриотической позиции [4].

Настоящая статья суммирует результаты комплексного исследования, проведенного в Орловской области, и демонстрирует ресурс низкозатратных, но высокоэффективных педагогических практик, основанных на принципе «локальная история – личностный смысл».

Педагогическая практика «локальная история – личностный смысл» базируется на конвергенции двух принципов: микроисторического подхода и субъектного значимого опыта учащегося. Содержательным ядром служит исследование семейных реликвий, муниципальных архивов, устных свидетельств жителей и

локальных памятных мест, что не требует существенных материальных вложений, но обеспечивает прямой доступ к уникальному эмпирическому материалу. Методически практика реализуется через мини-проекты, в ходе которых подросток проходит полный цикл исследовательской деятельности – от формулирования вопроса до публичной презентации результатов в формате экспозиции, подкаста или школьного мероприятия. Эмоционально-личностная включённость достигается тем, что объектом изучения становятся истории собственных родственников и знакомых, тем самым трансформируя абстрактное знание в экзистенциально значимое переживание. Параллельно формируются метапредметные компетенции: поиск и верификация источников, критический анализ, цифровая обработка данных, аргументированная коммуникация. Высокая эффективность модели обусловлена сочетанием когнитивного усвоения фактического материала, эмоционального переживания сопричастности и деятельности подкрепления гражданской позиции; малозатратность – опорой на уже существующие культурные ресурсы сообщества и минимальные технические средства (сканер, диктофон, базовое программное обеспечение). Таким образом, данная практика предлагает тиражируемую технологию, позволяющую школам даже с ограниченным финансированием воспроизводить устойчивый патриотический эффект через персонализированную работу с историческим наследием. Всё это определяет актуальность нашего исследования.

Цель исследования – выявить особенности формирования гражданской ответственности и патриотизма у старшеклассников в условиях современной геополитической обстановки и разработать рекомендации по совершенствованию методик патриотического воспитания на примере Орловской области.

Задачи исследования:

- 1) провести теоретический анализ понятий «гражданственность» и «патриотизм», определить их структуру и взаимосвязь в современном общественно-геополитическом контексте;
- 2) выявить психолого-педагогические особенности формирования гражданских и патриотических ценностей у старшеклассников;
- 3) проанализировать влияние актуальных геополитических факторов на формирование гражданской позиции и патриотических установок учащихся старших классов;
- 4) осуществить эмпирическое исследование уровня сформированности гражданской ответственности и патриотизма у старшеклассников Орловской области и определить ключевые детерминанты данного процесса;
- 5) разработать, реализовать и оценить эффективность методического проекта «Комната Боевой Славы» как средства развития патриотизма и гражданской ответственности школьников.

Объектом исследования является процесс формирования гражданской ответственности и патриотизма у старшеклассников в условиях современной геополитической обстановки.

Гипотеза исследования: интеграция мемориально-проектного формата «Комната Боевой Славы», основанного на принципе «локальная история – личностный смысл», обеспечит статистически значимое повышение

когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов патриотизма по сравнению с традиционными воспитательными практиками.

Участие в мемориальном проекте «Комната Боевой Славы» способствует формированию у подростков целого спектра личностных качеств. Во-первых, развивается историческая ответственность, то есть осознание личной причастности к судьбе страны и уважение к памяти предков. Во-вторых, усиливается эмпатия и социальная чувствительность: работа с биографиями земляков, семейными реликвиями и фронтовыми историями побуждает к переживанию чужого опыта как собственного. В-третьих, проектная логика деятельности формирует инициативность, целеполагание и волевую саморегуляцию, поскольку подросток берёт на себя конкретные задачи – от поиска источников до организации экспозиции – и несёт ответственность за результат. Параллельно укрепляются коммуникативные и исследовательские навыки: ведение интервью со старшими, публичное представление находок, аргументированная защита собственных выводов. Вовлечение родителей и других взрослых членов семьи в данный проект играет роль сильного мотивационного стимула: совместная деятельность переводит процесс поиска и систематизации знаний из формальной учебной плоскости в эмоционально насыщенное межпоколенческое взаимодействие, тем самым побуждая старшеклассников к более осознанному, внутренне мотивированному освоению историко-культурного материала. В результате раскрывается личностный потенциал учащихся: усиливается чувство достоинства, формируется уважение к семейным и национальным традициям, закрепляется готовность к активной гражданской и патриотической позиции.

Научная новизна:

- 1) уточнено понятийное соотношение гражданской ответственности и патриотизма применительно к старшему школьному возрасту;
- 2) эмпирически выявлены детерминанты разрыва между знанием и гражданским поведением;
- 3) разработана и валидирована низкзатратная модель школьного мемориально-исследовательского центра, доказавшая эффективность в повышении интегрального индекса патриотизма.

Практическая значимость определяется возможностью тиражирования совокупности предложенного проекта «Комната Боевой Славы» с сопровождающим методическим комплектом (чек-листы, сценарии, диагностические шкалы) в общеобразовательных организациях, обеспечивая тем самым повышение гражданской активности и патриотических установок учащихся при минимальных ресурсных затратах.

Изложение основного материала

Категориальное разграничение понятий «гражданственность» и «патриотизм» позволяет избежать методологической эклектики. Гражданственность определяется как нормативно-ценностная и поведенческая готовность субъекта к ответственному участию в жизни общества и государства. Патриотизм обозначает эмоционально-мотивационную привязанность к Родине, формирующую аффективное ядро гражданской ответственности. Соотношение двух категорий носит характер функци-

ональной взаимодополняемости: без эмоционального компонента правовая лояльность становится формальной, без нормативной составляющей патриотическое чувство легко превращается в бессодержательный этно-сентиментализм [5,6].

Возрастная психология признаёт старший школьный возраст «окном возможностей» для целенаправленного гражданско-патриотического воздействия: формируется рефлексия, усиливается потребность в социальной самоактуализации, закладывается мировоззренческий фундамент. В то же время именно в этот период учащиеся подвержены манипуляциям информационных потоков, что обуславливает необходимость сочетания эмоционального воспитания и развития критического мышления [4].

Эффективное формирование гражданско-патриотической позиции возможно лишь при опоре на индивидуальный подход, базирующийся на диагностике нормативно-ценностной готовности каждого старшеклассника. Предварительная оценка когнитивного уровня, эмоциональной включённости и поведенческого опыта позволяет педагогу конструировать дифференцированные воспитательные траектории: одним учащимся необходим фактический материал для устранения информационных лагун, другим – эмоционально насыщённая среда для развития эмпатии, третьим – практическое участие в общественно значимых акциях для трансформации ценностей в поступки. Тем самым минимизируется риск формализма и достигается персонализированное «встраивание» универсальных гражданско-нравственных норм в систему личностных смыслов.

Педагог в данном процессе выполняет роль диагноста, проектировщика и ценностного медиатора. Он выявляет исходный уровень идейно-моральной зрелости, конструирует содержательное и деятельностное наполнение воспитательных практик и одновременно демонстрирует образец гражданской ответственности через собственное профессионально-этическое поведение. Благодаря сочетанию аналитической работы и личностного примера учитель превращает абстрактные категории долга, чести и патриотизма в внутренние принятые ориентиры, тем самым обеспечивая становление нравственной, активной личности старшеклассника [4, 8].

Современный геополитический контекст двойствен: с одной стороны, повышает запрос на национально-консолидирующие смыслы, с другой – порождает риски ценностной фрагментации из-за плюралистической медиасреды. Она оказывает негативное воздействие на подростков своим двойственным геополитическим контекстом, а также информационным контентом в СМИ и Интернете. Следовательно, воспитательная стратегия должна быть сбалансирована между историко-культурной эмпатией и аналитической обработкой информационных посылов.

Школьный курс ОБЗР предоставляет институциональную площадку для интеграции когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов патриотического воспитания. На уроках реализуется нормативный и познавательный аспекты (правовые основы обороны, структура Вооружённых сил), во внеурочной деятельности – эмоционально-ценностный и практико-ориентированный: туристические сборы, военно-при-

кладные игры, встречи с ветеранами. Методологический акцент переносится с фронтальной передачи информации на проектные формы, обеспечивающие субъектную активность учащихся.

Субъектная активность учащихся проявляется в самостоятельном выборе исследуемых тем, инициативном поиске и обработке исторических источников, организации экспозиции, публичном представлении результатов и личной ответственности за итог проекта.

Эмпирический этап включал анкетирование, наблюдение и анализ документов. В качестве эмпирического инструмента применялось открытое включённое наблюдение, проводимое в естественной школьной среде на протяжении всего проектного цикла. Исследователь, оставаясь полноправным участником уроков, рабочих групп и внеклассных мероприятий, фиксировал поведенческие индикаторы гражданско-патриотической активности (инициативность, ответственность, сотрудничество, эмоциональная вовлечённость) по заранее сформированному чек-листу. Такой формат позволил сопоставить декларируемые установки с реальными моделями поведения старшеклассников, минимизируя эффект социальной желательности и обеспечивая валидное отражение динамики изменений в процессе реализации проекта [1, 2].

Выборочная совокупность – сорок старшеклассников двух муниципальных школ Орловской области (10–11 классы). Анкетный инструмент фиксировал когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты патриотизма; шкала валидирована коэффициентом α -Кронбаха 0,81. Наблюдение велось в ходе учебных и внеурочных патриотических мероприятий; документальный анализ охватил учебные планы, программы воспитательной работы и локальные нормативные акты.

Базовый интегральный индекс патриотизма составил 3,21 балла по пятибалльной шкале. Выявлена дисгармония: когнитивный компонент (3,7) опережает эмоциональный (3,0) и особенно поведенческий (2,8). Ключевые позитивные факторы – семейное воспроизводство памятных историй, участие в локальных мемориальных практиках, влияние учителей гуманитарного цикла. Сдерживающие – информационная фрагментарность, формальный характер школьных торжеств, дефицит личностно значимых форм проживания исторического опыта.

Для коррекции дисбаланса разработана и апробирована низкозатратная модель мемориально-исследовательского пространства. Проектный цикл включал сбор семейных реликвий, создание экспозиции, подготовку экскурсий, проведение Митинга Памяти и выпуск школьного альманаха. Структура обеспечения: бумажные и цифровые каталоги, стендовые материалы, аудиорассказы.

Бумажные каталоги – это оформленные в виде папок или альбомов карточки-паспорта экспонатов, содержащие фотографию, краткую аннотацию, дату, источник поступления и фамилию ученика-собирателя: они размещаются рядом с витриной для быстрого ознакомления посетителей.

Цифровые каталоги – это электронная база данных тех же экспонатов (таблица Excel или облачное приложение с поисковыми фильтрами), дополненная сканами

документов, аудио- и видеокomentarиями; и доступная через школьный сайт или QR-код в экспозиции.

Особое внимание уделялось персонализации исторического нарратива: каждая витрина сопровождается рассказом учащегося о родственнике-участнике войны.

Через шесть месяцев повторное анкетирование зафиксировало рост интегрального индекса до 4,09 балла (). Наибольший прирост (+1,1) отмечался по показателю персонализированного отношения к семейной истории.

Персонализированное отношение к семейной истории проявилось в том, что каждый участник отыскал и представил реликвию или документ, связанный с его родовыми корнями: фронтовой дневник, солдатский треугольник, наградной лист, фотографию или устное свидетельство. Школьники проводили интервью с родственниками, оцифровывали воспоминания, составляли «семейные досье» и сопровождали экспонаты авторскими аннотациями-эссе, где фиксировали личные эмоции и осознание преемственности поколений. На итоговых экскурсиях они выступали не просто как экскурсоводы, а как «семейные хроникёры», рассказывая историю страны через судьбу своего прадеда или прабабушки.

Таким образом, абстрактное прошлое превратилось для старшеклассников в личностно значимый жизненный опыт, усилив чувство ответственности за сохранение семейной и национальной памяти.

Доля учащихся, участвовавших минимум в пяти гражданских акциях, увеличилась с 12 % до 47 %. Качественные данные показывают развитие исследовательских и коммуникативных компетенций: 62 % школьников предложили собственные инициативы по расширению экспозиции, 23 % приняли роль наставников для обучающихся среднего звена.

Тематика тылового подвига представлена слабее фронтовой, так как отсутствие цифровой платформы затрудняет репликацию опыта; 16 % учащихся сохраняют ситуативное участие. Указанные ограничения определяют направления дальнейшей доработки: партнёрство с краеведческими музеями, грантовую поддержку цифровизации материалов, индивидуализированные мотивационные траектории.

Полученные данные подтверждают тезис о продуктивности педагогической модели, которая соединяет историко-эмоциональную вовлечённость и активное действие. Комната Боевой Славы функционирует как интегративное ядро: здесь конвергируют учебные дисциплины (историю, литературу, ОБЗР), проектную деятельность и волонтерские практики. За счёт ориентации на семейные реликвии устраняется дистанция между «большой» историей и личным опытом, что повышает устойчивость патриотической мотивации.

Закономерности, выявленные в экспериментальной группе, коррелируют с международными исследованиями образования гражданской направленности. Результаты свидетельствуют, что эмоционально насыщенные и практико-ориентированные формы гражданского воспитания превосходят фронтальные лекции по эффекту долгосрочной идентификации. Российская специфика состоит в богатстве героико-патриотического материала и наличии живых межпоколенных связей, что создаёт уникальные возможности для локальных школьных музеев [4, 6, 7].

Выводы

Анализ понятийно-категориальных основ, возрастных особенностей и геополитических детерминант формирования гражданственности и патриотизма старшеклассников показал объективную необходимость синергетического педагогического подхода.

Синергетический педагогический подход опирается на представление образовательного процесса как открытой, нелинейной системы, в которой когнитивные, эмоционально-ценностные и деятельностные компоненты обучения взаимно усиливают друг друга. Его сущность состоит в целенаправленном сопряжении трёх контуров: 1) мультидисциплинарного содержания (истории, литературы, ОБЗР, ИКТ), 2) разновекторных субъектов социализации (школы, семьи, локального сообщества, цифровых медиа) и 3) многоформатных практик (исследовательской, проектной, волонтерской деятельности). При таком сопряжении возникает эффект самоорганизации: знание превращается в эмоционально окрашенный личный опыт, который далее материализуется в гражданскую активность. Возвратные связи между компонентами создают кумулятивный воспитательный результат, превышающий сумму влияний отдельных методик, и обеспечивают устойчивое формирование гражданской идентичности, адаптивной к динамичному социальному контексту.

Эмпирические данные из Орловской области свидетельствуют о том, что интеграция исследовательско-мемориального проекта в школьное пространство существенно повышает как эмоциональный, так и поведенческий компоненты патриотизма при минимуме материальных ресурсов.

Реализация исследовательско-мемориального проекта способствовала заметному расширению спектра и интенсификации социально значимых практик, охватывающих ключевые направления гражданской активности подростков. Уже в течение первого года наблюдался более чем трёхкратный рост устойчивой вовлечённости старшеклассников в волонтерские инициативы, патриотические мероприятия и поисково-просветительскую работу, что подтверждается как динамикой участия, так и расширением тематических

направлений деятельности. На базе школьного сообщества оформились функционально стабильные группы, систематически реализующие мемориальные, гуманитарные, экологические и архивно-исследовательские проекты. Суммарный объём задействованных ресурсов (человеко-часов, задокументированных объектов, инициативных обращений и иных форм включённости) позволяет говорить о переходе от разовых акций к институционализированной модели участия, обеспечивающей воспроизводимость гражданских практик в образовательной среде. Наблюдается также качественное усиление эмоционально-ценностной мотивации учащихся, выражающееся в устойчивом интересе к историко-культурному наследию региона, осмысленном участии в мероприятиях Памяти и развитии навыков проектной и исследовательской работы. Таким образом, школьное мемориальное пространство продемонстрировало потенциал не только как инструмент просвещения, но и как ядро формирования локальной гражданской идентичности, интегрированной в актуальные социокультурные вызовы.

Практические рекомендации включают:

- создание в каждой общеобразовательной организации низкозатратного мемориально-исследовательского центра на основе принципа персонализации исторического опыта;
- включение в структуру проекта модулей медиакритики для противодействия информационным манипуляциям;
- формирование партнёрских сетей «семья – школа – музей – ветеранские организации – ИТ-платформа»;
- тиражирование разработанной модели через комплект методических материалов (чек-листы ресурсного обеспечения, сценарии мероприятий, диагностические шкалы).

Представленные выводы обладают научной новизной за счёт уточнения соотношения гражданственности и патриотизма в возрастно-педагогическом ракурсе и практической значимостью благодаря отработанной, доказательно-эффективной технологии, способной стать элементом инфраструктуры воспитательной политики образовательных учреждений Российской Федерации.

Библиографический список

1. Основы безопасности жизнедеятельности: учебник для 10-11 классов общеобразовательных организаций / Б. О. Хренников, Н. В. Гололобов, Л. И. Лыняная, М. В. Маслов; под ред. С. Н. Егорова. М.: Просвещение, 2023. – ISBN 978-5-09-107919-7.
2. Основы безопасности жизнедеятельности. Методическое пособие для учителя к завершённой предметной линии учебников под редакцией С.Н. Егорова («Основы безопасности жизнедеятельности. 10 класс», «Основы безопасности жизнедеятельности. 11 класс») / Б.О. Хренников, Н.В. Гололобов, Л.И. Лыняная, М.В. Маслов; под ред. С.Н. Егорова. 2-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 2023. 101 с.
3. Гасанов З.Т. Педагогика межнационального общения: учебное пособие. М.: Флинта, 1999. 240 с.
4. Глазунова И.Н. Патриотическое воспитание старшеклассников в учебно-воспитательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Липецк, 2002. 22 с.
5. Ширекина Е.В. Воспитание патриотизма у старшеклассников во внеклассной работе (на материалах школ Республики Дагестан) // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-patriotizma-u-starsheklassnikov-vo-vneklassnoy-rabote-na-materialah-shkol-respubliki-dagestan> (дата обращения: 17.07.2025).
6. Косованова Л.Г. О патриотическом воспитании старшеклассников на уроках литературы // Молодой ученый. 2023. № 20 (467). С. 291–293.
7. Кузнецова И.В. Патриотическое воспитание школьников через изучение произведений русской литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/patrioticheskoe-voospitanie-shkolnikov-ch.20260054862/> (дата обращения: 17.07.2025).
8. Шамсутдинова Р.И. Патриотическое воспитание учащихся на уроках литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://solncesvet.ru/book_work/57440 (дата обращения: 17.07.2025).

References

1. Fundamentals of Life Safety: a textbook for grades 10-11 of general education organizations / B. O. Khrennikov, N. V. Gololobov, L. I. Lnyanaya, M. V. Maslov; edited by S. N. Egorov. Moscow: Prosveshchenie, 2023. – ISBN 978-5-09-107919-7.
 2. Fundamentals of Life Safety. A teacher's guide to the completed subject line of textbooks edited by S. N. Egorov ("Fundamentals of Life Safety. Grade 10", "Fundamentals of Life Safety. Grade 11") / B. O. Khrennikov, N. V. Gololobov, L. I. Lnyanaya, M. V. Maslov; edited by S. N. Egorov. – 2nd ed., revised. Moscow: Prosveshchenie, 2023. 101 p.
 3. *Gasarov Z.T.* Pedagogy of Interethnic Communication: A Manual. Moscow: Flinta, 1999. 240 p.
 4. *Glazunova I.N.* Patriotic Education of High School Students in Educational and Upbringing Activities: Abstract of a Cand. Sci. (Pedagogical) Dissertation. Lipetsk, 2002. 22 p.
 5. *Shirekina E.V.* Fostering Patriotism in High School Students through Extracurricular Activities (Based on School Materials from the Republic of Dagestan) // Modern Scientific Research and Innovation. 2016. No. 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-patriotizma-u-starsheklassnikov-vo-vneklassnoy-rabote-na-materialah-shkol-respubliki-dagestan> (date of access: 17.07.2025).
 6. *Kosovanova L.G.* On the patriotic education of high school students in literature lessons // Young scientist. 2023. No. 20 (467). Pp. 291–293.
 7. *Kuznetsova I.V.* Patriotic education of schoolchildren through the study of works of Russian literature [Electronic resource]. – Available at: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/patrioticheskoe-vospitanie-shkolnikov-ch.20260054862/> (Accessed: 17.07.2025).
 8. *Shamsutdinova R.I.* Patriotic Education of Students in Literature Lessons [Electronic resource]. – Available at: https://solncesvet.ru/book_work/57440 (Accessed: 17.07.2025).
-

УДК 378.015.311

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-297-302

КОТКОВА ГАЛИНА ЕВГЕНЬЕВНА

доктор педагогических наук, доцент, профессор
кафедры социального управления и конфликтологии,
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: kotkova-57@mail.ru

ТАМБОВСКИЙ ОЛЕГ МИХАЙЛОВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры теории и истории государства и права,
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: Profkomogu@mail.ru

АВДЕЕВА ТАТЬЯНА КОНСТАНТИНОВНА

доктор педагогических наук, профессор, кафедра ма-
тематического анализа и методики обучения мате-
матике, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: ivan_avd@mail.ru

KOTKOVA GALINA EVGENEVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Social Management and
Conflict Resolution, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: kotkova-57@mail.ru

TAMBOVSKY OLEG MIKHAILOVICH

PhD, Associate Professor, Associate Professor of the
Department of Theory and History of State and Law, Orel
State University, Orel, Russia

E-mail: Profkomogu@mail.ru

AVDEEVA TATYANA KONSTANTINOVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department
of Mathematical Analysis and Methods of Teaching
Mathematics, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: ivan_avd@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ

SOCIAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A SPECIALIST'S PERSONALITY AT A UNIVERSITY

В статье представлен взгляд на сущность процесса социально-профессионального становления специалиста через развитие его личности. Акцент делается на процесс усвоения профессиональных знаний в вузе, где студент приобретает свой собственный ресурс, имидж, коммуникативную культуру. Ценностно-смысловая составляющая является ведущей в содержании обучения и воспитания, определяя степень компетентности специалиста и его зрелость. Залогом успешной работы специалиста является нравственная совместимость, удовлетворение от общения с другими людьми, психологический климат в коллективе. Именно в вузе создаются общие представления специалиста («банк данных») о соответствующих образах, смыслах, концепциях смежных профессий и способов взаимодействия с социальными партнерами. Фокусом внимания является специалист-конфликтолог в его социальных контактах, в способности познания себя и через эту призму – других при решении различных конфликтных ситуаций.

Ключевые слова: социальное развитие, коммуникативная культура, сопровождение, специалист-конфликтолог.

The article presents a view of the essence of the process of a specialist's socio-professional development through the development of his personality. The emphasis is placed on the process of assimilation of professional knowledge at a university, where a student acquires their own resource, image, and communicative culture. The value-semantic component is the leading one in the content of education and upbringing, determining the degree of a specialist's competence and maturity. The key to a specialist's successful work is moral compatibility, satisfaction from communication with others, and the psychological climate in the team. It is at the university that the general ideas of a specialist ("data bank") are created, about the relevant images, meanings, concepts of related professions and ways of interaction with social partners. The focus is on a conflictologist in their social contacts, in their ability to know themselves and, through this lens, others in solving various conflict situations.

Keywords: social development, communicative culture, support,

Введение

Социально-профессиональное становление и развитие личности специалиста представляет собой сложный и непрерывный процесс. Проектирование личностного роста будущим специалистом, несомненно, получает новый толчок в вузе в период не только обучения, но и взаимодействия с сокурсниками и преподавателями. Знакомство с акмеологией как отраслью научного знания позволяет студенту познать закономерности, феномены и механизмы развития человека в период его

профессионального роста/становления.

Актуальность статьи обусловлена необходимостью ориентации студентов вузов на более пристальное внимание к особенностям личностного развития себя как специалиста. Значимо формирование социального и коммуникативного компонентов компетентности специалистов – конфликтологов. Учет инновационных способов построения траектории развития социально-коммуникативной компетентности обучающихся в вузе позволяет правильно организовать образовательный процесс.

В теориях и обобщениях исследуется феномен человека во взаимосвязи с социальным опытом существования. Научно-теоретическое обоснование представлено в целом ряде работ, в их числе такие ученые, как Б.Б. Ананьев, А.А. Бодалев, Э.Ф. Зеер, Н.А. Рыбников, А.В. Суворов и другие. Обоснована взаимосвязь опыта самореализации личности с знаниевой культурой, основ профессионализма и индивидуальной структуры личности. В процессе усвоения профессиональных знаний студент/специалист приобретает свой собственный социальный опыт и ресурс, имидж и статус, необходимые ему в социально-профессиональной деятельности.

Поэтому *цель исследования* включает теоретическое обоснование опоры на оптимизации личностных и групповых взаимодействий студента в период обучения в вузе. Задача – выделить важнейшие средства формирования социально-коммуникативной компетентности, включающие последовательно усложняющиеся учебные ситуации, адаптивные технологии учебной и внеучебной деятельности. Для этого использовались методы: контекст-анализ документов и источников, включая научный журнал «Ученые записки Орловского государственного университета», методы мотивирования и управления, конструирования, психологический практикум.

Новизна заключается в том, что определен комплекс адаптивных технологий учебной деятельности по развитию личности студента являющейся механизмом формирования социально-коммуникативной компетентности будущего специалиста – конфликтолога.

Уже в вузе студент «впитывает» в личностную психологическую структуру знания и практические навыки, формирует коммуникативную культуру, нарабатывает свою «методу» как новое качество самовыражения и уровня образованности.

Изложение основного материала

Практика показывает, что только глубокое изучение основ профессиональных знаний обеспечивает специалисту успех в избранной профессии. Для социально-профессиональной самореализации специалист должен обладать (сформировать в студенческие годы) определенным набором личностных, профессионально-ценностных, значимых в обществе качеств. Значимое личностное «Я» формируется в процессе познания:

- Сущностных характеристик профессии;
- Юридических и этических норм;
- Психологических основ межличностных коммуникаций с субъектами;
- Особенности профессиональной стратегии;
- Ограничений и пределов вмешательства в конфликтные ситуации;
- Приоритетов в области социальной политики;
- Способов профессионального исследования взаимодействия с социумом;
- Методов создания социальных прогнозов, проектов, планов;
- Эффективных способов установления различных социально-ценностных характеристик и понятий профессиональной деятельности.

На различных этапах формирования личностной модели самодвижения студента – будущего специалиста

к профессиональному мастерству усваиваются основы социально-профессиональной деятельности. В вузе на каждом курсе обучения профессиональная подготовка к самостоятельной самореализации предполагает формирование профессиональной направленности и определенных компетенций. Происходит развитие личности студента через приобретение индивидуального опыта теоретического и практического решения социальных, профессиональных ситуаций и задач. Объективные и субъективные факторы содействуют достижению вершин профессионализма, определяют закономерности в организации профессионального обучения.

Наиболее эффективным способом достижения профессионального мастерства может служить гуманистическая парадигма педагогики (сотрудничества), система сопровождения и развития обучающегося.

«Современный взгляд на методологические основы процесса развития личности в обобщенном виде представлен в определении Е.В. Бондаревской, что развитие личности» [10] – это «наращивание физиологических, психических и социальных новообразований за счет освоения человеком внутреннего и внешнего потенциала возможностей» [2]. «Мы опираемся на концепцию, в которой обучение и развитие рассматриваются как два взаимосвязанных процесса. Единство развития и обучения означает, что «развитие не только обуславливает обучение и воспитание, но и само обусловлено ими» [10, с. 16].

Как известно, чтобы сформировать творческую личность, обладающую познавательными потребностями и деятельными компетенциями, необходимы целенаправленная интеграция всех сил общества, экономическое, социально-политическое, духовно-информационное взаимодействие образовательной и окружающей социокультурной среды. «Образование» многие считают синонимом термина «развитие человека». С этим можно не согласиться в частности, но в целом развитый человек всегда образованный.

«Психологами отмечено, что развитие – это процесс «самодвижения», и надо исследовать внутренние побуждения, чтобы предпосылки процесса выступали как в нем же трансформирующие его собственные моменты. Источником внутреннего изменения этого развития движущих противоречий, взаимопереходов, по мнению П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна [18], Д.Б. Эльконина [20] и др., является система предметной деятельности субъекта. Регуляция ее осуществляется через сознание, важнейшей образующей которого является «значение». Под «значением» А.Н. Леонтьев понимал идеальную, духовную форму кристаллизации общественного опыта, общественной практики человечества. В этом случае, по выражению А.Н. Леонтьева, говорят о личностном смысле: «...смысл выступает в сознании человека как то, что непосредственно отражает и несет в себе его собственные жизненные отношения» [11, с. 32]. «Ценности являются основными конституирующими (образующими) единицами сознания личности, определяют главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни: к миру, другим людям, к самому себе. Поэтому в нашем понимании ценностно-смысловая составляющая является ведущей в

содержании образования, определяя степень компетентности специалиста и личностное развитие (зрелость)» [9, с. 18].

Психологией развития, изучающей «закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и, особенно при достижении им наиболее высокого уровня этого развития» [4, с. 8], активно занимались Л.Л. Бодалев, А.А. Деркач и Н.В. Кузьмина. Выявлено, что «развитие идет от состояния относительной глобальности к состояниям большей дифференцированности, артикулированности иерархической интегрированности, развитие – это всегда постоянно возрастающая дифференциация, иерархическая интеграция и централизация внутри генетического целого» [7].

«По определению А.Л. Деркача, индивидуальность траектории жизненного пути рассматривается в акмеологии с учетом потребности личности в самореализации. «Акмеология ориентирует личность, обращая ее внимание на нее самое, на ее «Я», на ее личную жизнь» [9]. Целью совершенствования человека (как индивида, личности, индивидуальности) является «максимальная самореализация и оптимальный способ осуществления» [4, с. 112–135].

«Мы также в своем исследовании личностное развитие рассматриваем в контексте жизненного роста обучающегося, когда ему наиболее необходимы помощь, защита, сопровождение в пути для достижения социальной зрелости» [9, с. 19].

Не подвергается сомнению психолого-педагогическое представление о том, что «жизненный путь каждой личности уникален и неповторим: в каждый отдельный момент перед человеком предстает бесконечность вариантов его развития, и выбор направления движения связан с огромным числом возможностей и имеет вероятностную детерминацию» [5]. Мультидисциплинарный подход ряда ученых к изучению развития человека (О.Г. Бримм-младший, И.С. Кон, Л.Р. Шерродон) указал на важные для нашего понимания процесса педагогического сопровождения позиции: ... «человеческая индивидуальность не только продукт, но и субъект, творец своего собственного развития. Чтобы понять ее жизненный путь, необходимо учитывать множество социально-неструктурированных, случайных жизненных событий, ситуаций и кризисов, а также тех способов, которыми сама личность разрешает возникающие перед ней задачи» [8].

Профессиональное становление специалиста гуманитарного профиля немыслимо без социального развития личности. Ее суть заключается во взаимодействии с социумом, с обществом в целом. «Социальное развитие при этом означает динамические изменения в социальном статусе и социальной роли человека, в его личной и социальной жизнедеятельности» [9, с. 41].

«Педагогической парадигмой XXI века становится гуманитарная педагогика. Это педагогика диалога (точнее, полилога) субъектов воспитания. Речь идет о том, что субъект является носителем личностной модели мира, а процесс образования и воспитания может быть описан как система, в основе которой лежит взаимодействие (диалог) личностных моделей равноправных субъектов этого процесса. Основные категории данной концепции: индивидуальная личностная модель мира, диалог моделей мира,

адаптивное управление, рефлексия, жизнестворчество, сотрудничество, самопознание, самореализация, воспитанность, воспитательная система, воспитательное пространство, диалог воспитательных систем» [3, с. 60–68].

XXI век подтвердил вывод российских идеологов гуманистической психологии: «воспитание становится процессом введения личности в культуру как целенаправленной и относительно контролируемой части социализации» (А.В. Гаврилин) [3].

С нашей точки зрения, основополагающими скрепами сопровождения обучающегося (школьника, студента) являются непрерывность процесса, компетентность специалистов, равенство в отношениях социальных партнеров, многопрофильность сопутствия. Преподаватель, сопричастные специалисты, руководствуясь педагогической позицией, в рамках системы сопровождения вместе и отдельно стараются строить так свою социально-педагогическую деятельность, чтобы обучающиеся в процессе личностного развития был нацелен на успех и достиг определенного уровня социальной зрелости.

«Педагогическое сопровождение – это не только осознанная возможность, но и желание специалиста следовать рядом с детьми и взрослыми постоянно, по мере их взросления, как в трудные, так и в радостные моменты. «Все будет хорошо!» – своеобразная целевая «жирная точка» алгоритма сопровождения как комплексной технологии и процесса. Мы считаем, что педагогическое сопровождение есть системное условие личностного развития ребенка» [9, с. 127]. Механизмами процесса являются: приобретение, накопление знаний и других элементов социального опыта; их усвоение и преобразование в определенное поведение во взаимодействии со специалистами.

Таким образом, наше понимание социально-педагогического сопровождения как «помогающего» воспитания в образовании предполагает «сопутствие» обучающемуся в построении им своих социальных отношений, помощь в решении личностных проблем и трудностей в социокультурном окружении, в упорядочении (т.е. построении системы) условий. Представляется, что дальнейшее движение вперед в развитии образовательной практики невозможно без наличия у профессионального педагогического сообщества целостного методического представления о системе педагогического сопровождения в социокультурном пространстве.

И здесь следует уточнить понятие «социальное», которое у различных авторов имеет разные значения:

«– синоним общественного (как способ совместной деятельности или способ организации человеческих отношений);

– служит для обозначения совокупности отношений в социуме между людьми как представителями различных групп и общностей;

– обозначает сферу государственного (или негосударственного) обеспечения условий труда и жизни людей» [15, с. 14].

Для нас важно, что с этих позиций социально-профессиональное развитие личности специалиста в вузе затрагивает сферу обеспечения условий труда и жизни людей, т.е. должно затрагивать коммуникативные процессы, «систему подготовки кадров государственной

и общественной социальной защиты населения» [19, с. 62–63].

Залогом успешной работы специалиста является нравственная совместимость, удовлетворение от общения с другими людьми, психологический климат в коллективе. С этих позиций нравственность есть настоятельное требование социальной безопасности в формировании личности. Нравственные нормы получают обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливого. Процесс осознания молодым человеком моральной основы поведения и отношений длителен, продолжается и в студенческие годы. При этом педагог-преподаватель выполняет регулятивную функцию, влияет на формирование и развитие самооценки студента – будущего специалиста, на его отношения с окружающим социумом.

Студентам объясняем, что, если мы хотим, чтобы нас поняли другие и поняли правильно, надо, чтобы и форма, и содержание, и смысл того, что мы намерены сообщить и сообщаем, гармонично бы сливались друг с другом, не внося элементов диссоциации. Без коммуникации, т.е. общения людей в процессе их совместной деятельности, невозможно существование никакой организованной группы людей. Поэтому студентам-специалистам всех областей необходимы коммуникативные компетенции [14]. Например, студентов – будущих конфликтологов, учат способам совершенствования коммуникационных процессов на дисциплинах «Коммуникации в деловом общении», «Основы логической культуры в конфликте», «Культура дискуссии в регулировании конфликтов»; (1 курс); «Посредничество в разрешении конфликтов», «Толерантное поведение в современном обществе», (2-ой курс), «Коммуникации в межличностном взаимодействии», «Тренинг личностного роста конфликтолога», (3 курс), «Тренинг эмоциональной устойчивости конфликтолога» (4 курс). В организационных (формальных) коммуникациях основным является совершенствование информационного потока, в межличностных (неформальных) коммуникациях главным является совершенствование науки общения. (Митяева А.М)

«Умеете ли Вы общаться?» С ответа на этот вопрос начинается путь к формированию коммуникативной культуры студента. Умение поставить себя (мысленно, конечно) на место другого, как известно психологи называют «способностью к рефлексии». У будущего специалиста должен быть набор способов, чтобы, в случае необходимости, изменить тон, перестроить свое сообщение композиционно, дать понятные примеры, задать наводящий вопрос, подбодрить своего слушателя/коллегу/собеседника. В широком смысле слова, коммуникация есть процесс информирования. И в дальнейшей профессиональной деятельности специалисту придется учитывать и личные, и корпоративные цели, реализуемые участниками общения. Среди них такие, как: стремление к личной безопасности в процессе социальной деятельности; стремление к повышению своего жизненного уровня; стремление к власти; стремление повысить свой престиж;

Особое место в развитии личности специалиста занимают технические средства и гаджеты. XXI век вытеснил живое общение в чаты и группы. Оформился особый язык общения. И специалист-пользователь свой умственный интеллект в отличие от «искусственного

интеллекта» (программы) демонстрирует в общении, в оценке ситуации, в поиске адекватных решений задач. Общение с машиной всегда специализировано, строго функционально по сути. Машина не сможет заменить живого человека с его необъятным многообразием мыслей, чувств и других эмоций. Именно поэтому личная и общественная жизнь строится на общении, на коммуникации, которые нам нужны для достижения целей, имеющих общесоциальное значение.

Одним из необходимых условий профессиональной психолого-педагогической помощи является принятие человеком-психологом (а не машиной, не искусственным интеллектом) ответственности за свое воздействие – осознание цели, средств, меры и возможности результата этого воздействия. «Сильные личности» испытывают психические и психологические кризисы глубоко и остро. Прежде всего в этой группе оказываются специалисты, работающие в социальной сфере и связанные с людьми (врачи, педагоги, специальные работники, психологи, конфликтологи и др.).

Поэтому на первые позиции выходят коммуникативные навыки, способы разграничения личностных и профессиональных отношений специалиста социальной сферы (в т.ч. психолога-конфликтолога). Если говорить об общих признаках отличий профессиональных отношений и межличностных, то можно выделить в качестве существенного – формирование отношений психолога-конфликтолога происходит ради достижения определенных целей, решения проблем других людей/клиентов.

Психолог-конфликтолог сосредотачивается на проблемах вне своих тревог и забот. А если он вовлечен в конфликт на работе, то он решает сразу и личные, и профессиональные проблемы. Именно поэтому особую роль в сохранении психологического ресурса самого специалиста играют взаимоотношения с коллегами. Универсального технического средства воздействия на психику не существует. Каждый человек представляет собой явление-феномен, демонстрируя оптимальное внутреннее состояние человека. Именно поэтому с одним необходима работа мысли, логическое осознание информационных каналов, с другим конфликтолог применяет коммуникативные техники общения, а с третьими – NLP. Успех специалиста определяется степенью доверия к нему = имиджем и ответственностью за свои действия. Огромную роль в формировании личности специалиста = профессионала играют ценности и нравственные нормы. У каждого – педагога, врага, конфликтолога – свои возможности, жизненный опыт, профессиональные ценности, функциональные задачи.

«Воля к смыслу», понимание себя и других людей способна дать специалисту-психологу уникальный шанс стать «целителем душ» противников (непримиримых оппонентов). В критическом осмыслении конфликтных ситуаций и эмоциональных барьеров. Проблема понимания в интерпретации взаимоотношений, взаимодействий в коллективе, малой группе или семье предстает как важное связующее звено. И этому обучают в вузе!

Показательно упражнение «Умное знакомство». Группа студентов разбивается на пары. Дается установка: «Один из Вас стоит на остановке транспорта. Второй пытается познакомиться. Для этого каждый придумывает для себя любую биографию. Можно использовать

и невербальные, и вербальные средства общения.» В момент рефлексии отмечаем, кому удалось проявить «волю к смыслу», произвести впечатление, кому было легче, а кто и когда испытал трудности.

Используя элементы саморефлексии так, чтобы в поведении реализовалась «разумная воля», т.е. знание и умение здраво действовать для реализации поставленной цели.

Приведем ряд техник, способствующих социально-профессиональному развитию личности специалиста. Например, тренинговые занятия для студентов по формированию коммуникативной культуры конфликтолога.

Техника «Автопортрет». Каждому участнику предлагается изготовить специальный лист бумаги, на котором можно изобразить фигуру в полный рост. Затем необходимо попросить любого студента в группе либо ведущего обвести фигуру на бумаге. Далее каждому предлагается создать собственный автопортрет: реалистичный, символический, желаемый (кто как захочет и сможет). Полученные работы развешиваются на стенах помещения, причем каждый участник определяет сам место размещения автопортрета. Ведущий просит группу разместиться напротив получившейся экспозиции и предлагает каждому участнику представить себя коллегам с использованием автопортрета. Данная коммуникация предполагает выявление чувств, эмоционального состояния. Делясь впечатлениями от процесса, участники развивают наблюдательность, учатся привлекать внимание аудитории к теме во время информирования.

Техника «Создание совместных творческих проектов». Участникам группы предлагается, разбившись на микро-группы по 2-3 человека, создать совместный творческий проект на любой вид конфликта. Техника исполнения и форма не регламентированы. Основным ограничением для участников является запрет на использование вербальных средств в процессе создания проекта. Причем его замысел так же не проговаривается участниками. В качестве облегчающих взаимодействие средств допускается использование жестов, мимики, тактильных контактов.

По окончании работы запрет на вербальное общение снимается, и участники в микрогруппах определяют вид конфликта, акцентируют, разрабатывают рекомендации. Затем проходит общий шеринг, и любой из участников может поделиться своим чувством и пониманием произошедшего.

Тренинговые и практические занятия, проходят как психологический практикум в преподавательской работе.

I блок. Первый шаг к познанию общения.

- Как мы общаемся;
- Слушать и слышать;
- Формирование коммуникативных навыков.

II блок. Как стать организатором общения и овладеть искусством установления и поддержания контактов с окружающими людьми.

- Организация группового общения;
- Формы организации общения (собрание, дис-

куссия, мозговая атака, ролевые игры);

- Техники взаимодействия.

III блок. Речевое общение и его секреты.

- Предписания этикета;
- «Языковая скверна»;
- Речевой репертуар специалиста.

IV блок. Профессиональные навыки поведения в эмоционально напряженных ситуациях.

- Польза критики;
- Выбор жизненных целей;
- Способы психологической самозащиты специалиста.

V блок. Профессиональные навыки убеждающего воздействия на клиента.

- Механизмы психологического воздействия на людей;

- Навыки аргументации и техники ведения беседы;

- Заповеди «удачливого специалиста» (разработать и аргументировать).

По итогам занятий актуализируется и обобщается представление студентов о своем будущем. Закладываются навыки конструктивного поведения в ситуации сложного выбора, представления о своих жизненных ценностях, закрепляются навыки культурного поведения.

Выводы

Соблюдение вышеупомянутых рекомендаций по формированию коммуникативной культуры студентов – одно из условий эффективного социально-профессионального развития личности специалиста в вузе. «Любопытный парадокс состоит в том, что, когда я воспринимаю самого себя просто таким, какой я есть, я приобретаю возможность измениться» (Карл Роджерс) [16].

Конфликтология – профессия, относящаяся к категории «человек – человек». Специалист должен обладать такими личностными качествами как «коммуникабельность», «эмпатийность», «внешняя привлекательность», «стрессоустойчивость», «воля». Найти себя в деятельности (сначала учебной, потом профессиональной) студенту помогают преподаватели. И свой организационный имидж, и позицию во взаимодействии с представителями различных профессий подсказывают наставники во время практик. Именно в вузе создаются общие представления специалиста («банк данных») о соответствующих образах, смыслах, концепциях смежных профессий (социальных партнеров).

Закладывается «психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [13], т.е. профессиональная компетентность.

Таким образом, основы готовности к социально-профессиональной деятельности, как социокультурному коду нации, формируются в вузе через само-развитие, само-критичность, само-оценку личности, т.е. понимание того, ради чего нужны специалисты той или иной области.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1990. 368 с.
2. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие/ Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. Ростов-н/Д: ТЦ «Учитель», 1999. С. 10.
3. Гаврилин А.В. Гуманитарная педагогика – педагогическая парадигма 21 века / А.В. Гаврилин // Теория и практика преобразования педагогических систем: материалы межрегиональной научной конференции / Под ред. А.А. Романова. Рязань, 2004. С. 60–68.
4. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М.: Наука, 1999. С. 8.; С. 112–135 (392 с.)
5. Дубовская Е.М. Социализация в изменяющемся мире /Дубовская Е.М. Социальная психология в современном мире: учеб. пособие для вузов. М, 2002. С. 148–161.
6. Клайн В. Как подготовиться к жизни /В. Клайн; пер. с англ.; общ. ред. и вступ. ст. А.В. Мудрика. М., Л.: Прогресс-Антарес, 1991. 283 с.
7. Князева Е.Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем /Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов М.: Наука, 1994. С. 40. (267 с.)
8. Кон И.С. Жизненный путь как предмет междисциплинарного исследования / И.С. Кон // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 269–279.
9. Коткова Г.Е. Педагогическое сопровождение как системное условие личностного развития ребёнка в социокультурном пространстве села: монография. Орёл: ГОУ ВПО «ОГУ», ООО ПФ «Оперативная полиграфия» 2010. С. 125–129. (304 с.)
10. Коткова Г.Е. Теория и технология педагогического сопровождения личностного развития школьника в социокультурном пространстве села: Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук... Тула. 2011. С. 16.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Полтиздат, 1975. С. 32 (304 с.).
12. Липский И.А. Политика в области воспитания: новые идеи /И.А. Липский//Воспитание школьника. 2005. №5. С. 8–13.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Педагогика, 1996. 230 с.
14. Митяева А.М. Формирование профессиональной компетентности студентов в вузе: монография. Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2018. 161 с.
15. Плоткин М.М. Психолого-педагогическое обеспечение социальной безопасности детей и молодежи в поликультурной среде: концепция/М.М. Плоткин/ФГНУ «Институт социальной педагогики» РАО. М.: Изд-во «Современное образование», 2013. 72 с.
16. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций. Тексты. М.: 1984.
17. Рожков М.И. Социализация личности ребенка в условиях деятельности Совета СПО - ФДО /М.И. Рожков, А.В. Волохов, В.И. Кочерлик - М.: НПЦ Совета СПО ФДО, 1991. 38 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 1/ С.Л. Рубинштейн. М.: Педагогика, 1989. С. 176. (322 с.)
19. Словарь терминов и определений по безопасности России. Изд. 2-е, дополненное. М.: МГФ «Знание», 1999. С. 62–63.
20. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития /Б.Д. Эльконин//Вопросы психологии. 1992. №3-4. С. 7–13.

References

1. Asmolov A.G. Psychology of personality /A.G. Asmolov. - M.: Publishing house of Moscow State University, 1990. 368 p.
2. Bondarevskaya E.V. Pedagogy: personality in humanistic theories and educational systems: textbook. the manual / E.V. Bondarevskaya, S.V. Kulnevich. Rostov-n/A: Uchitel Shopping Center, 1999. Pp. 10.
3. Gavrilin A.V. Humanitarian pedagogy – the pedagogical paradigm of the 21st century. // Theory and practice of transformation of pedagogical systems: proceedings of the interregional scientific conference / Ed. by A.A. Romanov. Ryazan, 2004. Pp. 60–68.
4. Derkach A.A. Methodological and applied foundations of acmeological research. M.: Nauka, 1999. Pp. 8.; Pp. 112–135 (392 p.)
5. Dubovskaya E.M. Socialization in a changing world / Dubovskaya E.M. Social psychology in the modern world: textbook. Handbook for Universities, Moscow, 2002, Pp. 148–161.
6. Kline V. How to prepare for life. Kline; translated from English; general ed. and the introductory article by A.V. Mudrika. M., L.: Progress-Antares, 1991. 283 p.
7. Knyazeva E.N. The laws of evolution and self-organization of complex systems /E.N. Knyazeva, S.P. Kurdyumov. M.: Nauka, 1994. Pp. 40. (267 p.)
8. Kon I.S. The life path as a subject of interdisciplinary research // Personality psychology in the works of Russian psychologists. St. Petersburg: Peter, 2000. pp. 269–279.
9. Kotkova G.E. Pedagogical support as a systemic condition for the personal development of a child in the socio-cultural space of the village : monograph. Orel: State Educational Institution of Higher Professional Education “OSU”, PF “Operational Polygraphy” LLC 2010. Pp. 125–129. (304 p.)
10. Kotkova G.E. Theory and Technology of Pedagogical Support for Personal Development of Schoolchildren in the Sociocultural Space of the Village: Abstract of a Dissertation for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences... Tula, 2011, p. 16.
11. Leontiev A.N. Activity. Conscience. Personality. //A.N. Leontiev - M.: Poltizdat, 1975. Pp. 32 (304 p.).
12. Lipsky I.A. Policy in the field of education: new ideas /I.A. Lipsky//Education of a schoolboy 2005. No. 5. Pp. 8–13.
13. Markova A.K. Psychology of professionalism, Moscow: Pedagogika Publ., 1996, 230 p.
14. Mityaeva A.M. Formation of professional competence of students at the university: monograph. Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2018. 161 p.
15. Plotkin M.M. Psychological and pedagogical provision of social safety of children and youth in a multicultural environment: a concept/M.M. Plotkin/Federal State Budgetary Educational Institution “Institute of Social Pedagogy” of the Russian Academy of Sciences. M.: Publishing house “Modern Education”, 2013. 72 p.
16. Rogers K. Empathy // Psychology of emotions. Texts. Moscow: 1984.
17. Rozhkov M.I. Socialization of a child's personality in the context of the SPO - FDO Council / M.I. Rozhkov, A.V. Volokhov, V.I. Kocherlik. M.: NPC of the SPO FDO Council, 1991. 38 p.
18. Rubinstein S.L. Fundamentals of general psychology. In 2 vols. Vol. 1. M.: Pedagogika, 1989. Pp. 176. (322 p.)
19. Dictionary of terms and definitions on the security of Russia. 2nd ed., expanded. Moscow: MGF Znanie, 1999. Pp. 62–63.
20. Elkonin B.D. The crisis of childhood and the foundations of designing forms of child development /B.D. Elkonin//Questions of psychology. 1992. No. 3-4. Pp. 7–13.

КОШЕЛЕВА СОФЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: sonulisha@mail.ru

KOSHELEVA SOFYA VLADIMIROVNA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: sonulisha@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

MODERN METHODS OF PREPARING STUDENTS FOR RNE IN RUSSIAN LANGUAGE

Статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем в сфере современной методики преподавания – внедрению новых методов при подготовке учащихся к ЕГЭ по русскому языку. В статье предлагаются современные упражнения и нестандартные подходы в процессе работы с учениками, готовящимися к ЕГЭ по русскому языку, рассматриваются преимущества и недостатки имеющихся наборов упражнений для подготовки к ЕГЭ. Сравниваются упражнения, составленные автором статьи с упражнениями, составленными известными методистами. Анализируется роль новых методик при подготовке к ЕГЭ в повышении мотивации учащихся к сдаче экзамена.

Ключевые слова: русский язык, ЕГЭ, современные методики обучения, филология, мотивация к обучению, упражнения, нестандартный подход.

The article is devoted to one of the most pressing issues in the field of modern teaching methods – the introduction of new methods in preparing students for the RNE in Russian. The article offers modern exercises and non-standard approaches in the process of working with students preparing for the RNE in Russian, and examines the advantages and disadvantages of existing sets of exercises for preparing for the RNE. The exercises compiled by the author of the article are compared with those compiled by well-known methodologists. The role of new methods in preparing for the RNE in increasing students' motivation to pass the exam is analyzed.

Keywords: Russian language, RNE, modern teaching methods, philology, motivation for learning, exercises, non-standard approach.

Введение

Актуальность работы обусловлена важной направленностью в обучении школьников русскому языку – развитию новых приёмов при работе с подготовкой к ЕГЭ в связи с тем, что вполне эффективными и во многом устаревшими классическими сборниками, содержащими однотипные задания.

Цель исследования – рассмотрение возможностей, достигаемых путём внедрения новых и нестандартных упражнений, для подготовки учащихся к ЕГЭ по русскому языку.

Новизна работы обусловлена ограниченным количеством исследований в данной области: несмотря на всеобщий интерес к этой теме и необходимости её развития, исследования, освещающие преимущества и недостатки имеющихся тестовых заданий, сопоставляющие их друг с другом и представляющие нестандартные способы подготовки к ЕГЭ, недостаточно распространены.

Методы исследования: сравнительный, описательный, метод системного анализа, метод наблюдения.

Изложение основного материала

Современное школьное и среднее специальное образование трудно представить без ЕГЭ по русскому языку – единого государственного экзамена, который является необходимостью не только для получения ат-

тестата о среднем образовании, но и для успешного поступления в различные высшие учебные заведения.

Подготовка к данному экзамену затрагивает разные уровни языка и зачастую выходит за пределы школьного курса, однако предлагаемые упражнения и тестовые сборники, на базе которых осуществляется подготовка, часто кажутся заурядными и не изобилуют разнообразием заданий.

Для современных школьников и студентов знание русского языка – не только академическая необходимость, но и важный инструмент для адекватного общения со сверстниками, преподавателями и, конечно же, неотъемлемая часть культурного кода. В связи с развивающимися технологиями многие учителя используют различные формы работы, которые меняют представление учащихся о системе русского языка – так, большинство будущих экзаменуемых не только начинают лучше понимать язык, но и с большим желанием погружаются в его изучение. Немаловажной задачей для учителя является не только научить, но и привить любовь к предмету без наскучившей однотипности упражнений и постоянной «зубрёжки». Обратимся к рассмотрению известных тестовых заданий, нацеленных на подготовку к ЕГЭ по русскому языку, оценим эффективность их использования и сравним с другими возможными формами и методами работы, которые предлагаем для дальнейшего

внедрения на уроках русского языка в школах и средних специальных учреждениях – колледжах, техникумах.

Изложение основного материала

Данная статья рассматривает, прежде всего, потенциальные возможности новейших форм и методов обучения русскому языку школьников и студентов колледжей и техникумов с целью успешной сдачи ЕГЭ по данному предмету, а также вступительных экзаменов в вузы, содержащих элементы ЕГЭ или полностью соответствующих ему.

Современный единый государственный экзамен представляет собой 26 тестовых заданий и одно творческое – сочинение и затрагивает различные уровни языка – орфоэпию, лексику, грамматику, орфографию, синтаксис и пунктуацию, стилистику [7].

Методика преподавания русского языка в контексте подготовки учащихся 10-11 классов и студентов СПО к ЕГЭ по русскому языку включает в себя системный подход, направленный на развитие всех необходимых навыков и умений, а также на формирование высокой мотивации к изучению этого предмета и уверенности учащихся в своих силах. Этому способствуют не только классические учебники по русскому 10-11 классов, но и тестовые сборники, различные сайты, нацеленные на подготовку учащихся к экзамену.

Наиболее известными для подготовки к ЕГЭ по русскому языку, несомненно, считаются сборники под редакцией С.А. Сениной и Гармаш С.В., Р.А. Дошинского и И.П. Цыбулько. Первый отличается от второго лишь тем, что содержит помимо типовых тестовых заданий теоретические сведения, необходимые для успешной сдачи ЕГЭ. Рассмотрим примеры заданий, представленных на рисунках 1 и 2 (на рис. 1 – примеры заданий из сборника под ред. Дошинского, на рис. 2 – под ред. Сениной): как видно, они соответствуют типовым заданиям, с которыми предстоит работать учащимся 11-классов или студентам СПО на реальном ЕГЭ. Однако в подобных сборниках нет разнообразия: типовые тесты зачастую дублируются и не способны заинтересовать учащихся. Они нацелены лишь на «сухую» отработку однотипных вариантов, хотя у многих современных школьников часто преобладает клиповое мышление: «... всё больше детей визуалов и аудиалов, а значит, они лучше воспринимают информацию в схемах, карточках, таблицах и т.д.» [3, с. 142]. Полагаем, регулярное обращение к подобным сборникам положительно скажется на уверенности учащихся: проработав однотипные задания, представленные в разных вариациях, школьники и студенты будут чётко разбираться в структуре самого экзамена.

ВАРИАНТ 1 15

15. Укажите цифру(-ы), на месте которой(-ых) пишется одна буква И.
Герб Ростовской области представляет собой геральдический щит, в лазоревом поле которого – серебряный столб с поставленной на волнистый пояс червлёной крепостной стеной старинного вида.

Ответ: _____

16. Укажите предложения, в которых нужно поставить ОДНУ запятую. Запишите номера этих предложений.

- 1) В мире тшеславия и отсутствия любви впечатлительная Лариса с самого начала ощущает себя холодно и неприятно.
- 2) Стихотворения К. Д. Бальмонта воздействуют на слушателя не столько смыслом слов сколько звуковой «возможностью».
- 3) Столяр то и дело терял собачку из виду останавливался и кричал на неё.
- 4) Поэт-имажинист готов был пожертвовать ясностью смысла и даже лексической сочетаемостью слов ради нужных ему звуков.
- 5) В лугах печально кричали почные птицы и в предутреннем небе белая звезда переливалась над Прорвой.

Ответ: _____

17. Укажите цифру(-ы), на месте которой(-ых) должна(-ы) стоять запятая(-ые).
Часто люди (1) выбирая неподходящий для себя (2) спектакль (3) откровенно смущают (4) и (5) делают неверные выводы (6) решают, что театр не для них.

Ответ: _____

Рис. 1.

ЗАДАНИЕ 16. ВАРИАНТ 5 323

- 2) Гимназистка глядит вслед и глаза её делаются туманными большими.
- 3) Леши на закате брали хорошо и по вечерам в маленькой избёнке аппетитно пахло ушницей и жареной рыбой.
- 4) Старый кот бродит по комнатам и ухо у него нервно вздрагивает.
- 5) А вокруг городка день и ночь мокрым растрёпанным ржаным полям и гнутся под порывистым ветром тёмные берёзы.

Ответ: _____

2. Расставьте знаки препинания. Укажите все предложения, в которых нужно поставить ОДНУ запятую. Запишите номера этих предложений.

- 1) Солнце весной не только дольше остаётся на небе но и греет с каждым днём заметно сильнее.
- 2) На огромном расстоянии разлёгся город и тихо пламенел и сверкал огнями.
- 3) Откуда-то набегавший ветер расслоил на западе тучи и к длинной щели прильнул немигающий глаз солнца.
- 4) Зла не должно быть в таком прекрасном в таком тихом и чистом мире.
- 5) Сердце то задрожит то безвозвратно потонет в воспоминаниях.

Ответ: _____

Рис. 2.

В учебнике Гольцовой Н.Г., И.В. Шамшина, М.А. Мищериной «Русский язык» (базовый уровень) представлены разнообразные задания, направленные на улучшение знаний, связанных с разными разделами языка. Особенно удачными, на наш взгляд, являются комбинированные задания, предполагающие комплексную работу сразу с несколькими правилами: так, в ч.2 упражнении 10 [1, с. 18] авторы предлагают учащимся познакомиться с отрывком из романа А.К. Толстого «Князь серебряный» (текст отрывка представлен на рисунке 3), указав в нём простые и сложные предложения, при этом аргументировав сделанный выбор. Отметим, что подобные упражнения имеют важное значение, поскольку знания синтаксиса необходимы учащимся для успешного выполнения ряда заданий ЕГЭ.

Однако авторы не ограничиваются только поиском простых и сложных предложений: ученику предстоит определить тему текста и его функционально-стилевую принадлежность, вспомнить фразеологизм, в основе которого лежит выделенное курсивом слово, указать средства выразительности, использованные автором текста. В дополнение ко всему предложено написать эссе с привлечением другого литературного материала на тему «Москва вчера и сегодня».

РЛ 10. Прочитайте отрывок из романа А.К. Толстого «Князь Серебряный». Укажите простые и сложные предложения. Аргументируйте свой выбор.

Если бы читатель мог перенестись лет за триста назад и посмотреть с высокой колокольни на тогдашнюю Москву, он нашёл бы в ней мало сходства с теперешнею. Берега Москвы-реки, Яузы и Неглинной покрыты были множеством деревянных домов с тесовыми или соломенными крышами, большую часть почерневшими от времени. Среди этих тёмных крыш резко белели и краснели стены Кремля, Китай-города и других укреплений, возникших в течение двух последних столетий. Множество церквей и колоколен подымали свои золочёные головы к небу. Подобные большим зелёным и жёлтым пятнам, виднелись между домами густые рощи и покрытые хлебом поля. Через Москву-реку пролегали зыбкие живые мосты, сильно дрожавшие и покрывавшиеся водою, когда по ним проезжали возы или всадники. На Яузе и на Неглинной вертелись десятками мельничные колёса, одно подле другого. Эти рощи, поля и мельницы среди самого города придавали тогдашней Москве много живописного. Особенно весело было смотреть на монастыри, которые, с белыми оградами и пёстрыми кучами цветных и золочёных голов, казались отдельными городами.

Рис. 3.

Упражнений, затрагивающих работу с разными уровнями языка, в учебнике Гольцовой Н.Г., И.В. Шамшина, М.А. Мищериной представлено немало. Именно комплексный подход и разнообразие заданий могут способствовать будущим студентам успешно сдать экзамен и не потерять интерес к русскому языку.

В данной работе предлагаются методики (упражнения, формы работы и др.), нацеленные не только на успешную сдачу экзамена, но и на повышение мотивации к изучению русского языка, уверенности самих учащихся.

Методика подготовки к ЕГЭ по русскому языку

1. Использование разных форм подачи теоретического материала: помимо традиционных правил, представленных в учебниках и учебных пособиях, эффективным будет использовать теоретические схемы (краткие записи правил), интерактивные уроки с наглядными примерами (уроки на сайте РЭШ [4], собственно разработанные уроки) и др.;

2. Применение разнообразных упражнений, помимо типовых тестовых заданий, например¹:

Упражнение 1. Вставьте пропущенные буквы. Найдите в предложенных рядах корни с чередованием:

- А) заг...релый, г...ристый (ландшафт), г...реть
- Б) ст...листический, ст...лить, ст...лизация
- В) отм...рать, прим...рять (врагов), прим...рять (платье)

Упражнение 2. Укажите части речи (слова для работы подчеркнуты) и их особенности. Могут ли какие-то части речи заменять друг друга? (ответ поясните). Какие функции имеют служебные части речи? (ответ поясните):

- А) Она поздно возвращалась с работы.
- Б) Около её дома стоял некий мужчина.
- В) Ну и жара на улице!
- Г) Несколько друзей пришли в кино.

Поле для ответа:

Упражнение 3. Рассмотрите примеры. Письменно поясните постановку в них знаков препинания или их отсутствие:

А) Вечером пошёл дождь__и я не смог выйти погулять.

Б) В саду росли вишни__и черешни__яблони__и груши.

В) Отец__огорчённый новостью__сразу поник.

Г) Вещь__о которой я давно мечтал__наконец была у меня.

Д) Туристы побывали в селе Константиново__= родине Сергея Есенина.

Е) Дерево явно болело__:_ листья пожухли, ветви были сухими.

Ж) Путники нашли мох на пне__север в той стороне.

З) Маша__отворив дверь__вошла в комнату.

Е) Этот знаменитый учёный исследовал разные моря__:_ Чёрное, Эгейское, Море Лаптевых.

Поле для ответа:

3. Применение разных форм работы (индивидуальные, парные, групповые), способов оценивания (тестирование, самопроверка, мини-контрольные и т.п.) и методов и приёмов (в том числе игровых, методов проектной деятельности, приёмах-рифмовках).

Стоит отметить, что ввиду возрастных особенностей нельзя систематически использовать игровые методы или на регулярной основе поручать школьникам и учащимся СПО работать над созданием проектов по русскому языку. Однако для того, чтобы разнообразить традиционные уроки, развить в детях творческие способности и мотивацию к изучению предмета, улучшить их навыки работы в команде или индивидуально, полагаем, эффективным будет внедрение подобных заданий. Так, например, можно предложить небольшие проекты – создание «Филологической карты», «Исследование на тему: знаки препинания в БСП (на примере литературных произведений)», «Творческий проект – создание новых упражнений для улучшения орфографических навыков с применением ИИ» и т.п.

Помимо вышеперечисленного стоит обратить особое внимание на приёмы, помогающие ученикам запоминать трудные орфографические, грамматические правила, нормы орфоэпии. Одним из таких является приём «Рифмуй и запоминай». Его суть проста: ученики вместе с учителем придумывают небольшую «запоминалку» для того, чтобы не забывать трудные правила:

- 1) Наши инструкторы собрали конструкторы
- 2) Много ели торты – не налезли шорты
- 3) То-, либо-,нибудь – чёрточку не забудь!
- 4) Что_б такое прочитать, Чтобы самым умным стать!

В примере 1) представлена «запоминалка» для лучшего усвоения грамматических норм (задание 7 ЕГЭ), а в примере 2) – для усвоения орфоэпических норм (задание 4 ЕГЭ), а в примерах под номером три и четыре – орфографических правил (задание 14 ЕГЭ).

4. Внедрение в работу современных технологий – голосовых помощников, чата GPTи др., которые способствуют ускорению поиска информации,

созданию уникальных упражнений для учащихся и даже индивидуальных учебных планов по русскому языку, учитывающих возрастные особенности, а также уровень знаний каждого ученика.

Эффективность методики, предложенной выше, была проверена на учащихся курсов центра довузовского образования, проводимых на базе ОГУ им. И.С. Тургенева с ноября 2024 года по май 2025 года. Так, путём проведения опроса в группе выяснилось, что уровень улучшения успеваемости уже за два месяца обучения повысился с 1 до 4 баллов (по 10-ти бальной шкале), а рост мотивации к изучению русского языка – с полутора до пяти баллов (см. график 1).

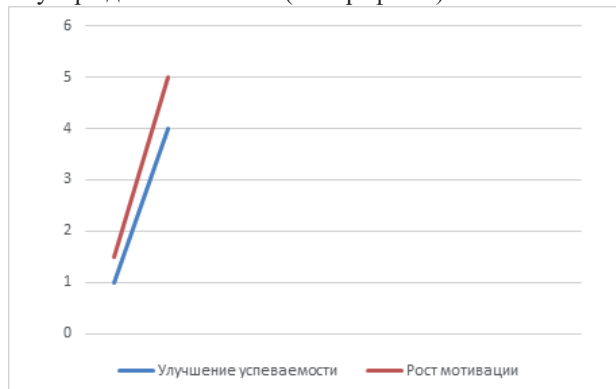


график 1.

Именно комплексный подход помогает учащимся в успешной подготовке к ЕГЭ по русскому языку, а также в развитии мотивации к изучению многоуровневой сложной дисциплины.

Выводы

Внедрение упражнений различных типов, нестандартных форм работы и новых технологий при подготовке к ЕГЭ по русскому языку имеет значительные перспективы для улучшения процесса обучения. Комплексный подход может способствовать более эффективному изучению русского языка и повышению мотивации к обучению, личностному росту и даже развитию творческого потенциала учащихся (например, при выполнении проектной деятельности). Несомненно, включение новых методов и форм работы в образовательный процесс требует внимательного подхода, однако его преимущества становятся всё более очевидными.

Рекомендованные в данной работе упражнения однозначно способны разнообразить традиционные уроки, нацеленные на подготовку к ЕГЭ, но, разумеется, они должны быть предложены вместе с классическими тестовыми заданиями, соответствующими будущим экзаменационным материалам.

Таким образом, представленная в этой работе методика может быть успешно использована преподавателями для реализации образовательного процесса.

Примечания

1. В работе предложено несколько упражнений, связанных с разными уровнями языка

Библиографический список

1. Гольцова Н.Г. Русский язык. 10-11 классы: учебник для 10-11 классов общеобразовательных организаций: базовый уровень: в двух частях / Н. Г. Гольцова, И. В. Шамшин, М. А. Мищерина. Ч. 2. Москва, Русское слово, 2022. 392 с.
2. ЕГЭ. Русский язык: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов / [Р.А. Дошинский, Г.Р. Дякина, С.Л. Иванов, И.П. Цыбулько]; под редакцией Р. А. Дошинского. Москва: Издательство «Национальное образование», 2025. 336 с. (ЕГЭ. ФИПИ – школе).
3. Маслова Е.М. ЕГЭ по русскому языку-2023: Эффективные приёмы подготовки обучающихся к выполнению заданий тестовой части // Инновационная наука. 2023. №4-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/egge-po-russkomu-yazyku-2023-effektivnye-priyomy-podgotovki-obuchayuschih-sya-k-vypolneniyu-zadaniy-testovoy-chasti> (дата обращения: 01.08.2025).
4. Российская электронная школа: офиц. сайт. URL: <https://resh.edu.ru/> (дата обращения: 30.07.2025).
5. Русский язык. Подготовка к ЕГЭ-2025. 25 тренировочных вариантов по демоверсии 2025 года: учебно-методическое пособие/ под редакцией Н.А. Сениной. Ростов н/Д: Легион, 2024. 576 с. – (ЕГЭ)
6. Самойличенко Александр Константинович, Сидорова Татьяна Анатольевна. Профессиональный тип личности старшеклассников с разными типами мышления// АНИ: педагогика и психология. 2020. №3 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-tip-lichnosti-starsheklassnikov-s-raznymi-tipami-myshleniya> (дата обращения: 01.08.2025).
7. Федеральный институт педагогических измерений: офиц. сайт. URL: <https://fipi.ru/egge/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 26.07.2025).

References

1. Goltsova N.G. Russian language. Grades 10-11: Textbook for grades 10-11 in general education organizations: basic level: in two parts / N. G. Goltsova, I. V. Shamshin, M. A. Mishcherina. Part 2. Moscow, Russian Word, 2022. 392 p.
2. Russian National Exam. Russian language: standard exam options: 36 options / [R.A. Doschinsky, G.R. Dyakina, S.L. Ivanov, I.P. Tsybulko]; edited by R. A. Doshchinsky – Moscow: National Education Publishing House, 2025. 336 p. (RNE. FIPI – school).
3. Maslova E.M. Russian National Exam in English-2023: Effective Methods of Preparing Students to Complete the Test Part Tasks // Innovative Science. 2023. No. 4-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/egge-po-russkomu-yazyku-2023-effektivnye-priyomy-podgotovki-obuchayuschih-sya-k-vypolneniyu-zadaniy-testovoy-chasti> (accessed: 01.08.2025).
4. Russian Electronic School: official website. URL: <https://resh.edu.ru/> (accessed: 30.07.2025).
5. Russian language. Preparation for the Russian National Exam-2025. 25 ready-made options for the 2025 demo version: a teaching aid / edited by N.A. Senina. Rostov n / D: Legion, 2024. 576 p. – (RNE)
6. Samoilichenko Alexander Konstantinovich, Sidorova Tatyana Anatolyevna. Professional personality type of high school students with different types of thinking // ANI: pedagogy and psychology. 2020. No. 3 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-tip-lichnosti-starsheklassnikov-s-raznymi-tipami-myshleniya> (date of access: 01.08.2025).
7. Federal Institute of Pedagogical Measurements: official. website. URL: <https://fipi.ru/egge/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (accessed: 26.07.2025).

МАХОНИН ЕВГЕНИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

кандидат биологических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой безопасности жизнедеятельности, Государственный университет просвещения, г. Москва, Россия

E-mail: posarnay32@mail.ru

АНАШКИН ОЛЕГ АНАТОЛЬЕВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра безопасности жизнедеятельности, Государственный университет просвещения, г. Москва, Россия

E-mail: kimovski@rambler.ru

MAKHONIN EVGENY VLADIMIROVICH

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Acting Head of the Department of Life Safety, Federal State University of Education, Moscow, Russia

E-mail: posarnay32@mail.ru

ANASHKIN OLEG ANATOLYEVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Acting Head of the Department of Life Safety, Federal State University of Education, Moscow, Russia

E-mail: kimovski@rambler.ru

СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАУКИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

STUDENT SCIENTIFIC SOCIETY AS A FACTOR IN THE FORMATION OF SCIENCE AMONG YOUNG PEOPLE

В статье рассматриваются факторы, способствующие эффективному формированию научного движения в молодежной среде студентов и магистрантов на современном этапе. Автором выделены и обобщены данные полученные в ходе анализа работы студенческих научных обществ в Орловском государственном институте культуры, Тамбовском государственном университете и других вузах. Автором особое внимание уделено таким вопросам как: роль студенческого научного общества в формировании у обучающихся навыков работы в команде, критического мышления и проектного управления; диагностика научных склонностей у студентов, проектная деятельность, влияние научной деятельности на карьерные перспективы обучающихся.

Ключевые слова: Студенческое научное общество, студенты, магистранты, вуз.

The article examines the factors contributing to the effective formation of the scientific movement among the youth of students and undergraduates at the present stage. The author highlights and summarizes the data obtained during the analysis of the work of student scientific societies at the Orel State Institute of Culture, Tambov State University and other universities. The author pays special attention to such issues as: the role of the student scientific society in the formation of students' teamwork, critical thinking and project management skills; diagnostics of students' scientific inclinations, project activities, the impact of scientific activities on students' career prospects.

Keywords: scientific student society, students, undergraduates, university.

Введение

Студенческое научное общество (СНО) и совет молодых ученых играют ключевую роль в формировании научного потенциала молодежи, создавая условия для активного научного поиска и проектной деятельности. В последние годы наблюдается заметный рост интереса студентов к научной деятельности, что подтверждается увеличением числа участников научных обществ. Например, в 2014 году в Орловском государственном институте культуры не было такого объединения студентов, а в 2020 г. студенческое научное общество насчитывало 50 студентов и 15 магистрантов, что составляло 10% от общего числа очно обучающихся. Такая же тенденция наблюдалась и в других вузах России, о чем свидетельствовало проведение Всероссийских съездов студенческих научных объединений проводимых в городе Тюмень (2017г.), городе Омск (2018 г.). Это свидетельствует о том, что молодежь все более осознает важность науки и стремится внести свой вклад в ее развитие.

Актуальность данной работы определена востребованностью эффективных механизмов по созданию условий поддержки и развития в студенческой среде

научного кластера нового формата. В условиях переориентации с западной модели развития научной мысли на модель востока и БРИКС, где научные достижения становятся основой не только коммерциализации, но и базовой платформой для технологического прогресса, социального развития и независимости государств, важно не упустить момент для сохранения интереса молодого поколения к профессии – ученый. Именно поэтому возрастает роль научных студенческих обществ, которые позволяют объединять молодежь под своими идеями, студентам обмениваться опытом, находить единомышленников, развивать свой научный потенциал и встраиваться в научное сообщество страны.

В работе отмечается значение поддержки талантливых студентов, так как именно они должны стать движущей силой научного потенциала России на следующие десятилетия, о чем не раз говорил В.В. Путин в своих выступлениях. Созданием соответствующих условий развития и вовлечение молодежи в научную деятельность реализуется сегодня государством через ряд программ, в том числе и программу «Приоритет 2030».

Цель данной работы – это исследование и анализ факторов, способствующих формированию активной научной среды среди молодежи, а также выявление пу-

тей для дальнейшего развития студенческих научных обществ.

Новизна исследования заключается в комплексном обобщении и систематизации накопленных данных о СНО в ряде вузов России. Теоретическом обосновании показателей и методов, позволяющих выявить уровень организации и централизации СНО в вузах.

Для изучения студенческих научных обществ использованы теоретические *методы* (анализ статей и методической литературы, программно-методической документации; систематизация, обобщение, анализ собранных данных).

Изложение основного материала

Студенческие научные общества представляют собой важную платформу для развития научной активности среди молодежи. Эти объединения создаются на основе интересов студентов и предоставляют возможность участвовать в научно-исследовательской деятельности, обмениваться знаниями и идеями. Понятие «научно-исследовательская деятельность» включает широкий диапазон задач, от проектирования и проведения исследований до участия в конференциях. Студенческие научные общества могут проявляться в различных формах: от мелких групп единомышленников до крупных организаций, активных в рамках университетов и за их пределами.

Нарастающие трудности в привлечении молодежи к науке часто объясняются изменением ценностных ориентиров. С одной стороны, студенты стремятся к практическому применению своих знаний, к реализации проектов, которые могут оказывать влияние на общество. С другой стороны, многие из них осознают вызовы, стоящие перед научным сообществом, и чувствуют необходимость в качественном наставничестве. Поэтому важным аспектом функционирования СНО является наличие опытных научных руководителей, готовых поддержать инициативы и помочь в создании междисциплинарных проектов [4].

Государственная поддержка научных студенческих обществ также играет критическую роль. В последние годы наблюдается увеличение финансирования на развитие научных инициатив студентов. Например, в 2022 году Министерство науки и высшего образования выделило средства для поддержки университетов, в которых активно развиваются СНО [11]. Гранты на общую сумму 100 млн рублей распределили среди 40 вузов-победителей. Это свидетельствует о понимании правительством важности научного вклада молодежи в будущее науки и экономики страны.

Обучение, проводимое для студентов, входящих в состав СНО не ограничивается исключительно теоретическими знаниями, оно включает практико-ориентированные подходы. Например, на первоначальном этапе в Орловском государственном университете культуры, члены СНО проходили интенсив по написанию научных публикаций и заявок для участия в конкурсах. В итоге обучающиеся получают навыки, которые делают их конкурентоспособными, по сравнению с их коллегами, на рынке труда в будущем, за счет расширенного пула освоенных компетенций. Участие молодых ученых в программах, реализуемых в рамках СНО позволяет выезжать на мероприятия в другие регионы

(Омск, Тюмень, Москва – города проведения мероприятий СНО, которые посетили представители Орловского государственного института культуры), где взаимодействие с представителями других СНО дает возможность студентам увидеть и услышать альтернативные мнения на свои исследования, а также формировать полезные связи, что особенно важно в условиях современного мира, где networking становится важным фактором успеха.

Сегодня неформальные сообщества в виде СНО создают баланс, для каждого их участника, между интересами «для себя» и «для других», победа в гранте, стартапе, конкурсе позволяет участнику СНО ощутить себя личностью, а реализация проектов – позволяет оценить свою значимость для общества, осознать ценность своей работы, которая ведет к популяризации науки. Таким образом можно говорить, что СНО не только физическая платформа для научных исследований, но и важный элемент между наукой, личностью и обществом. Государство ставит задачу привлечь новые кадры в науку и качественным инструментом должны выступить СНО, для этого созданы такие условия, как непосредственная близость к потенциальному участнику СНО, возможность создания СНО в каждом учебном заведении, преемственность поколений и научных школ через площадки СНО.

Вопросы готовности студентов вузов к научно-исследовательской деятельности поднимались уже не один раз, но стоит отметить работу Федоровой М.А. и Завьялова А.М., которые представили ее в виде комплексного подхода, направленного на понимание готовности к научно-исследовательской деятельности (НИД) исследуемых студентов. Важным аспектом этой диагностики является выявление ключевых компетенций, необходимых для успешной НИД, таких как мотивация, когнитивные навыки поведенческие аспекты, на что также указывает Шадчин И. В. в своих исследованиях [9]. Стоит отметить, что применяемые методы диагностики имеют широкое распространения и легко повторяемы, они базируются на анкетирование, что позволяет быстро оценить значения различных компонентов и их влияние на общий уровень готовности обучающихся. Важно обратить внимание на то, что одним из результатов диагностики является создание модели, которая позволяет не только определить уровень готовности, но и выявить индивидуальные особенности студентов, что крайне важно для их будущей научной работы [8].

Анализ исследований, проведенных Шербурном Э., указывает на то, что готовности студентов к научной деятельности складывается из множества факторов: индивидуальные особенности, предрасположенность к точным, гуманитарным или естественным наукам, и в том числе, личные интересы, всего в работе было определено десять основных компонентов, которые влияют на эту готовность. Примечателен тот факт, что наличие определенных склонностей у исследуемых, не гарантирует успешного выполнения научной работы; должны сложиться комбинации благоприятных факторов, а также важна роль наставников и научных школ.

Поэтому одной из задач СНО является диагностика научных склонностей студентов. Это позволяет выявить таланты и интересы молодежи, что, в свою очередь, способствует более целенаправленному развитию их

научного потенциала.

Сравнения различных методик диагностики показывают, что одних подходов недостаточно для формирования полноценной картины исследовательской культуры среди студентов. Это подтверждает, что успешная наука и научные исследования невозможны без адекватной подготовки и мотивации молодых исследователей.

Применение современных технологий и инновационных методик в процессе диагностики склонностей позволит глубже понять потребности студентов и адаптировать образовательные программы, подстраивая их под актуальные требования научного процесса. Этот подход способствует не только развитию научной карьеры студентов, но и общему улучшению качества образования и науки в стране [8] [10].

Таким образом, диагностика научных склонностей студентов имеет ключевое значение для формирования нового поколения ученых, способных к значимым открытиям и исследованиям в различных областях знаний, а также позволяет отсеять людей, пришедших за компанию сдать тест и не распылять ограниченные ресурсы вузов на «случайных претендентов».

Проектная деятельность студентов в научных обществах формирует интегративную среду, где молодые специалисты могут применять теоретические знания на практике. Участие в исследовательских проектах не только способствует углублению знаний, но и развивает навыки критического мышления, анализа и решения актуальных задач. Студенты учатся формировать гипотезы, разрабатывать методики исследования и подводить итоги своей работы, что создает основу для их будущей профессиональной деятельности [6].

Так, например, в Тамбовском государственном университете хорошо зарекомендовала себя система проектной деятельности. Инновационная площадка, организованная в вузе в виде самостоятельного кластера, создает возможность для воплощения в жизнь стартапов и уникальных идей в области естественно-научных, математических и гуманитарных дисциплин. Студенты, в рамках мероприятий, проводимых на данной площадке, участвуют в олимпиадах, научных конференциях и конкурсах, все это позволяет им не только показать и проверить свои навыки и компетенции, но и находить единомышленников с других факультетов, вузов Тамбова и других городов, расширять свою сеть профессиональных контактов [5]. Мероприятия инновационной площадки, в ряде случаев трансформируются в проектное обучение, а это позволяет участникам программ приобретать не только теоретические знания, но и практические навыки, что, опосредованно влияет на траекторию карьерного роста и трудоустройства.

Важным является и тот факт, что проектная деятельность в рамках научных обществ может быть универсальной и позволяет каждому члену СНО найти интересующий именно его предмет исследования. Такой подход позволяет выявлять таланты в конкретных областях, а в ряде случаев и выявлению мультидисциплинарных уникалов.

Совместная работа над проектами, в рамках деятельности СНО, формирует у их членов важные softskills, такие как умение работать в команде, принимать ответственные решения и управлять собственным временем. Студенты получают практический опыт в ко-

ординации своих действий в группе исследователей, в защите своих проектов в форме индивидуальных или групповых выступлений, что положительно отразится в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Современные стандарты высшего образования включают в себя такой элемент, как проектная деятельность. Её интеграция в учебные программы – это неотъемлемый процесс, который создает условия для участия студентов в научных исследованиях и обязательной апробации результатов своих изысканий. Такой подход ведет к созданию базы для формирования нового поколения ученых, готовых к вызовам современного мира [6].

Также стоит отметить, что наставники, задействованные в Тамбовском государственном университете, выполняют эту работу, по проектной деятельности, в рамках стимулирующей части заработной платы, что заставляет более ответственно подходить к процессу.

Студенческие научные общества выступают важной платформой для формирования карьерных перспектив студентов. В первую очередь, такие сообщества обеспечивают доступ к актуальной информации и передовому опыту, которые зачастую не включены в традиционные учебные программы. Студенты, активно участвующие в СНО, имеют возможность расширять свои знания и применить их на практике, что способствует более глубокому пониманию своей специальности [7].

В эпоху глобализации и информатизации научные общества развивают не только знания, но и социальные сети и платформы. Возможность завести связи с учеными, как из других городов, так и стран, сегодня существует у каждого благодаря возможности принимать участие в семинарах и конференциях, дистанционно, онлайн. Такой формат открывает новые горизонты для совместной научной деятельности, позволяет создавать различного уровня коллаборации. Взаимодействие между студентами из разных специализаций расширяет их кругозор и укрепляет практические навыки, что крайне важно для будущих профессиональных успехов. Все это делает молодых ученых более мобильными, способными работать дистанционно, по ряду направлений, и конечно же, повышает шанс быть замеченными работодателями и инвесторами.

Участие в работе СНО способствует развитию личных компетенций, а именно: проектному управлению, критическому мышлению, умению держаться при публичном выступлении, умению работать с возражениями. Все перечисленное позволяет участникам СНО качественно готовиться к публикациям исследовательских работ, и по итогу формировать портфолио, которое может быть решающим фактором при трудоустройстве.

Исследования показывают, что участие в научных обществах позитивно воздействует на академическую успеваемость и профессиональный рост учащихся, формируя у них необходимые компетенции для успешного профессионального старта [3]. Так выпускники 2019 г. Орловского государственного института культуры и входившие в СНО 7 человек получили дипломы с отличием, 5 человек имели по две печатные работы, 4 человека по одной печатной работе.

Таким образом, студенческие научные общества не только популяризируют науку, но и создают условия для карьерного роста, помогая студентам стать конкурентоспособными специалистами на рынке труда.

Будущее развитие СНО в России зависит от перемен, грядущих в образовательной среде и потребностей молодежи. По мнению Кандауровой А.В. определяющими факторами будут именно меняющиеся потребности современной молодежи, что конечно же должно пройти красной линией в новой организации работы данных объединений [2]. Кандаурова А.В. указывает на важность того, что СНО должны являться в будущем не только площадками для формирования научного пула и научного обмена, но и инструментами для личностного и профессионального роста их членов.

Условное разделение СНО в будущем на типы, такие как «для себя» и «для других», может быть основано на различных подходах к целям их деятельности. При первой модели – СНО «для себя» ориентиры будут смещены на личные интересы студентов и их индивидуальное развитие. Во второй модели – СНО «для других» ориентиры будут направлены на просветительскую деятельность и общественные проекты. Только объединение двух направлений в одно позволит находить баланс между личными амбициями студентов и общественным запросом на популяризацию науки. Таким образом, СНО при определенных условиях могут стать катализатором перемен в научной деятельности, как молодежи, так и старшего поколения, и страны в будущем.

В России сегодня реализуются разнообразные подходы, способствующие не только развитию научных компетенций, но и подготовке нового поколения профессионалов, способных решать актуальные проблемы общества. Одним из примеров таких инициатив являются президентские гранты для студентов, которые обеспечивают необходимую финансовую поддержку для реализации их научных идей и проектов.

Современные образовательные учреждения активизируют свои усилия в области привлечения молодежи к научной деятельности. Например, Научно-технический университет «Сириус» запустил программу «Гранты докторантам», которая нацелена на поддержку молодых исследователей и их интеграцию в научное сообщество. Подобные программы дают возможность членам СНО углубить свои знания и навыки, особенно в сотрудничестве с ведущими учеными и высокотехнологичными компаниями.

Однако не все вузы реализуют подобные программы, ряд сталкивается с проблемами. Образовательные учреждения нередко испытывают трудности в создании условий для эффективной поддержки творческих и научных инициатив студентов. Это связано с юридическими и экономическими вопросами, с менеджментом

и кадровыми вопросами. Например, Глухов В.С. с коллегами в своей статье: «Механизмы и модель поиска, развития и поддержки талантливых студентов в педагогическом вузе» четко указывает на важность создания специализированных центров для поддержки талантов [1].

Сегодня в России реализует различные меры поддержки для вовлечения молодых людей и девушек в научные исследования. Широкое распространение получили такие формы, как гранты и именные стипендии. Эффективность данных мер поддержки талантливых студентов на долгосрочную перспективу будет зависеть от взаимодействия между правительством, профильными министерствами и образовательными учреждениями. Возможно привлечение и профильных предприятий, и инвесторов к формированию пула грантов и стипендий.

В условиях современного мира, где научные достижения становятся основой для карьерного успеха, наличие научного опыта и навыков становится важным фактором при трудоустройстве.

Проектная деятельность студентов, организуемая СНО, также играет значительную роль в формировании их научного мышления и практических навыков. Участие в проектах позволяет студентам не только применять теоретические знания на практике, но и развивать навыки работы в команде, управления временем и ресурсами. Эти навыки являются неотъемлемой частью успешной карьеры в любой области.

Выводы

Будущее студенческих научных обществ выглядит многообещающим, особенно с учетом растущего интереса молодежи к науке и исследованиям, а также широкой поддержке данного направления государством.

Студенческие научные общества являются важными, неотъемлемыми составляющими структурами современного вуза, способствующим и формированию научной среды среди молодежи. Они не только поддерживают талантливых студентов, но и создают условия для их активного участия в научной деятельности, что в конечном итоге приводит к развитию науки и общества в целом.

Важно продолжать развивать эти организации, чтобы они могли эффективно выполнять свои функции и способствовать формированию нового поколения ученых, готовых к решению, как актуальных проблем современности, так и перспективных, с заданием на ближайшее и среднесрочное планирование.

Библиографический список

1. Глухов Владимир Степанович, Галустов Роберт Амбарцумович Механизмы и модель поиска, развития и поддержки талантливых студентов в педагогическом вузе // Высшее образование в России. 2014. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mechanizmy-i-model-poiska-razvitiya-i-podderzhki-talantlivyh-studentov-v-pedagogicheskom-vuze> (дата обращения: 21.09.2025)
2. Кандаурова А.В. СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО: ПРОБЛЕМЫ, ИСТОРИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2023. №207. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studencheskoe-nauchnoe-obschestvo-problemy-istoriya-perspektivy> (дата обращения: 21.09.2025).
3. Научное студенческое общество как фактор саморазвития и самореализации студенческой молодежи в социокультурной среде. / Т.В. Ельчина – Текст : непосредственный // [Электронный ресурс] // multiurok.ru – URL: <https://multiurok.ru/files/nauchnoe-studencheskoe-obshchestvo-kak-faktor-samo.html>, свободный. (дата обращения: 21.09.2025)
4. Научные студенческие сообщества: что это такое, зачем они... [Электронный ресурс] // mel.fm – URL: <https://mel.fm/blog/aleksey-yegorov/86035-studencheskiye-soobshchestva-cto-eto-takoye-zachem-oni-nuzhny-i-kogda-poyavilis>, свободный. (дата обращения: 21.09.2025)
5. Перунова О.В. Научное общество как средство организации проектной и научно-исследовательской деятельности уча-

щихся / О. В. Перунова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2023. № 47 (494). С. 190–192. – URL: <https://moluch.ru/archive/494/108049/> (дата обращения: 21.09.2025)

6. Серозудинова Г.В., Волостных Р.Г., Галета М.А. Проектное обучение и деятельность студенческого научно-исследовательского сообщества // Образование. Карьера. Общество. 2018. №1 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnoe-obuchenie-i-deyatelnost-studencheskogo-nauchno-issledovatel'skogo-soobshchestva> (дата обращения: 21.09.2025)..

7. Смирнова Е.В. Роль научного студенческого общества в подготовке будущих специалистов // Приволжский научный вестник. 2014. №3-2 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-nauchnogo-studencheskogo-obschestva-v-podgotovke-buduschih-spetsialistov> (дата обращения: 21.09.2025).

8. Федорова Мария Александровна, Завьялов Александр Михайлович Диагностика готовности студентов технического вуза к научно-исследовательской деятельности // Образование и наука. 2014. №1 (110). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-gotovnosti-studentov-tehnicheskogo-vuza-k-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti> (дата обращения: 21.09.2025).

9. Шадчин И.В. Методы оценки уровня готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности / И. В. Шадчин. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования : материалы II Междунауч. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). Пермь : Меркурий, 2012. С. 170–173. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2276/> (дата обращения: 21.09.2025)

10. Шербурн Э. Как лучше всего определить, подходит ли учащийся для научной деятельности? [Электронный ресурс] URL: <https://www.the-scientist.com/what-is-the-best-way-to-determine-a-students-aptitude-for-the-science-profession-59640> (дата обращения: 21.09.2025)

11. Шихова Е.П. Развитие студенческого научного общества и качество образования / Е. П. Шихова, Р. А. Костромин // Актуальные проблемы социологии молодежи, культуры, образования и управления : материалы международной конференции. Екатеринбург, 28 февраля 2014 г. – Екатеринбург : УрФУ, 2014. Т. 3. С. 264–267.

References

1. Glukhov Vladimir Stepanovich and Galustov Robert Ambartsumovich. Mechanisms and Models for Finding, Developing, and Supporting Talented Students in a Pedagogical University. Higher Education in Russia. 2014. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-i-model-poiska-razvitiya-i-podderzhki-talantlivyh-studentov-v-pedagogicheskom-vuze> (access date: 21.09.2025).

2. Kandaurova A.V. STUDENT SCIENTIFIC SOCIETY: PROBLEMS, HISTORY, AND PERSPECTIVES // Izvestiya of the Herzen State Pedagogical University. 2023. No. 207. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studencheskoe-nauchnoe-obschestvo-problemy-istoriya-perspektivy> (date of reference: 09.21.2025).

3. Scientific student society as a factor of self-development and self-realization of student youth in a socio-cultural environment. / T.V. Yeltsina – Text: direct // [Electronic resource] // multiurok.ru – URL: <https://multiurok.ru/files/nauchnoe-studencheskoe-obschestvo-kak-faktor-samo.html>, free. (access date: 21.09.2025).

4. Scientific Student Communities: What They Are, Why They Are Needed, and When They Appeared [Electronic resource] // mel.fm – URL: <https://mel.fm/blog/aleksey-yegorov/86035-studencheskiye-soobshchestva-cto-eto-takoye-zachem-oni-nuzhny-i-kogda-poyavilis>, free. (access date: 21.09.2025).

5. Perunova O.V. Scientific Society as a Means of Organizing Project and Research Activities of Students / O. V. Perunova. – Text : direct // Young Scientist. 2023. No. 47 (494). Pp. 190–192. – URL: <https://moluch.ru/archive/494/108049/> (access date: 21.09.2025).

6. Serozudinova G.V., Volostnykh R.G., Galeta M.A. Project-Based Learning and Activities of the Student Research Community // Education. Career. Society. 2018. No. 1 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnoe-obuchenie-i-deyatelnost-studencheskogo-nauchno-issledovatel'skogo-soobshchestva> (access date: 21.09.2025).

7. Smirnova E.V. The Role of the Scientific Student Society in Training Future Specialists // Privolzhsky Scientific Bulletin. 2014. No. 3-2 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-nauchnogo-studencheskogo-obschestva-v-podgotovke-buduschih-spetsialistov> (access date: 21.09.2025).

8. Fedorova Maria Aleksandrovna, Zavyalov Aleksandr Mikhailovich Diagnostics of the Readiness of Students of a Technical University for Research Activities // Education and Science. 2014. No. 1 (110). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-gotovnosti-studentov-tehnicheskogo-vuza-k-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti> (access date: 21.09.2025).

9. Shadchin I.V. Methods of Assessing the Level of University Students' Readiness for Research Activities / I. V. Shadchin. – Text: immediate // Problems and Prospects of Education Development: Materials of the II International Scientific Conference (Perm, May 2012). Perm: Mercury, 2012. Pp. 170–173. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2276/> (access date: 21.09.2025).

10. Sherburn E. What is the best way to determine whether a student is suitable for scientific research? [Electronic resource] URL: <https://www.the-scientist.com/what-is-the-best-way-to-determine-a-students-aptitude-for-the-science-profession-59640> (access date: 21.09.2025).

11. Shikhova E.P. Development of the Student Scientific Society and the Quality of Education / E. P. Shikhova, R. A. Kostromin // Current Issues in Sociology of Youth, Culture, Education, and Management: Proceedings of the International Conference. Yekaterinburg, February 28, 2014. Yekaterinburg: Ural Federal University, 2014. Vol. 3. Pp. 264–267.

УДК 378

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-312-316

МИТЯЕВА АННА МИХАЙЛОВНА

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет им. И.С.Тургенева», г. Орел, Россия

E-mail: konflikt_@mail.ru

БАБАНОВА ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры современных технологий управления, ФГБОУ ВО «МИРЭА-Российский технологический университет», Москва, Россия

E-mail: 7672213@mail.ru

MITYAEVA ANNA MIKHAILOVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Management and Conflictology, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: konflikt_@mail.ru

BABANOVA ELENA MIKHAILOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Modern Management Technologies, MIREA-Russian Technological University, Moscow, Russia

E-mail: 7672213@mail.ru

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

BUSINESS GAME AS A MEANS OF FORMATION OF MANAGERIAL COMPETENCE OF STUDENTS OF ECONOMICS SPECIALTIES

В условиях динамичности внешней среды становится актуальным подготовка специалиста, способного не только выполнять свои профессиональные обязанности, но и умеющего осуществлять управленческие функции в рамках осуществляемой деятельности. Развитие управленческой компетенции у студентов экономических специальностей необходимо с позиции формирования готовности выпускников к решению управленческих задач, связанных с анализом экономической информации и принятием управленческих решений, руководством профессиональными коллективами, организацией деловых связей с партнёрами по экономическому взаимодействию и др. Деловые игры, реализуемые в образовательном процессе экономистов, позволяют сформировать умения и навыки сбора и анализа экономической информации, необходимой для принятия решений в условиях недостаточной информации; оценки эффективности принятых решений; установления связей между различными аспектами профессиональной деятельности; развивают практическое и творческое мышления; формируют опыт работы в коллективе.

Ключевые слова: деловая игра, управленческая компетенция, студенты экономических специальностей.

In the context of a dynamic external environment, it becomes important to train a specialist who is able not only to perform his professional duties, but also to be able to perform managerial functions within the framework of his activities. The development of managerial competence among students of economics is necessary from the perspective of forming graduates' readiness to solve managerial tasks related to the analysis of economic information and making managerial decisions, leadership of professional teams, organization of business relations with economic cooperation partners, etc. Business games implemented in the educational process of economists make it possible to form the skills and abilities of collecting and analyzing economic information necessary for decision-making in conditions of insufficient information.; evaluate the effectiveness of decisions made; establish links between various aspects of professional activity; develop practical and creative thinking; form the experience of working in a team.

Keywords: business game, management competence, students of economics majors.

Введение

В условиях динамичности внешней среды актуализируется потребность государства и общества в подготовке специалистов, умеющих оценить экономические тенденции и способных построить систему управления организации, которая позволит предприятию оставаться конкурентоспособным в долгосрочной перспективе. Рынок труда предъявляет все больше требований к выпускнику экономического профиля, среди которых умение проводить экономический анализ как внешних факторов, так и перспектив внутри организации, принимать управленческие решения и нести за них ответственность, умение организовать персонал и создать эффективную команду. Актуализируется важ-

ность развития дополнительных компетенций в рамках профессионального обучения студентов экономического профиля. Необходимость формирования управленческой компетенции обусловлено ограниченным количеством задач, которые могут решать выпускники – экономических показателей, построение простейших экономико-математических моделей и оценка ожидаемых трендов на основе изучения ретроспективы экономических процессов. В условиях изменяющейся экономической действительности решение стандартных задач часто оказывается недостаточным. От экономиста требуется эвристическое принятие решений, связанных с управлением деятельностью проектных команд, создающих и реализующих экономические раз-

работки, что предполагает владение компетенцией, относящейся к сфере менеджмента.

Развитию управленческой компетенции студентов экономических специальностей способствует применение в образовательном процессе деловых игр. В рамках их проведения будущие экономисты могут получить знания в сфере информационных аспектов предприятия, попробовать оптимизировать различные виды организационных структур, разработать системы планирования и прогнозирования производственных процессов, различных систем формирования и использования фондов материального поощрения, решить с помощью специальных программ и сайтов задачи оптимизации, смоделировать организационную и производственную структуры.

В ходе деловых игр у обучающихся могут быть сформированы умения и навыки сбора и анализа экономической информации, необходимой для принятия решений; решение управленческих задач в условиях недостаточной информации; оценка эффективности принятых решений; установление связей между различными аспектами профессиональной деятельности; развитие практического и творческого мышления; опыт работы в коллективе.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и внедрить деловые игры в процессе обучения студентов экономических специальностей с целью развития у них управленческой компетенции.

Анализ исследований в области формирования управленческого опыта позволяет утверждать, что создана определённая база научных знаний о формировании управленческой компетенции. Однако проблема формирования управленческой компетенции студентов экономических специальностей средствами деловых игр в вузе изучена недостаточно, в частности требуется выяснение условий включения управленческого игрового контента в содержание подготовки будущих экономистов, способов моделирования управленческих деловых игр в процессе подготовки специалистов в области экономики, необходима разработка и апробация приёмов оценки применения студентами основ менеджмента в ситуациях, требующих от экономиста управленческих решений и организационно-управленческих действий. Содержание подготовки будущих экономистов к управленческой деятельности, возможности и условия эффективности деловых игр в этом процессе изучены недостаточно.

В ходе проведения исследования использовались следующие *методы*: системный анализ научной литературы в области формирования управленческой компетенции студентов-будущих экономистов; изучение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования; наблюдение, опрос.

Изложение основного материала

В рамках данного исследования определим управленческую компетенцию студентов экономических специальностей как интегрированную характеристику личности будущих экономистов, характеризующуюся способностью к решению управленческих задач в контексте создания и реализации экономических проектов. Специфика управленческой компетенции бака-

лавров экономических специальностей обусловлена особенностями управленческих задач, которые входят в сферу деятельности экономистов, и направлена на реализацию функций управления. К ним относятся: стратегическое планирование деятельности организации на основе анализа потребительского спроса, организация деятельности производственного подразделения с позиции оптимального распределения ресурсов, принятие управленческих решений на основе проектирования экономической модели управления ресурсами организации, разработка системы мотивации персонала посредством корреляционного анализа ее влияния на производительность труда, контроль управленческого процесса с целью обнаружения отклонения плана от факта и определение действий по минимизации финансовых рисков.

С целью развития управленческой компетенции обоснована целесообразность применения деловых игр в процессе изучения студентами направления подготовки 38.03.01 Экономика дисциплины «Менеджмент». Разработанные деловые игры, позволяют студентам развивать аналитическое мышление для принятия решений. Внедрение практики проведения деловых игр в процессе изучения управленческих дисциплин доказало результативность развития управленческой компетенции.

Деловые игры обладают большими дидактическими возможностями. Преимущества деловых игр перед другими методами обучения заключается:

- в возможности реализовать полученные знания применительно к избранной профессии;
- в получении опыта принятия ответственности посредством проигрывания различных ролей, что способствует предотвращению ошибок в практической деятельности;
- в приобретении опыта коллективного принятия решений, построенного на согласовании мнений каждого члена команды.

Специфика деловых игр, организуемых в рамках образовательного процесса для экономистов с целью развития управленческой компетенции, заключается в том, что решение, принимаемое студентом (группой студентов) по результатам экономической игры, носит управленческую природу, но в его основе лежит цепочка экономических обоснований. Структура подобной деловой игры представлена в таблице 1.

Созданная для экономистов деловая игра способствует развитию управленческой компетенции и реализуется на трех уровнях.

На первом уровне закрепляются у студентов – экономистов знания и навыки, необходимые для принятия управленческого решения в стандартной ситуации. На этом уровне студенту может быть предложена стандартная игра, в рамках которой существует по крайней мере одна очевидная, соответствующая общепринятой теории и практике менеджмента игровая стратегия для каждой команды. В этом смысле деловая игра является продолжением лекционного образовательного процесса, способствующая тому, чтобы студенты за счет многократного повторения и ревизии теории менеджмента учились принимать стандартные решения.

Таблица 1.

Уровни развития управленческой компетенции в рамках деловой игры для студентов – экономистов

Уровень 1. Способность принятия управленческого решения	Использование личного опыта Использование базовой теории менеджмента
Уровень 2. Способность к сбору и анализу экономической информации, актуальной для принятия управленческого решения	Использование методов экономического анализа Исследование трендовых кейсов для выбранного рынка Формирование экономико-математической модели управленческого процесса
Уровень 3. Способность использовать внешние инструменты (программное обеспечение, сторонние аналитические отчеты) для принятия собственного управленческого решения	Использование программ и алгоритмов обработки информации Использование внешних баз данных Формирование совмещенных баз данных

На втором уровне деловой игры игровая ситуация усложняется и не может быть решена посредством традиционных алгоритмов, то есть за счет прямого применения освоенных студентами рекомендаций. Чаще всего, для этих целей преподаватель использует в качестве игровой ситуации событие, имевшее место в реальности в том самом виде, как оно происходило, либо в упрощённом, в зависимости от уровня подготовки студентов.

Соответственно, данная ситуация не является базовой и предполагает наличие у обучающихся эвристических стратегий, которые не изучаются ими в рамках базового курса или даже противоречат им. Целью подобной игры является развитие у студентов творческой самостоятельности при принятии управленческого решения. Поскольку инструментарий принятия управленческого решения при такой деловой игре однозначно не предусмотрен, студенты могут использовать весь спектр экономических инструментов, которые были освоены ими как в рамках образовательного процесса, так и в рамках вневузовской деятельности.

На втором уровне деловой игры студент осваивает знания и навыки, помогающие ему при принятии управленческого решения касательно использования полного спектра экономических знаний. Соответственно, на втором уровне организации деловой игры преподаватель устраняет разрыв между управленческой компетенцией, ориентированной на принятие управленческого решения, и багажом экономических знаний и навыков, освоенных студентом вне экономических дисциплин, среди которых:

- использование методов экономического анализа;
- исследование трендовых кейсов для выбранного рынка;
- формирование экономико-математической модели управленческого процесса.

В то время как на первом уровне деловой игры обучающимся отрабатываются базовые умения и навыки, без которых управленческое решение не может быть принято, и анализируются типовые алгоритмы и ошибки, возможные при принятии управленческого решения, второй уровень деловой игры адаптирует эти знания и навыки под конкретику будущей профессии экономиста. Например, процесс принятия управленческого решения в сфере торговли, несмотря на возможность использования базовых управленческих алгоритмов и моделей, существенно отличается от процесса принятия управленческого решения в сфере инноваций. Соответственно, второй уровень деловой игры обеспечивает практическую ориентацию образовательного

процесса экономистов в вузе и способствует устранению проблемы разрыва между образованием и реальными потребностями рынка труда конкретной отрасли с ее региональной спецификой.

Сильной стороной деловой игры для экономистов в части отработки управленческой компетенции на ее втором уровне является то, что она не содержит однозначной выигрышной стратегии для какой – либо команды, и студенты учатся конкурировать друг с другом за возможность стать победителем в игре и использованием всего спектра своих междисциплинарных знаний. При этом качество управленческого решения, предложенного командой – участницей деловой игры может быть оценено сразу в двух плоскостях:

- в плоскости качества управленческого решения с точки зрения наличия в нем объективных сильных и слабых сторон;
- в плоскости качества управленческого решения с точки зрения контраргументов другой стороны и текущей (реальной или предложенной в рамках игрового сценария) конъюнктуры рынка.

Следует отметить, что стандартный образовательный процесс имеет дисциплинарную структуру, в то время как для современного экономиста, задействованного в управленческом процессе, требуются междисциплинарные знания. На третьем уровне деловой игры студенты могут освоить те знания и навыки, которые изучаются в рамках специальных дисциплин, но не используются в рамках практических занятий по профессиональным дисциплинам, а именно:

- умение работать с информационным пространством, содержащим данные о нормативно-правовых актах, регламентирующих функционирование рынка и отрасли. Непосредственно такое умение может быть отработано в рамках изучения правовых дисциплин, однако подобная практика не предусматривает возможности адаптированного изучения информационного пространства с точки зрения конъюнктурных потребностей рынка;
- способности студента работать с цифровыми массивами; в условиях активной цифровизации, количество размещаемой онлайн информации в России в последнее десятилетие возрослократно, соответственно, нет возможности для изучения каждого массива в отдельности. Студенту необходимы знания и навыки по самостоятельному отбору необходимых ему цифровых инструментов на основе ограниченной (первичной) информации, которая может быть отработана с помощью деловой игры;
- навыки работы с профессиональными програм-

мами; наиболее значимые их них изучаются в рамках блока ИТ – дисциплин, при этом иные программы имеют преимущественно сходные интерфейсы. В рамках деловой игры обучающийся отрабатывает умения и навыки экстраполяции тех ограниченных данных о работе с программой, которые получены на ИТ дисциплинах на иные, ранее неизвестные обучающемуся программы.

Таким образом, использование деловой игры в рамках образовательного процесса для экономистов в целях освоения ими управленческой компетенции обеспечивает универсализацию ограниченных знаний и навыков, отработанных на конкретных дисциплинах, и повышает уровень адаптации будущего бакалавра к меняющемуся рынку труда с его информационной неопределенностью.

В процессе изучения дисциплины «Менеджмент» студентами экономических специальностей педагогу важно применить интерактивные технологии, в частности, деловые игры.

В рамках изучения темы «Процессы принятия управленческих решений» студенты имели возможность поучаствовать в деловой игре «Пути развития торгово-развлекательного центра». Целью проведения занятия было сформировать у студентов умение анализировать и решать реальные проблемы реальных компаний. Задачи, которые решались в процессе проведения деловой игры: реализация теоретических знаний в области экономики и управления на практике; формирование навыка принятия управленческих решений в роли руководителя торгово-развлекательного центра; развитие умения взаимодействовать в условиях командной работы, делегировать полномочия и правильно распределять обязанности; умение взаимодействовать с потенциальными инвесторами (в роли которых магистранты) и другими командами.

На первом этапе деловой игры студенты должны распределиться по командам и ознакомиться с информацией, которая описывает деятельность и проблемы, стоящие перед реальным предприятием. Бизнес-кейс включает следующие сведения: общее описание торгово-развлекательного центра (3 этажа, двухуровневая подземная парковка на 900 машино-мест), территориальное расположение, общую и арендуемую площадь (220000 кв. м. и 85000 кв.м.), стоимость аренды, предоставляемые услуги (таблица 2).

Обозначенные проблемы: ТРЦ построен и сдан в 2016 году.

Анализ конкурентов показал, что рядом находятся два небольших торговых центра, в которых ниже стоимость аренды и имеются постоянные клиенты, хотя условия работы хуже.

Студенты должны были решить две задачи:

1. Предложить пути увеличения клиентов, заинтересованных в услугах ТРЦ, пути увеличения прибыли и рентабельности.

2. Спроектировать пути развития ТРЦ.

На втором этапе студенты распределяли роли. Каждая команда назначала руководителей, аналитиков, маркетологов, финансистов. Будущие экономисты анализировали имеющуюся информацию и выстраивали порядок действий.

На третьем этапе студенты рассчитывали основные показатели деятельности ТРЦ для каждой из предложенных альтернатив. Важно отметить, что некоторые команды проектировали последствия принятых решений с помощью определенных программ (например, Camunda Team).

Преподаватель выступал в роли координатора процесса. Студенты, выполняя задания, сталкивались с определенными сложностями, связанными с неумением анализировать большой поток информации и принимать решения. Первоначально команды работали в дружной атмосфере, но постепенно стали выделяться лидеры и те, кто не был в полной мере вовлечен во взаимодействие. В некоторых командах наблюдались конфликты, связанные с несогласием с точкой зрения руководителя.

На третьем этапе команды представляли результаты своего труда и аргументировали свою точку зрения по отношению к тем или иным решениям.

В целом, деловая игра была положительно воспринята студентами, цель достигнута, задачи были выполнены.

Формирование навыка решения типичных управленческих задач демонстрировали студенты в рамках изучения темы «Инновационный менеджмент». Будущие экономисты изучили инновационные продукты, представленные на российском рынке, рассчитали емкость рынка конкретного товара, построили экономическую модель, включающую все этапы производственного цикла. Деловая игра проходила в условиях командного взаимодействия, при этом члены группы самостоятельно распределили ответственность между собой, то есть каждый студент имел возможность принять решение в конкретной области (насколько экономически целесообразно внедрять данный товар на рынок, востребован ли он будет среди потребителей, какие источники финансирования можно рассматривать, насколько увеличение цены скажется на объемах продаж). Важно отметить, что в процессе работы будущие экономисты проявили высокую вовлеченность, каждый студент пытался обозначить собственную точку зрения, построенную на опыте и интуиции. На этом этапе важно четко обозначить, что в основе принятия управленческого решения по внедрению инновационного продукта на рынок должна быть разработана модель и обозначены основные этапы: производство-распределение-обмен-потребление. Основная цель управленца – рационально построить производственный цикл.

Таблица 2.

Площади торгово-развлекательного центра, сданные в аренду

Площади ТРЦ	2016 год	2017 год
Торговые площади	21000 кв.м.	43500 кв.м.
Офисные площади	5000 кв.м.	7500 кв.м.
Рекламные площади	5 (рекламная стелла), 4 (на фасаде), 10 (на входе) мест	7 (рекламная стелла), 5 (на фасаде), 13 (на входе) мест

Выводы

С целью обоснования важности применения интерактивных технологий, в частности деловых игр, в процессе формирования управленческой компетенции были проведены опросы, которые помогли выявить особенности формирования управленческого потенциала у студентов. Практический опыт работы со студентами – будущими экономистами в рамках формирования у них управленческой компетенции показывает, что деловые игры способствуют развитию изучаемой компетенции, но необходимо учитывать характеристики личности каждого студента и его готовность к осуществлению

управленческой деятельности. Управленческий опыт формировался у студентов по-разному. Часть студентов активно участвовали в различных интерактивных заданиях и игровых ситуациях. У некоторых студентов инициативная деятельность в полной мере проявилась уже к концу изучения курса. Однако важным остаётся тот факт, что формирование управленческой компетенции должно быть реализовано в условиях группового взаимодействия средствами интерактивных технологий, что способствует повышению мотивации бакалавров, стремлению к изучению и проявлению новых возможностей в профессиональной среде.

Библиографический список

1. *Бабанова Е.М.* Формирование управленческой компетенции студентов экономических специальностей средствами интерактивных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7. М., 2025. 198 с.
2. *Бабанова Е.М.* Интерактивные технологии в формировании управленческой компетенции / Е. М. Бабанова, А. М. Митяева // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 3. С. 8–14.
3. *Бабанова Е.М.* Экспериментальная оценка сформированности управленческой компетенции студентов экономических специальностей / Е. М. Бабанова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. № 2(103). С. 196–200.

References

1. *Babanova E.M.* Formation of managerial competence of students of economic specialties by means of interactive technologies: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 5.8.7. M., 2025. 198 p.
2. *Babanova E.M.* Interactive technologies in the formation of managerial competence / E. M. Babanova, A.M. Mityaeva // Bulletin of the State University of Humanities and Technology. 2023. No. 3. Pp. 8–14.
3. *Babanova E.M.* Experimental assessment of the formation of managerial competence of students of economic specialties / E.M. Babanova // Scientific notes of the Orel State University. 2024. № 2(103). Pp. 196–200.

НИКИФОРОВ СВЯТОСЛАВ ВАДИМОВИЧ

кандидат педагогических наук, кандидат юридических наук, старший научный сотрудник, Ученый секретарь Центра цивилизационных и сравнительных политических исследований ИС ФНИСЦ РАН и старший научный сотрудник Сектора монгольских исследований ИКСА РАН, и.о. зав. кафедрой истории, теории государства и права и международного права Московского международного университета, г. Москва, Россия
E-mail: ursus-arktos@yandex.ru

NIKIFOROV SVYATOSLAV VADIMOVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Candidate of Law, Senior Researcher, Scientific Secretary of the Center for Civilizational and Comparative Political Studies at the Institute of Social Sciences of the Russian Academy of Sciences and Senior Research Fellow at the Mongolian Studies Sector of the Institute of Social Sciences of the Russian Academy of Sciences, Acting Head of the Department of History, Theory of State and Law and International Law of Moscow International University, Moscow, Russia
E-mail: ursus-arktos@yandex.ru

**КЕЙС-МЕТОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО
ЮРИСТА-МЕЖДУНАРОДНИКА В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА
«РОССИЯ – ГОСУДАРСТВО-ЦИВИЛИЗАЦИЯ»**

**CASE METHOD AS A MEANS OF FORMING THE LEGAL CULTURE OF A FUTURE INTERNATIONAL LAWYER
AT A UNIVERSITY IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTING THE CONCEPT «RUSSIA IS A STATE-CIVILIZATION»**

Статья посвящена исследованию требований, предъявляемых к современным юристам-международникам, их правовой культуре. В статье рассмотрены различные подходы к определению понятия «правовая культура», показана его конкретизация в понятии «правовая культура будущего юриста-международника» в условиях реализации концепта «Россия – государство-цивилизация». В исследовании обоснована эффективность кейс-метода как средства формирования правовой культуры будущего юриста-международника в вузе. Дана характеристика, классификация видов кейс-метода, этапы его использования, приведены конкретные примеры.

Ключевые слова: кейс-метод, правовая культура, юрист-международник, международно-правовая культура, высшее учебное заведение, концепт, государство-цивилизация.

The article is devoted to the study of the requirements for modern international lawyers, their legal culture, and the pedagogical conditions for the formation of the legal culture of future international lawyers at a university. The article examines various approaches to defining the concept of «legal culture» and shows its concretization in the concept of «legal culture of a future international lawyer» in the context of the concept of «Russia as a State-Civilization». The study substantiates the effectiveness of the case method as a means of forming the legal culture of a future international lawyer at a university. The article provides a description, classification of the case method, and stages of its use, as well as specific examples.

Keywords: case method, legal culture, international lawyer, international legal culture, higher educational institution, concept, state-civilization.

Введение

В текущей международной обстановке юрист-международник должен иметь глубокое и критическое знание международного права. У юриста-международника должна быть сформирована устойчивая гражданской и профессиональной позиция – ядро правовой культуры: патриотизм, основанный на праве (важно воспитать не просто лояльность, а понимание национальных интересов России через призму права, их защиты законными и цивилизованными методами), профессиональная этика в условиях давления (умение сохранять верность принципам профессии (независимость, объективность, защита прав клиента) даже в условиях внешнеполитической конфронтации), активная позиция (будущий юрист должен быть готов не только защищаться, но и инициировать правовые действия в интересах России и ее граждан (подавать иски в международные суды, лоб-

бировать выгодные правовые инициативы и т.д.).

Подготовка юриста-международника должна быть практико-ориентированной, теория подкреплена практикой с помощью 1) клинического юридического образования: создания юридических клиник, специализирующихся на помощи соотечественникам за рубежом и российским бизнесменам, столкнувшимся с внешними ограничениями, 2) имитационных судов и переговоров: регулярного проведения игр по модели международных судов (МС ООН, ЕСПЧ) и сложных многосторонних переговоров; 3) языковой подготовки: владения иностранными языками на уровне, позволяющем вести сложную юридическую полемику и готовить процессуальные документы.

Формирование правовой культуры юриста-международника обеспечивается междисциплинарностью, его подготовка должна включать основы международных отношений и политологии, чтобы понимать контекст,

в котором применяются правовые нормы, экономику и финансы – для работы с санкциями, международными торговыми спорами, историю и философию права – для формирования глубокого понимания эволюции правовых систем и их философских основ.

Согласно Концепции внешней политики Российской Федерации 2023 г., Россия провозглашена государством-цивилизацией: «Более чем тысячелетний опыт самостоятельной государственности, культурное наследие предшествовавшей эпохи, глубокие исторические связи с традиционной европейской культурой и другими культурами Евразии, выработанное за много веков умение обеспечивать на общей территории гармоничное сосуществование различных народов, этнических, религиозных и языковых групп определяют особое положение России как самобытного государства-цивилизации, обширной евразийской и евро-тихоокеанской державы, сплотившей русский народ и другие народы, составляющие культурно-цивилизационную общность Русского мира» [4].

Мир перестает быть однополярным (с одним лидером, например, США) или биполярным (как во времена Холодной войны). Формируется система с несколькими центрами силы и влияния (полицентричность). Это касается как международного политического порядка, так и международного правопорядка. Появляются новые главные игроки: государства-цивилизации. В этой новой системе на первый план выходят не просто национальные государства, а особые крупные образования – «государства-цивилизации». Это страны, в которых находятся ядра цивилизаций со своей уникальной историей, культурой, ценностями и моделью развития (в научной литературе в качестве примеров часто приводят Россию, Китай, Индию).

Указанные выше изменения (полицентричность и появление государств-цивилизаций) сделали крайне актуальными научные исследования, которые пытаются осмыслить эти процессы. Они стали источником дискуссий о будущем мировой системы.

Возрождается интерес к этому подходу в общественных науках, особенно в международных отношениях и праве, заставляющий ученых по-новому взглянуть на старую теорию о «столкновении цивилизаций» и активно изучать, как такие «государства-цивилизации» будут влиять на мировую политику и международное право.

Это важно также учитывать преподавателям «общественных и международных» дисциплин при проведении работы со студентами.

Таким образом, проблема исследования заключается в определении сущности правовой культуры будущего юриста-международника и способов ее эффективного формирования в условиях реализации концепта «Россия – государство-цивилизация». *Целью статьи* является рассмотрение возможностей использования кейс-метода как средства формирования правовой культуры будущего юриста-международника в вузе. *Объектом исследования* является образовательный процесс в высшей школе, а его предметом – формирование правовой культуры будущего юриста-международника в вузе. *Научная новизна исследования* заключается в обосновании эффективности использования кейс-метода как средства формирования правовой культуры будущего юриста-международника в вузе.

Изложение основного материала

Правовую культуру как отдельную смысловую категорию С.С. Алексеев характеризует как «обусловленное всем социальным, духовным, политическим и экономическим строем качественное состояние правовой жизни общества, выражающееся в достигнутом уровне развития правовой деятельности, юридических актов, правосознания и в целом в уровне правового развития субъекта (человека, различных групп, всего населения), а также степени гарантированности государством и гражданским обществом свобод и прав человека» [1].

В более узком смысле правовую культуру можно отождествлять с правовым сознанием и правовой грамотностью [2].

Отдельно ученые обращают внимание на необходимость формировать международную правовую культуру. Например, И.И. Лукашук отмечал, что «в повышении международно-правовой культуры первостепенную роль призваны играть средства массовой информации (СМИ). К сожалению, приходится констатировать, что они с этой ролью не справляются. Международные политические и связанные с ними правовые проблемы освещаются в искаженном, а порой и в анекдотическом виде. Журналист-международник не может быть профаном в области международного права» [3].

Характеризуя правовую культуру как педагогический феномен, М. А. Муртузалиева особо выделяет правовую культуру как «правовую культуру личности» [5], что позволяет сделать определение специализированным по отношению к дидактическому процессу.

Мы определяем правовую культуру будущего юриста-международника как «интегральное качество личности, правовая образованность человека, включающая правосознание, правовые знания, умения и навыки использования правовых норм, правовое поведение, готовность к осознанным, творческим действиям в сфере правового регулирования, обеспечения реализации права» [6; 7].

К педагогическим условиям формирования правовой культуры юриста-международника относятся интерактивные методы обучения, к которым относится и кейс-метод.

Рассмотрим подробнее возможности использования кейс-метода.

Кейс-метод – это метод обучения, который заключается в осмыслении студентами конкретных ситуаций, применяя теоретические знания для решения практических задач.

Этапы использования кейс-метода включают подготовительный этап, диагностику ситуации, выработку альтернатив и обсуждение выводов.

Различают виды кейсов:

- по источнику исходной информации: основанные на фактическом материале и смоделированные (предполагаемые ситуации);
- по степени сложности: низкой, средней и высокой сложности;
- по формату использования: executive-кейсы (до 2 страниц), тематические (3–5 страниц) и полноформатные (гарвардские) кейсы (20–25 страниц);
- другие виды, например, кейсы с автоматизированным решением или кейсы-симуляторы.

Для успешного применения кейс-метода преподава-

тельно важно:

- ориентироваться на уровень знаний и потребности аудитории;
- обеспечивать достоверность фактов и структурированность материала;
- избегать очевидных и единственных верных решений, поощрять дискуссию;
- грамотно организовать групповую работу и обсуждение;
- направлять беседу с помощью проблемных вопросов, контролировать время и вовлечённость всех участников.

Применение кейс-метода при формировании правовой культуры будущего юриста-международника в вузе будет способствовать развитию ряда навыков и компетенций, необходимых для профессиональной деятельности:

- практическому применению теоретических знаний: работа с кейсами позволяет студентам не просто заучивать нормы международного права, а учиться применять их на практике; анализируя реальные или смоделированные ситуации, будущие юристы учатся соотносить правовые нормы с конкретными обстоятельствами, что является основой правовой культуры;

- развитие аналитических навыков: кейс-метод побуждает студентов глубоко анализировать информацию, выделять ключевые факты, определять правовые проблемы и искать пути их решения, что позволяет сформировать умение критически оценивать правовые ситуации – важный элемент правовой культуры;

- учёт международного контекста: в кейсах могут быть представлены ситуации, отражающие особенности различных правовых систем и международных договоров; работа с такими материалами помогает будущим юристам-международникам научиться учитывать многообразие правовых традиций и норм, что необходимо для работы в международной среде;

- формирование навыков решения сложных, неоднозначных ситуаций: международное право часто содержит спорные моменты и требует гибкого подхода к решению проблем; кейс-метод учит студентов рассматривать ситуацию с разных сторон, находить баланс между различными правовыми интересами и принимать взвешенные решения;

- развитие коммуникативных навыков и умения работать в команде: обсуждение кейсов в группе способствует формированию навыков профессионального общения, аргументации своей позиции и поиска компромиссов, всё это необходимо для успешного взаимодействия в международной юридической среде;

- понимание последствий правовых решений: анализ кейсов включает оценку возможных последствий принятых решений, что учит студентов ответственно подходить к правовым вопросам – один из важнейших аспектов правовой культуры;

- освоение навыков работы с источниками международного права: при решении кейсов студенты вынуждены обращаться к различным правовым актам, доктринальным источникам, судебной практике, что помогает им освоить навыки поиска, анализа и применения правовых источников;

- развитие умения формулировать и обосновывать правовую позицию: в процессе работы с кейсами студенты учатся чётко выражать свои мысли, аргументировать свои выводы, опираясь на нормы права и принципы международного права.

Приведем один из примеров таких кейсов:

Кейс: «Самоопределение народа в условиях современного международного права»

Описание ситуации:

В государстве X проживает этническое меньшинство – народ Y, который исторически населял определённую территорию в пределах государства. В последнее время среди представителей народа Y усилились настроения в пользу самоопределения и создания собственного независимого государства или получения широкой автономии в составе государства X.

Народ Y составляет около 20 % населения государства X, имеет свою культуру, язык и традиции. На территории их компактного проживания имеются значительные природные ресурсы, которые активно разрабатываются государством X. Представители народа Y утверждают, что их права ущемляются: язык не получает должного распространения в общественной жизни, культурные традиции игнорируются, а экономическая выгода от использования природных ресурсов не распределяется справедливо.

Правительство государства X считает, что требования народа Y подрывают территориальную целостность и суверенитет страны. Международные организации следят за ситуацией и выражают обеспокоенность возможными нарушениями прав человека.

Вопросы для анализа:

Как можно применить принцип равноправия и самоопределения народов в данной ситуации?

Какие международные правовые документы регулируют право народов на самоопределение?

В чём заключаются противоречия между правом на самоопределение и принципом территориальной целостности государств?

Какие аргументы могут быть у сторон в данном конфликте с точки зрения международного права?

Какие пути решения конфликта можно предложить, учитывая принцип равноправия и самоопределения народов и принцип сохранения территориальной целостности государства?

Исходные данные для анализа:

Устав ООН, статьи 1 и 55;

Международный пакт о гражданских и политических правах (МПГПП), статья 1;

Декларация о принципах международного права, касающихся дружественных отношений и сотрудничества между государствами (1970 г.);

– исторические примеры реализации права на самоопределение (например, распад Югославии, ситуация в Косово; мирный распад Чехословакии или Советского Союза, присоединение ГДР к ФРГ, независимость Южной Осетии и Абхазии, воссоединение Крыма с Россией и многие другие);

Ожидаемые результаты:

Студенты должны проанализировать ситуацию, опираясь на международные правовые нормы, и предложить обоснованные варианты решения конфликта, учитывающие как право народа Y на самоопределение,

так и интересы государства X.

Возможные подходы к решению:

- переговоры между правительством государства X и представителями народа Y для поиска компромисса;
- предоставление широкой автономии региону проживания народа Y с учётом его культурных и языковых особенностей;
- разработка программы по улучшению социально-экономического положения региона и обеспечению равноправного доступа народа Y к ресурсам и возможностям развития;
- обращение в международные организации для медиации и поиска мирного решения конфликта;
- признание нового независимого государства.

Заключительный этап:

Обсуждение предложенных решений в группе, анализ их соответствия международному праву и возможных последствий для всех сторон конфликта.

Выводы

Таким образом, кейс-метод – это эффективное средство формирования правовой культуры будущего юриста-международника в вузе, обеспечивающее практическое применение студентами теоретических знаний, развитие аналитических навыков, учёт международного

контекста, формирование навыков решения сложных, неоднозначных ситуаций, развитие коммуникативных навыков и умения работать в команде, понимание последствий правовых решений.

Тем не менее, кейс-метод не должен быть единственным методом обучения. Его следует сочетать с лекциями, семинарами и другими формами и методами учебной работы, чтобы обеспечить системное усвоение знаний и комплексное формирование правовой культуры будущих юристов-международников.

Ответом на современные вызовы должно стать создание в российских вузах целостной образовательной экосистемы, которая объединяет фундаментальные знания (классическое международное право), актуальные навыки, прочную ценностную основу (гражданскую позицию, профессиональную этику), практическую апробацию (клиники, игровые суды, интерактивные технологии, включая кейс-метод).

Только такой комплексный подход позволит подготовить юристов-международников, способных эффективно защищать интересы России, ее граждан и бизнеса в сложной и быстро меняющейся международной обстановке в условиях реализации концепта «Россия – государство-цивилизация».

Библиографический список

1. *Алексеев С.С.* Теория государства и права, 2005 г. – URL: <https://be5.biz/pravo/t002/22.html>.
2. *Гусейнов А.И.* Право как феномен культуры, 2007 г. – URL: <https://famous-scientists.ru/list/683>.
3. *Лукашук И.И.* Международное право, 2005 г. – URL: <https://be5.biz/pravo/m013/index.html>.
4. Концепция внешней политики Российской Федерации (утверждена Президентом Российской Федерации В.В.Путиным 31 марта 2023 г.). – URL: <https://www.mid.ru/ru/detail-material-page/1860586/>.
5. *Муртузалиева М.А.* Правовая культура как педагогический феномен // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). Санкт-Петербург: Заневская площадь, 2014. С. 147–149.
6. *Никифоров С.В.* Правовая культура как педагогическая категория и возможности ее формирования при обучении бакалавра юриспруденции международно-правового профиля // Образование и общество. 2021. № 5 (130). С. 76–83.
7. *Никифоров С.В.* Теоретические аспекты формирования правовой культуры будущего юриста-международника в процессе обучения в вузе // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 4 (97). С. 289–292.

References

1. *Alekseev S.S.* Theory of State and Law, 2005. URL: <https://be5.biz/pravo/t002/22.html>.
2. *Guseinov A.I.* Law as a Cultural Phenomenon, 2007. – URL: <https://famous-scientists.ru/list/683>.
3. *Lukashuk I.I.* International Law, 2005. – URL: <https://be5.biz/pravo/m013/index.html>.
4. Foreign Policy Concept of the Russian Federation (approved by President of the Russian Federation Vladimir Putin on March 31, 2023). URL: <https://www.mid.ru/ru/detail-material-page/1860586/>.
5. *Murtuzalieva M.A.* Legal Culture as a Pedagogical Phenomenon // Theory and practice of education in the modern world: proceedings of the IV International Scientific Conference (St. Petersburg, January 2014). St. Petersburg: Zanevskaya Square, 2014. Pp. 147–149.
6. *Nikiforov S.V.* Legal culture as a pedagogical category and the possibilities of its formation when teaching a Bachelor of Law internationally-legal profile // Education and society. 2021. № 5 (130). Pp. 76–83.
7. *Nikiforov S.V.* Theoretical aspects of the formation of the legal culture of a future international lawyer in the process of studying at a university // Scientific Notes of the Orel State University. 2022. No. 4 (97). Pp. 289–292.

УДК 378:004

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-321-327

НИКОЛАЕВ ВАЛЕРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: waleranikolaev@mail.ru

ЛЕББИ АЛХАДЖИ ФОДЕЙ

(Сьерра Леоне) аспирант Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: lebbiealhajifoday@gmail.com

ОЛЕВСКАЯ ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гражданско-правовых дисциплин АОЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА» г. Москва, Россия

E-mail: scorpioshka_sp@mail.ru

ШЕЛЕСТ АЛЕКСАНДР АНАТОЛЬЕВИЧ

кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры профессионального обучения и бизнеса Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: sanekshelest@mail.ru

NIKOLAEV VALERY ALEKSANDROVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and History of Social Pedagogy and Social Work, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: waleranikolaev@mail.ru

LEBBY ALHAJI FODAY

(Sierra Leone) Postgraduate Student, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: lebbiealhajifoday@gmail.com

OLEVSKAYA IRINA ALEKSANDROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Civil Law Disciplines, Moscow Finance and Law University, Moscow, Russia

E-mail: scorpioshka_sp@mail.ru

SHELEST ALEKSANDR ANATOLYEVICH

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Professional Training and Business, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: sanekshelest@mail.ru

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ
ДЛЯ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К ТРАДИЦИОННЫМ ЦЕННОСТЯМ**

TRAINING FUTURE TEACHERS TO USE ETHNOPEDAGOGICAL TOOLS TO INTRODUCE CHILDREN

В статье рассмотрены традиционные российские духовно-нравственные ценности. Представлены возможности формирования этих ценностей в условиях семейного и школьного воспитания. В качестве средств формирования традиционных ценностей представлены этнопедагогические средства традиционной народной педагогической культуры. Изложена классификация этих средств: магические, фольклорные, игровые, эмоциональные, практические и др. К магическим средствам относятся народные приметы о рождении детей, заговоры, дозированный страх и др. Фольклорные средства: колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки-шутки или детские анекдоты, сказки и др. Игровые средства: подвижные, сюжетно-ролевые, словесные, познавательные игры, игры-импровизации и др. Практические средства: игрушки в виде орудий труда, уменьшенные орудия труда, включение в трудовую деятельность семьи. Эмоциональные средства: яркие народные вышивки, эмоциональность народных песен, народная архитектура, эмоционально нежные, ласковые слова в обращении к детям. Для развития патриотических чувств имеет знакомство детей с традиционными народными промыслами. Для Орловщины характерны такие промыслы: «орловский спис», мценские кружева, ливенские гармошки, плешковская, чернышинская игрушки и др.

Ключевые слова: традиционные российские духовно-нравственные ценности, этнопедагогические средства (магические, фольклорные, игровые, практические, эмоциональные), заговоры, колыбельные песни, пестушки, потешки, народные игры, сказки, народные промыслы.

The article examines traditional Russian spiritual and moral values. It presents the possibilities of developing these values in the context of family and school education. Ethnopedagogical means of traditional folk pedagogical culture are presented as means of developing traditional values. A classification of these means is presented: magical, folklore, play, emotional, practical, etc. Magical means include folk signs about the birth of children, incantations, dosed fear, etc. Folklore means: lullabies, pestushki, nursery rhymes, jokes or children's anecdotes, fairy tales, etc. Play means: outdoor games, role-playing games, verbal games, educational games, improvisation games, etc. Practical means: toys in the form of tools, reduced tools, inclusion in family work activities. Emotional tools: vibrant folk embroidery, the emotionality of folk songs, folk architecture, and emotionally tender, affectionate words addressed to children. Introducing children to traditional folk crafts helps develop patriotic feelings. The following crafts are typical of the Oryol region: "Oryol spis," Mtsensk lace, Livensk accordions, Pleshkovskaya and Chernyshinskaya toys, and others.

Keywords: traditional Russian spiritual and moral values, ethnopedagogical tools (magical, folkloric, playful, practical, emotional), charms, lullabies, pestushki (pestushki), nursery rhymes, folk games, fairy tales, folk crafts.

Введение

Актуальность. Важность приобщения подрастающего поколения к традиционным ценностям следует из социального заказа общества. В Указе Президента РФ от 19 декабря 2012 г. N 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» говорится, что в основу воспитательной работы с детьми должен быть положен «многовековой историко-культурный опыт становления и развития российской государственности, основанный на взаимодействии и сотрудничестве народов, населяющих Российскую Федерацию». [16]. В Указе отмечается, что «приоритетами государственной национальной политики Российской Федерации являются: укрепление гражданского единства, гражданского самосознания и сохранение самобытности многонационального народа Российской Федерации (русской нации)» [16].

Для знакомства традиционным российскими ценностями важно использовать все воспитательные институты. В первую очередь – это семья, школа и др. Именно в семье ребенок проводит значительную часть времени. Те ценности, которые разделяются родителями, в значительной мере, становятся и ценностями ребенка. В школе учитель является носителем ценностей, которые в первую очередь принимаются детьми. Важно познакомить родителей, будущих и действующих педагогов с традиционными ценностями нашего народа.

Согласно результатам исследований (Г.Н. Волков, В.А. Николаев, С.Н. Селиверстов, Е.В. Усольцева, М.Г. Харитонов и др.), одним из эффективных путей знакомства детей с традиционными ценностями является этнопедагогика. Основоположник этнопедагогике Г.Н. Волков дает представление об этнопедагогике как «науке 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]. Основным элементом этнопедагогике являются этнопедагогические средства. Их использование в семейном и школьном воспитании дает возможность познакомить детей с наиболее значимыми ценностями российской нации.

Цель исследования. Изучение путей использования этнопедагогических средств в условиях семейного и школьного воспитания для приобщения к традиционным российским ценностям.

Новизна исследования состоит в использовании этнопедагогических средств для знакомства детей с традиционными ценностями.

Методы исследования. Авторами использовались следующие методы научного познания: анализ научной литературы по проблеме изучения, обобщение научной информации, касающейся этнопедагогических средств, классификация этнопедагогических средств, изучение возможностей их использования в современных условиях для приобщения к традиционным национальным ценностям.

Изложение основного материала

В Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 года №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» сформулированы

ведущие ценности, которые следует культивировать в наших детях: «жизнь; достоинство; права и свободы человека; патриотизм; гражданственность; служение Отечеству и ответственность за его судьбу; высокие нравственные идеалы; крепкая семья; созидательный труд; приоритет духовного над материальным; гуманизм; милосердие; справедливость; коллективизм; взаимопомощь и взаимоуважение; историческая память и преемственность поколений; единство народов России» [18].

Разумеется, всех ценностей не возможно было прописать в Указе. К традиционным российским также ценностям относятся: любовь к родителям, уважение к старшим, полноценная, желательна, многодетная семья, забота о здоровье детей, их разностороннем воспитании и развитии, приобщение детей к труду и т.п.

По данным исследований, ведущие национальные ценности формируются в условиях семейного, школьного воспитания. Для этого, как показывает опыт наших предков, эффективно педагогически целесообразное использование этнопедагогических средств: «фольклорных, трудовых, игровых, магических, эмоциональных, коммуникативных, обрядовых, физических, практических» и др. [12].

Одними из самых популярных средств у наших предков были магические средства. Наши предки начинали думать о том какой вырастит ребенок задолго до его рождения, а иногда и зачатия. Для этого использовались специальные магические средства. «Считалось, если зачать ребенка на Купалу в Иванову ночь, вырастет богатырем, а в Святую троицу – богатырем станет. На ущербе молодого месяца зачать – болезненным будет, а при полной луне – здоров и богат. Зачать на вечерней заре – дите угрюм и зол родиться, на утренней – весел и добр будет. В полдень зародиться, будет ленив, а в полночь – работлив» [8, с. 17]. По мнению современных научных работников, эти средства несомненно относятся к разряду в полной мере магических. С позиции этнопедагогике это не столько средства рождения ребенка с прогнозируемыми качествами, сколько подсказка для родителей, педагогов. Именно эти средства подсказывали будущим родителям какие качества надо воспитывать у ребенка, чтобы он стал опорой им в дальнейшем, смог полноценно содержать собственную семью.

Особое внимание уделялось приобщению ребенка к труду, развитию у него качеств необходимых в будущей трудовой деятельности. Для этого существовали специальные магические средства. Для того, чтобы «в дальнейшей жизни ребенок вырос дельным и работающим, беременная женщина, сидя за пряжей должна переступать ногами, а ночью класть под подушку сделанную за день работу» [8, с. 19]. Эти магические средства развивали трудолюбие, владение различными трудовыми качествами у детей обоего пола. Однако, как считают специалисты в области этнопедагогике, в большей степени эти средства были ориентированы, все-таки, на родителей. Тем самым им незаметно внушалась важность полноценного воспитания детей, особенно приобщение к труду, своевременное развитие трудовых умений.

По данным этнографических источников «для скорейшего приобщения ребенка к трудовой деятельности,

а также для хорошего самочувствия беременных, женщины не прекращали работать и, по свидетельству очевидцев, легче рожали» [8, с. 27].

Это же подтверждается в трудах Я.А.Коменского, который обобщив практику народной педагогики в «Материнской школе», писал, что женщине, ожидающей ребенка, не следует «ослаблять себя излишним сном, вялостью и бездельем, но в выполнении работ она должна быть бодрой, при возможно большей быстроте и веселости» [5].

К другой группе магических средств относятся народные заговоры. В науке данное средство в разных источниках называют по-разному: «Заговор (наговор, приговор, заклятиешептание), слова» [3, с. 93]. Специалисты заговоры характеризуют как «малые фольклорные тексты, служащие магическим средством достижения желаемого в лечебных, защитных, промысловых, родовспомогающих, продуцирующих и других ритуалах. Исполнение заговоров носит сугубо индивидуальный характер. Заговоры отличаются ярким своеобразием семантики, структуры и языка; в жанровом и функциональном отношении ближе всего стоят к заклинаниям и народным молитвам» [4, с. 239–244].

Может показаться устаревшим данное этнопедагогическое средство, однако даже «представители официальной медицины сегодня уже не могут отрицать действенности вербальной магии» [1, с. 3].

Особенно многочисленными были заговоры, ориентированные на предотвращение и лечение легких детских недугов. В прежние времена наиболее популярными были заговоры, которые читались при энурезе, ожоге, ячмене и др. Сегодня некоторые люди активно используют заговор от икоты. Некоторые современные родители используют магический, заговор, если ребенок ушибся, получил небольшую травму: «Мать, дуя на больное место или поглаживая его, приговаривает: У сороки боли, у вороны боли, у Феденьки зажи» [7, с.41].

Традиционно считается, что важнейшими условиями сохранения здоровья ребенка являются здоровый сон, полноценное питание и отсутствие стрессов, слез, капризов и т.п. Если ребенок долго не мог успокоиться, читали заговор от «беспричинного детского крика». Особенно часто использовали заговоры от детской бессонницы, если ребенок плохо ест и др. Как показывает практика, магические средства, в том числе и заговоры важно использовать в сочетании с соответствующими медицинскими, а также педагогическими средствами.

Еще одна группа магических средств использовалась для воздействия дозированным страхом. Вместо длительных нотаций, вызванных непослушанием детей, родные могли применить мнимые угрозы, связанные с различными представителями темных сил. Темные силы в народных сказаниях: Леший, Водяной, Лесовая, баба-Яга, Кощей и др. использовались в сказках как противопоставление с силами добра. Мудрость народной педагогики в гуманном подходе к ребенку. Если проступок ребенка был совершён без злого умысла (позднее возвращение, испачканная или испорченная одежда в ходе трудовой деятельности и т.п.), то родители не спешили использовать наказание, а старались воздействовать различными магическими средствами. Так,

если ребенок, заигравшись, возвращался с улицы в темноте, говорились, что «по ночам ходит Леший (Бабай, Лесовая и др. темные силы) и маленьких детей, кто поздно ходит, утаскивают к себе» [13]. Чаще всего дети, а особенно подростки уже не очень верят в подобные предсказания, но, как показывает практика, на всякий случай, стараются избегать подобных проступков.

При повторном нарушении добавляли, что эти чудища особенно любят лакомиться маленькими или похищают их и делают своими слугами, которых постоянно наказывают. Если же это не помогало, «то могли показать на ремень, хворостинку, висевшие на стене. Они еще ребенку не знакомы, но, по отзывам, в общении с ними нет ничего приятного» [12, с. 56].

С магическими средствами важно знакомить студентов как будущих родителей и как будущих педагогов, которым в дальнейшем предстоит работать с родителями своих воспитанников. Знакомство родителей с этнопедагогическими средствами позволит им в семейном воспитании использовать эти средства для приобщения детей к традиционным ценностям.

Следующая группа этнопедагогических средств – фольклорные средства. К ним относятся колыбельные песни, пестушки, потешки, сказки, пословицы, былины и др. «Для быстрого засыпания младенца одновременно с качанием зыбки исполнялись колыбельные песни. Колыбельные являются уникальным источником народного воспитания. В них сосредоточены чувства, заботы, тревоги, педагогический опыт многих поколений матерей, бабушек, нянек. Колыбельные песни призваны обеспечить спокойный перевод ребенка из состояния бодрствования в состояние сна. Закрыв глаза, ребенок терял из виду пестунью, что вызывало страх, и глаза вновь открывались. Слыша рядом знакомый голос, поющий в такт качания, он быстро засыпал» [12, с. 57]. «Опытная пестунья владела обширным репертуаром колыбельных песен. В зависимости от возраста, пола, самочувствия, настроения ребенка выбиралась соответствующая песня» [11, с. 61].

Если ребенок долго не засыпал напевали такую колыбельную:

«Вы коты, коты, коты,
У вас желтые хвосты,
Вы коты, коты, коты,
Принесите дремоты» [7, с. 157].

Данная колыбельная песня имеет магическую основу. В ней сочетаются элементы магических и фольклорных средств.

Мотив исполнения колыбельных песен мог быть любым. Отдельные исполнительницы (мамы, бабушки, няни) пели все колыбельные на один и тот же мотив. У других было несколько мотивов в зависимости от особенностей песни. Главное требование к мотиву колыбельной – он должен быть убаюкивающим, успокаивающим ребенка.

Если младенец не мог долго успокоиться, для этого имелись специальные колыбельные:

«Баю-бай! Баю-бай!
Не ходи серый бабай.
Не ходи серый бабай,
Нашу детку не пугай
Наша детка будет спать,
Будет глазки закрывать» [7, с. 162].

В этой колыбельной также сочетаются магические и фольклорные средства. Бабай – мистический обычно страшный персонаж, которого призывали, чтобы, используя дозированный страх, успокоить малыша.

Если ребенок все-таки не успокаивается, то в колыбельной могли появиться более строгие персонажи: серый волчок, Угомон, Бука и др. «Нянька, изображая поступь Буки, приговаривала:

Я на липовой ноге, на березовой клюке.

А земля-то спит, а вода-то спит.

Все по селам спят, по деревням спят,

Один Бука не спит, да наш Ванюшка.» [9, с. 7].

Еще одно фольклорное средство, используемое в сочетании с уходом за младенцем – пестушки. Пестушки – это «короткие стихотворные приговоры, которыми няня сопровождала свои действия или принудительные движения ребенка. Понимая необходимость физического воспитания для формирования полноценного труженика, проснувшегося младенца распеленывали, поглаживали, легко тискали затекшее от неподвижного лежания тельце» [12, с. 58]. Это был своего рода массаж, который позволял ребенку проснуться, «восстановить кровообращение, стимулировал жизненные функции организма. Заботливая няня напевала в такт собственным действиям:

Потягунюшки, порастунюшки,

Поперек толстунюшки,

А в ножки ходунюшки,

А в ручки фатунюшки,

А в роток говорок,

А в голову разумок» [7, с. 172].

Данная пестушка показывала очередность проведения массажа, «устанавливала его темп, наполняла ребенка радостными эмоциями. Эти действия являлись начальным этапом физического развития младенца, которое было необходимо для полноценной трудовой деятельности» [12, с. 58].

Пестушки вызывают эмоциональный отклик, улыбку, радость малыша. «В отличие от колыбельных, слова которых пассивно фиксируются в памяти, пестушки исполняют в период бодрствования. Благодаря им процесс воспитания регламентируется с помощью стихотворных произведений. В результате не всегда приятные ощущения, связанные с физической активностью, насыщаются приятными эмоциональными впечатлениями» [12, с. 59].

Популярным фольклорным средством были и остаются потешки. Потешками называют «особые забавы взрослыми с детьми, песенки-приговорки, организующие эти забавы, основной функцией которых является подготовка ребенка к познанию окружающего мира в процессе игры. Потешки – это школа игры» [7, с. 41–42]. Прагматический смысл данного фольклорного средства заложен в самом его названии. Они призваны повеселить, позабавить малыша. Педагогический смысл потешек, которые хоть и относятся к фольклорно-увеселительным, но, при этом, выполняют важную воспитательную функцию. Они являются первым этапом знакомства ребенка с другим важным этнопедагогическим средством – народной игрой.

Потешки «начинали использовать, когда у ребенка появлялся необходимый словарный запас, достаточный для понимания их смысла. Одна из самых сложных

процедур в младенческом возрасте – кормление обходится без слез, капризов, если сопровождается веселой потешкой» [12, с. 157]. Так, одна из потешек, предваряющих кормление, сопровождается игровыми действиями: сделав вид, что положили на ладонку кусочек кашки, ее мешали пальцем и приговаривали:

«Сорока ворона

Кашу варила,

Деток кормила: (загибает детские пальчики)

Этому дала,

Этому дала,

Этому дала.

А тебе не дам:

Ты в лес не ходил,

Дров не рубил,

Воды не носил,

Печь не топил –

Не дам тебе кашки!» [7, с. 172].

Как показывает практика, данная «потешка» позволяет снять негативную реакцию малыша, полноценно накормить, переключив его внимание на стихотворный текст. Одновременно ребенку давался первый элементарный урок по приготовлению пищи. Внушались и важнейшие нравственные представления: «кто не работает, тот не ест». Тем самым ребенку давались установки о необходимости трудиться вместе со всей семьей на общее благо» [12, с. 60]. Многие современные родители включают в процесс взаимодействия с ребенком такие потешки: «Идет коза рогатая», «Ладушки-ладушки» и др.

Приобщению к труду, значимости всем членам семьи включаться в общее дело, способствовала такая потешка. Она также носит игровой характер. При исполнении этой потешки поочередно загибают пальчики малыша:

«Большаку дрова рубить,

А тебе воду носить,

А тебе печка топить,

А малышке песни петь,

Петь да плясать,

Родных братьев потешать» [7, с. 175].

Согласно психологическим исследованиям, потешки «формируют потребности в игре, закладывают основы игровой деятельности в рамках младенческого возраста. Кроме них в народной педагогике использовали также элементарные игровые формы – манипуляторные игры младенцев» [14].

Для таких игр использовались многочисленные погремушки. Они делались из прутьев, соломы, сухого бычьего пузыря и др. Внутри погремушки клали несколько горошин, которые при встряхивании издавали шум, привлекающий внимание малыша. Заинтересованный необычным звуком, он продолжал трясти погремушку. Такие элементарные упражнения укрепляли мышцы кисти, развивали мелкую моторику, которая способствовала скорейшему развитию речи.

Популярным даже у современных детей являются такие фольклорные средства прибаутки-шутки или детские анекдоты. «В гротесковой, занимательной, доступной детскому сознанию форме излагаются нравственные нормы, в том числе отношение к труду» [12, с. 63]. Для лентяя могли исполнить следующую шутку-прибаутку:

– «Тит? А Тит?

– Чево?

– Иди молотить.

– Брюхо болит.

– Ходи кашу исть.

– А где моя большая ложка?» [7, с. 50].

Как свидетельствуют психологические исследования, «более 90 % детей 4–7 лет верят в волшебство» [13, с. 98]. Отсюда высокую популярность у детей и даже подростков занимают сказки. В фантастической, игровой форме в них излагаются важнейшие нравственные нормы, правила бесконфликтной жизни в семье. Так, о важности взаимопомощи в условиях семейной трудовой деятельности повествует сказка «Репка». О том, как полезны для благополучия семьи совместная деятельность, взаимопомощь, поддержка друг друга говорится в сказках «Теремок», «Зимовье зверей» и др.

В 3–4 года ведущей деятельностью, способствующей максимальному развитию всех функций организма становится игра. В этнопедагогике разработано множество разнообразных игровых средств. Основными игровыми средствами являются «подвижные, сюжетно-ролевые, словесные, познавательные игры, игры-импровизации» и др. [10, с. 167].

По данным психологических исследований в этом возрасте у детей активизируется потребность в общении со сверстниками. Особое место в реализации этой потребности имеют сюжетно-ролевые игры. «Участие в этих играх активизирует внимание, терпение, выдержку, ловкость, сообразительность. Наиболее популярными играми считались «Гуси-лебеди», «Коршун и наседка», «У медведя во бору» и др.» [12, с. 64]. В основу этих игр положены состязательность, силовое соперничество. Многие сюжетно-ролевые игры носят командный характер. Успех команды во многом зависит от правильного взаимодействия, оказания взаимной помощи. Командные игры учат бесконфликтному общению, развивают чувство ответственности перед товарищами по команде.

Особое место в этнопедагогике занимают практические средства. Одними из таких средств были игрушки в виде орудий труда: савки, лопатки, тележки, песочные формы и др. Отдельно для девочек мастерили разного вида куклы. Позже делали уменьшенные орудия труда. Для мальчиков маленькие молоточки, топоры, лопаточки, грабельки и др. Для девочек – маленькие прялки, пяльцы, небольшие ткацкие станки и др.

В традиционной русской культуре детей старались приобщать к посильному труду с 5–7 лет. Этнографы отмечают: «Чуть вырос ребенок, стал твердо ходить и толково все понимать – его сейчас за работу» [6, с. 27]. Как отмечают исследователи, «не столь важен был продукт детского труда, сколько формирование правильного отношения к труду, готовности выполнять любую необходимую работу, физическая подготовленность. Изучение этнографических источников показало, что в крестьянских семьях ребенка не заставляли трудиться. Педагогическая культура родителей помогала организовать жизнь семьи, общение, взаимоотношения так, что ребенку самому хотелось включиться в общую работу. Пример взрослых в поведении, отношении к труду, заботе о благополучии семьи преломлялся через детское

стремление к подражанию. Ребенок сам брался помогать старшим во всех делах, что было гораздо эффективнее принуждения» [12, с. 64].

Отечественная народная педагогика, которой владели большинство родителей, рекомендовала не перегружать детей, не превращать детский труд в обязательное, строгое выполнение данного ребенку задания. Физически и морально надорвавшийся ребенок будет плохим помощником родителям. У него сформируется негативное отношение к труду.

Как свидетельствует сравнительный анализ этнопедагогики разных народов «особое значение в жизни и развитии ребенка придавали возрасту от пяти до семи лет. С этого возраста начинается приобщение детей к хозяйственной жизни семьи с помощью разнообразных практических средств. Им поручают нянчить младших сестер и братьев, выполнять простейшие домашние обязанности, приобщают к посильному труду. Считалось, что в этом возрасте ребенок «входит в разум», способен регулировать свое поведение» [7, с. 65].

Одним из важных этнопедагогических средств являются эмоциональные средства. Они проявлялись в ярких цветах народных вышивок, эмоциональности, напевности русских песен, украшении русской избы, народной архитектуре. В обращении к ребенку использовали эмоционально нежные, ласковые слова «родненький», «славненький» и др.

Значительное место в развитии патриотических чувств имеет знакомство, освоение детьми традиционных народных промыслов. Для Орловщины характерны такие промыслы: вышивка, выполненная в технике «орловский спис», мценские кружева, ливенские гармошки, плешковская, чернышинская игрушки и др.

Визитной карточкой Орловщины стал «орловский спис». В разных источниках термин «спис» трактуется по-разному. «Ряд авторов считают, что «спис» – это списывание узоров из окружающей природы. Некоторые специалисты полагают, что «слово «спис» подразумевает списывание узоров с разрисованных морозом зимних окон. Другие исследователи видят в узорах списка связь с традицией «русского шитья» (древнего шитья золотными и серебряными нитями)» [17].

Выводы

Как показывает практика, сохранение этнопедагогических традиций, использование этнопедагогических средств в условиях семейного, школьного воспитания способствует приобщению детей к традиционной народной культуре, способствует гуманному, незаметному воздействию на сознание, поведение ребенка. Особое место занимают этнопедагогические средства для приобщения ребенка к труду, воспитания в нем нравственных качеств, умению общаться, бесконфликтно сотрудничать со сверстниками и взрослыми. Слушание, а в дальнейшем чтение народных сказок знакомит с лучшими образцами родного языка. Прослушивание, исполнение народных песен способствует включению ребенка российскую музыкальную культуру. Фольклорные средства активно способствуют сохранению родного языка. Практические средства содействуют незаметному приобщению ребенка к трудовой деятельности.

В школах, вузах важно знакомить студентов как

будущих родителей и будущих педагогов с этнопедагогическими средствами. Для этого полезно использовать как традиционные, так и инновационные образовательные технологии. Это позволит сохранить нашу народную культуру, познакомить с лучшими семейными традициями воспитания нашего народа.

Использование в ходе воспитания ребенка традиционных этнопедагогических средств способствует освоению традиционных духовно-нравственных ценностей, сохранению народных традиций, развитию национального самосознания, патриотизма. Важным

условием формирования этих качеств является сохранение родного языка, уважения к старшим, наличие семейных, общинных традиций, активное использование разнообразных этнопедагогических средств, воспитание религиозности и т.п. Полноценное приобщение к традиционным духовно-нравственным ценностям достигается интеграцией усилий семьи, общественных организаций, школы, внешкольных учреждений. Включение в их деятельность этнопедагогических средств способствует активизации учебно-воспитательной деятельности.

Библиографический список

1. Александров Н.П., Александров В.Н., Александров А.Н. Знахари и заговоры: Лечебные молитвы. СПб.: «РЕСПЕКС», 1995. 208 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. Заговор // Беловинский Л. В. Энциклопедический словарь российской жизни и истории: Энциклопедический словарь российской жизни и истории: XVIII – начало XX в. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003.
4. Заговоры / Толстая С. М. // Славянские древности: Этнолингвистический словарь : в 5 т. / под общ. ред. Н. И. Толстого; Институт славяноведения РАН. М. : Межд. отношения, 1999. Т. 2: Д (Давать) – К (Крошки). С. 239–244.
5. Коменский Я.А. Материнская школа // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 656 с. С. 201–241.
6. Максимов С.В. Куль хлеба и его похождения. М., 1982. 292 с.
7. Мельников М.Н. Русский детский фольклор: Учеб. пособ. М.: Просвещение, 1987. 240 с.
8. Науменко Г.М. Этнография детства: Сборник фольклорных и этнографических материалов. / Запись, составление, нотации и фотографии Г.М. Науменко. М.: Изд-во Беловодье, 1998. 390 с.
9. Некрылова А.Ф., Головин В.В. Уроки воспитания сквозь призму истории. /Традиционные формы воспитания у русских крестьян в XIX-нач.XX в./ СПб.: Знание, 1992. 32 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. Истоки этнопедагогики русского народа : монография / В.А. Николаев, Е.А. Гринева. Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2020. 201 с.
12. Николаев В.А., Шошин М.А. Трудовое воспитание детей группы риска средствами народной педагогики. Монография. Орел: ОГУ, 2011. 95 с.
13. Николаев В.А., Зайцев А.Н., Ратанова О.В., Шелест А.А. Подготовка будущих учителей к использованию этнопедагогики в процессе преподавания естественно-математических дисциплин // Ученые записки Орловского государственного университета. № 3 (108) 2025. С. 244–250.
14. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. Кн. для воспитателя дет. сада. М: Просвещение, 1991. 207 с.
15. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика. 1978. 301 с.
16. <https://base.garant.ru/70284810/>
17. <https://ru.wikipedia.org/wiki>
18. <https://yandex.ru/search/>

References

1. Aleksandrov N.P., Aleksandrov V.N., Aleksandrov A.N. Healers and Spells: Healing Prayers. St. Petersburg: "RESPEKS", 1995. 208 p.
2. Volkov G.N. Ethnopedagogy of the Chuvash People: (In Connection with the Problem of the Commonality of Folk Pedagogical Cultures). Cheboksary: Chuvash Book Publishing House, 1966. 341, p.
3. Conspiracy // Belovinsky L.V. Encyclopedic Dictionary of Russian Life and History: Encyclopedic Dictionary of Russian Life and History: 18th – Early 20th Centuries. M.: OLMA-PRESS, 2003.
4. Conspiracies / Tolstaya S. M. // Slavic Antiquities: Ethnolinguistic Dictionary: in 5 volumes / edited by N. I. Tolstoy; Institute of Slavic Studies, Russian Academy of Sciences. M.: International Relations, 1999. V. 2: D (Give) – K (Crumbs). Pp. 239–244.
5. Komensky Ya. A. Maternal School // Selected Pedagogical Works: In 2 volumes. V. 1. M.: Pedagogy, 1982. 656 p. Pp. 201–241.
6. Maksimov S. V. A Sack of Bread and Its Adventures. M., 1982. 292 p.
7. Melnikov M.N. Russian Children's Folklore: Textbook. Moscow: Prosveshchenie, 1987. 240 p.
8. Naumenko G.M. Ethnography of Childhood: Collection of Folklore and Ethnographic Materials. / Recording, compilation, notations and photographs by G.M. Naumenko. Moscow: Belovodye Publishing House, 1998. 390 p.
9. Nekrylova A.F., Golovin V.V. Lessons of Education through the Prism of History. /Traditional Forms of Education among Russian Peasants in the 19th-early 20th Centuries/ St. Petersburg: Znanie, 1992. 32 p.
10. Nikolaev V.A. Ethnopedagogy in Working with Children at Risk. Textbook. Orel: FGBOU VO "Orel State University named after I.S. Turgenev", 2022. 219 p.
11. Nikolaev V.A., Grineva E.A. The Origins of Ethnopedagogy of the Russian People: Monograph / V.A. Nikolaev, E.A. Grineva. Orel: I.S. Turgenev OSU, 2020. 201 p.
12. Nikolaev V.A., Shoshin M.A. Labor Education of Children at Risk by Means of Folk Pedagogy. Monograph. Orel: OSU, 2011. 95 p.
13. Nikolaev V.A., Zaitsev A.N., Ratanova O.V., Shelest A.A. Preparing Future Teachers for the Use of Ethnopedagogy in Teaching

Natural Sciences and Mathematics // Scientific Notes of Oryol State University. No. 3 (108) 2025. Pp. 244–250.

14. *Subbotsky E.V.* “The Child Discovers the World.” A Book for a Kindergarten Teacher. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 207 p.
 15. *Elkonin D.B.* “The Psychology of Play.” Moscow: Pedagogy, 1978. 301 p.
 16. <https://base.garant.ru/70284810/>
 17. <https://ru.wikipedia.org/wiki>
 18. <https://yandex.ru/search/>
-
-

УДК 371

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-328-330

ПЕТРЕНКО АЛЕКСАНДРА ВИКТОРОВНА

магистрант кафедры дизайна, Херсонский государственный педагогический университет культуры и искусства, г. Скадовск, Россия

E-mail: aleksa_petrenko@internet.ru

КУЗЬМИНЫХ ЕВГЕНИЯ ВЛАДИМИРОВНА

магистрант кафедры дизайна, Херсонский государственный педагогический университет культуры и искусства, г. Скадовск, Россия

E-mail: aleksa_petrenko@internet.ru

ХВОРОСТОВ ДМИТРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ

научный руководитель, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры графики и дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: aqua_storm@mail.ru

PETRENKO ALEXANDRA VIKTOROVNA

Master's Student of the Design Department, Kherson State Pedagogical University of Culture and Art, Skadovsk, Russia

E-mail: aleksa_petrenko@internet.ru

KUZMYNICH EVGENIYA VLADIMIROVNA

Master's Student of the Design Department, Kherson State Pedagogical University of Culture and Art, Skadovsk, Russia

E-mail: eva.antipova1404@gmail.com

KHVOROSTOV DMITRY ANATOLYEVICH

Scientific supervisor: Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Professor of the Department of Graphics and Design, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: aqua_storm@mail.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДИЗАЙНЕРА**

USING MEDIA TECHNOLOGIES IN DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCES OF A DESIGNER

В статье раскрыто понятие медиатехнологий, анализируются современные методы и инструменты, способствующие улучшению навыков визуализации, прототипирования и коммуникации. Представлены основные виды медиатехнологий, которые применяются в современном цифровом мире, а также оказывающих огромное воздействие на формирование профессиональных компетенций дизайнеров.

Ключевые слова: дизайнер, медиатехнологии, профессиональные компетенции, цифровые технологии, мультимедиа, веб-технологии

The article reveals the concept of media technologies, analyzes modern methods and tools that help improve visualization, prototyping and communication skills. The main types of media technologies that are used in the modern digital world, as well as those that have a huge impact on the formation of professional competencies of designers, are presented.

Keywords: designer, media technologies, professional competencies, digital technologies, multimedia, web technologies

Введение

Актуальность. Цифровая революция оказала глубокое влияние на мир графического дизайна, принеся значительные изменения в тенденциях, инструментах, возможностях обучения и карьерного роста. Индустрия цифрового медиа-дизайна подвержена постоянным изменениям, как никакая другая. Их самая большая задача заключается в разработке социально, экономически и социально приемлемых решений с помощью устройств вывода и воспроизведения и веб-технологий.

На сегодняшний день использование современных медиатехнологий в формировании профессиональных компетенций дизайнера имеет высокую актуальность и важность. Это обусловлено тем, что в век цифровых технологий дизайнеры сталкиваются с новыми вызовами, задачами и возможностями, которые требуют своевременных решений.

Цель и задачи исследования.

Основной целью данного исследования является использование медиатехнологий в формировании про-

фессиональных компетенций дизайнера. Исследование направлено на определение эффективности воздействия медиатехнологий на профессиональные качества дизайнеров.

Задачи исследования:

1. Проанализировать воздействие медиатехнологий на развитие профессиональных компетенций дизайнеров.

2. Исследовать потенциал медиатехнологий со стороны их применения в развитии профессиональных компетенций дизайнеров.

Эти задачи позволят глубже понять роль современных медиатехнологий, в формировании профессиональных компетенций дизайнеров.

Новизна. Медиатехнологии (так называемые новые медиа) – это совокупность средств коммуникации, связанных с цифровыми технологиями и Интернетом, которые направлены на создание медийного контента [1]. Они отличаются от классических или традиционных технологий, таких как телевидение, радио и пресса, по целому ряду характеристик (мультимедиа, гипертекстуальность, интерактивность) [2].

Изложение основного материала

Медиадизайнеры консультируют клиентов по вопросам творческой реализации медиапродукции и разрабатывают комплексные концепции дизайна, например, для рекламных видеороликов, образовательных фильмов, Интернет-сайты, теле- и радиопередачи или мультимедийную продукцию.

Выделяют различные типы медиатехнологий [3]: 1) веб-технологии (различные языки разметки и программирования для создания веб-страниц, например, HTML, а также системы для управления контентом), 2) графические технологии (например, растровая и векторная графика), 3) видеотехнологии (современные программы для монтажа), 4) аудиотехнологии (подкастинг и др.), 5) социальные медиа, 6) виртуальная и дополненная реальность, 7) мобильные приложения.

Непрерывная технологическая эволюция породила несколько тенденций в графическом дизайне, некоторые из которых очерчивают новые границы творчества и инноваций [4]. Например, с дополненной реальностью (AR) и виртуальной реальностью (VR) дизайн становится иммерсивным опытом, предлагая новые возможности для взаимодействия и вовлечения в рабочий процесс.

Дизайнер должен взаимодействовать с организациями, выполняя их желания, соединяя технологии и искусство. Чтобы достичь поставленных целей дизайнер должен иметь широкую, междисциплинарную, техническую и специфическую подготовку, которую можно получить благодаря применению медиатехнологий.

Современные медиатехнологии кардинально преобразуют профессиональную деятельность дизайнеров, создавая новые возможности для творческой реализации и оптимизации рабочего процесса. В условиях цифровой трансформации особую значимость приобретает способность специалистов эффективно использовать технологические инструменты для концептуальной разработки и визуального воплощения проектных решений.

Медиатехнологии предоставляют дизайнерам комплексный инструментарий, позволяющий не только создавать и тестировать различные концепции на этапе предпроектного анализа, но и осуществлять детальную визуализацию творческих замыслов. Это способствует значительной экономии временных и материальных ресурсов на всех стадиях разработки, одновременно повышая качество конечного продукта. Особого внимания заслуживает коммуникативная функция интерактивных средств визуализации, которые обеспечивают эффективную презентацию проектных решений и способствуют достижению взаимопонимания между всеми участниками рабочего процесса.

Современные медиатехнологии способствуют созданию новых условий для становления и развития профессиональных компетенций дизайнеров. Такие компетенции позволяют дизайнерам работать в команде, получать доступ к актуальной информации, участвовать в новых образовательных программах.

Медиатехнологии стимулируют развитие креативного и критического мышления дизайнеров, что способствует поиску новых, творческих и нестандартных решений. Одновременно у дизайнеров развиваются адаптационные способности. Такие способности необходимы для работы в условиях цифровизации, глобали-

зации и меняющейся технологической среды.

Таким образом, интеграция медиатехнологий в профессиональную деятельность приводит к качественной трансформации дизайн-процесса, создавая новые возможности для творческой реализации и обеспечивая конкурентные преимущества в условиях цифровой экономики. Этот процесс требует от специалистов постоянного профессионального развития и готовности к освоению новых технологических решений.

К основным профессиональным компетенциям дизайнерам можно отнести:

- Владение современными технологиями, например, графический редактор. Их применение позволяет дизайнерам реализовать свои замыслы. Графический редактор – это инструмент, с помощью которого дизайнер создает или редактирует визуальный контент (иллюстрации, изображения и рисунки).

- Адаптивность к технологическим изменениям. Динамика развития цифровых инструментов требует постоянного профессионального развития, гибкости в освоении новых технологических решений, способности к быстрой интеграции инновационных инструментов в рабочий процесс.

Современные технологии упрощают работу: с их помощью проще понять запрос заказчика, выбрать подходящий визуальный язык и даже предугадать реакцию аудитории.

В настоящее время популярен проектный подход: вместо сухой теории студенты сразу работают над реальными задачами. Например, осваивают 3D-моделирование не только как инструмент, но и как способ развития креативного мышления.

Применяются также игровые методы, которые создают симуляции и кейсы помогают отрабатывать навыки в «безопасном режиме», без страха ошибиться. Также доступ к международным медиа архивам позволяет получать информацию и творческие идеи из разных культур.

Онлайн-платформы упрощают и обратную связь – оценки и правки становятся частью образовательного процесса, приучая студентов к самокритике. Ряд курсов адаптируются под тренды, например, программы обновляются, чтобы соответствовать запросам рынка.

Актуальной проблемой современного дизайна-образования остается разрыв между теоретической подготовкой и практическими навыками студентов. Данная диссоциация особенно заметна при переходе выпускников к реальной профессиональной деятельности, где требуется комплексное применение технических, творческих и коммуникативных компетенций.

Медиатехнологии представляют значительный потенциал для решения этой проблемы, предлагая инструменты моделирования профессиональной среды. Ключевое значение имеет не просто демонстрация технологических возможностей, а создание условий для активного вовлечения обучающихся в практико-ориентированную деятельность. Так, технологии виртуальной и дополненной реальности позволяют воспроизводить рабочие ситуации, которые невозможно смоделировать в рамках традиционной аудиторной работы.

Основными факторами, обуславливающими дефицит практических навыков на сегодняшний день,

являются:

1. Изолированность учебного процесса от реальных профессиональных контекстов.
2. Преобладание репродуктивных методов обучения над проектными.
3. Несоответствие оценочных механизмов требованиям профессиональной деятельности.

Следует подчеркнуть, что традиционные формы контроля знаний (экзамены, тестирования) демонстрируют ограниченную эффективность при оценке практических компетенций. Более продуктивными оказываются сегодня [5]:

- Реальные проектные задания.
- Кейс-методы.
- Портфолио-ориентированное обучение.
- Критериальное оценивание продуктов деятельности.

Важнейшим компонентом профессиональной подготовки должно стать включение студентов в профессиональное сообщество через совместные проекты с профильными компаниями, производственные практики, экспертные сессии с практикующими специалистами и участие в профессиональных конкурсах [6].

Существенным фактором успешной интеграции медиатехнологий в образовательный процесс выступает соответствующая подготовка педагогических кадров. Преподавателям необходимо систематически совершенствовать компетенции в области современных цифровых инструментов, что требует организации регулярных курсов повышения квалификации, специализи-

рованных тренингов и методических семинаров.

Такие мероприятия должны быть ориентированы не только на техническое освоение новых технологий, но и на разработку эффективных педагогических стратегий их применения в учебном процессе. Применение медиатехнологий создает условия для разработки интегрированных учебных курсов, объединяющих различные направления дизайнерской деятельности. Все это способствует формированию системного профессионального мышления, развитию навыков комплексного проектирования, расширению профессионального кругозора и повышению адаптивности будущих специалистов.

Выводы

Профессиональная подготовка дизайнеров должна учитывать стремительное развитие технологий и формировать у студентов способность к непрерывному самобразованию и профессиональному росту в условиях изменяющейся цифровой среды.

Такой подход позволяет минимизировать адаптационный период при переходе от учебной деятельности к профессиональной, формируя у студентов актуальные компетенции, востребованные на современном рынке дизайн-услуг. Современные медиа технологии могут улучшить образовательный процесс, взаимодействие между людьми, стимулировать их участие в жизни общества, расширяя возможности дизайнеров (сбор, интерпретация, анализ информации).

Библиографический список

1. Абдрахман Г.К., Подлесная О.Ю. Медиатехнологии в системе современного образования. В сборнике: XV Конгресс МАПРЯЛ. Избранные доклады. Санкт-Петербург, 2024. С. 378–382. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68619102>
2. Борисов П.П. Медиатехнологии в общем образовании: медиаграмотность и медиабезопасность. В сборнике: Прикладная математика и информатика: современные исследования в области естественных и технических наук. Сборник материалов X Международной научно-практической конференции (школы-семинара) молодых ученых. Тольятти, 2024. С. 22–25. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75203282>
3. Алисултанова Э.Д., Хамзатова Э.И. Эффективность применения медиатехнологий в образовании. В сборнике: Высокие цифровые технологии (HDT-2024). Материалы молодежной научно-практической конференции, проведенной в рамках реализации мероприятий программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030». Грозный, 2024. С. 25–28. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80339668>
4. Савлук А.Е. Роль медиатехнологий в современном образовании. В сборнике: Неделя науки и творчества - 2024. Материалы Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых. В 3-х частях. Санкт-Петербург, 2024. С. 43–45. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80379970>
5. Муллагалиев Д.Р. DCLASS — Школьная метавселенная. Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2024. № 3. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75996216>
6. Хворостов Д.А., Шведова Л.Е. Влияние современных медиатехнологий на образовательный процесс студентов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. №1 (102). С. 386–391. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67314619>

References

1. Abdrakhman G.K., Podlesnaya O.Yu. Media technologies in the system of modern education. In the collection: XV Congress MAPRYAL. Selected reports. St. Petersburg, 2024. Pp. 378–382. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68619102>
2. Borisov P.P. Media technologies in general education: media literacy and media security. In the collection: Applied Mathematics and Computer Science: modern research in the field of natural and technical sciences. Collection of materials of the X International scientific and practical conference (school-seminar) of young scientists. Tolyatti, 2024. Pp. 22–25. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75203282>
3. Alisultanova E.D., Khamzatova E.I. Efficiency of using media technologies in education. In the collection: High digital technologies (HDT-2024). Proceedings of the youth scientific and practical conference held within the framework of the implementation of the events of the strategic academic leadership program “Priority-2030”. Grozny, 2024. Pp. 25–28. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80339668>
4. Savluk A.E. The role of media technologies in modern education. In the collection: Week of Science and Creativity/ 2024. Proceedings of the International scientific and practical forum of students, graduate students and young scientists. In 3 parts. St. Petersburg, 2024. Pp. 43–45. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80379970>
5. Mullagaliev D.R. DCLASS – School metauniverse. Modern education: current issues and innovations. 2024. No. 3. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75996216>
6. Khvorostov D.A., Shvedova L.E. The influence of modern media technologies on the educational process of students // Scientific notes of the Orel State University. 2024. №1 (102). Pp. 386–391. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67314619>

РАСУЛОВА АЛЬБИНА МУХУДИНОВНА

старший преподаватель кафедры экономики и управления, ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет» Махачкалинский филиал, г. Махачкала, Россия
E-mail: albina4511@mail.ru

RASULOVA ALBINA MUKHUDINOVNA

Senior Lecturer at the Department of Economics and Management, Moscow Automobile and Road Engineering State Technical University Makhachkala Branch, Makhachkala, Russia
E-mail: albina4511@mail.ru

ПОНЯТИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

THE CONCEPT OF READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR DESIGNING EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT

Статья посвящена анализу понятия готовности будущих педагогов к проектированию образовательных программ в условиях цифровой образовательной среды. Рассматриваются истоки и современные трактовки категории «готовность» в психолого-педагогической науке, её структура и ключевые компоненты: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный и цифрово-инструментальный. Особое внимание уделено роли проектной технологии, цифровых инструментов и педагогических условий в формировании готовности. Делается вывод о необходимости уточнения теоретической базы и разработки технологии формирования готовности педагогов к проектированию образовательных программ в цифровой среде.

Ключевые слова: готовность педагога; проектирование образовательных программ; цифровая образовательная среда; проектная технология; профессиональная компетентность; цифровая компетентность; педагогическое образование; рефлексия.

The article is devoted to the analysis of the concept of readiness of future teachers for designing educational programs in the context of the digital learning environment. The study examines the origins and modern interpretations of the category of “readiness” in psychological and pedagogical science, its structure and key components: motivational, cognitive, activity-based, reflective, and digital-instrumental. Special attention is paid to the role of project technology, digital tools, and pedagogical conditions in the formation of readiness. The article concludes with the necessity of clarifying the regulatory framework and developing methods for forming teachers’ readiness to design educational programs in the digital environment.

Keywords: teacher readiness; educational program design; digital learning environment; project technology; professional competence; digital competence; teacher education; reflection.

Введение

Актуальность исследования обоснована тем, что цифровая трансформация образования радикально изменила требования к профессиональному профилю педагога, сместив акцент с рутинной репродукции содержания на проектирование образовательных программ (далее – ОП) в цифровой образовательной среде. Готовность к такой деятельности выступает интегральным критерием сформированности педагога-профессионала: определяет способы профессионального поведения, виды активности, способность к ответственному выбору дидактических и технологических решений. Нормативно-правовые основания (Закон «Об образовании в РФ», ФГОС по направлению 44.03.01, профессиональный стандарт педагога, стратегические документы по цифровой трансформации) задают теоретическую канву исследования и рамки проектной и цифровой компетентности, однако не конкретизируют уровни и критерии владения цифровым проектированием ОП. В научном дискурсе также наблюдается фрагментарность: в западной традиции внимание сосредоточено на частных аспектах профес-

сионализации (выбор, адаптация, развитие), тогда как в отечественной – «готовность» трактуется как предстартовое состояние со структурой мотивационно-когнитивно-деятельностно-рефлексивных компонентов. Возникает исследовательская ниша: требуется методологически выверенная концептуализация понятия «готовность будущих педагогов к проектированию ОП в цифровой среде средствами проектной технологии».

Цель исследования – обосновать понятийные границы и структурно-функциональную модель готовности будущих педагогов к проектированию образовательных программ в цифровой образовательной среде, интегрирующую психологическую, профессионально-дидактическую и цифрово-инструментальную оптику.

Задачи исследования:

1. Провести историографический и теоретико-методологический анализ категории «готовность» в психолого-педагогической науке;
2. Выявить особенности проектирования ОП в цифровой образовательной среде и требования к роли педагога-проектировщика;
3. Разработать обоснование структуры готовности (мотивационный, когнитивный, деятельностный, реф-

лексивный, цифрово-инструментальный компоненты);

4. Определить педагогические условия и организационно-методические средства (проектная технология, LMS, сервисы совместной работы, практико-ориентированные задания, наставничество и аналитика обучения) формирования данной готовности в программах подготовки.

Новизна исследования состоит в конкретизации понятия готовности к проектированию ОП в цифровой образовательной среде, где технологическая составляющая не добавляется, а конституирует функциональную основу профессиональной готовности, а также в предложении интегративной модели готовности, совмещающей мотивационно-ценностные установки, нормативно-дидактические знания, проектировочные действия, рефлексивно-оценочные механизмы и цифровую компетентность (TPACK, UDL, learninganalytics, этика и безопасность данных) и выделении комплекса педагогических условий, связывающих проектную технологию обучения с цифровыми инструментами и механизмами обратной связи как средствами целенаправленного формирования готовности.

Методы исследования опираются на теоретико-методологический анализ (категориально-понятийный, сравнительно-сопоставительный, структурно-функциональный), нормативно-документальный анализ (законодательство и стандарты), аналитический обзор отечественных и зарубежных исследований по проектированию ОП и цифровой педагогике, а также метод концептуального моделирования для построения интегративной структурной модели готовности. По мере необходимости используются элементы контент-анализа и логико-семантического картирования для охвата вариативности трактовок и обеспечения операциональности вводимых компонентов.

Изложение основного материала

Готовность к педагогической деятельности можно рассматривать как интегральный критерий формирования педагога-профессионала, определяющий специфику его профессиональной деятельности, моделей поведения и типов активности. Данное состояние выступает важным фактором профессионального и личностного развития, способствует становлению педагогического сознания и укреплению профессиональной ответственности.

В условиях современных трансформационных процессов в системе образования, обусловленных цифровизацией и внедрением инновационных педагогических технологий, особую значимость приобретает необходимость методологически выверенного определения понятия готовности будущих педагогов к проектированию образовательных программ в цифровой образовательной среде с использованием средств проектной технологии. Указанная готовность представляет собой специализированный компонент в структуре общей профессиональной готовности педагога [2], что требует её отдельного концептуального анализа. Вместе с тем корректное определение данной специфической составляющей невозможно без предварительного обращения к фундаментальным теоретическим основаниям профессиональной педагогической готовности [1] в целом.

Анализ нормативных документов позволяет опре-

делить основные рамки формирования готовности будущих педагогов к проектированию образовательных программ в цифровой образовательной среде. Закон «Об образовании в Российской Федерации» [26] задаёт общие требования к качеству подготовки педагогов, фиксируя необходимость соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, владения профессиональными компетенциями и участия в управлении образовательным процессом. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» [20] закреплены компетенции, предполагающие способность к проектной деятельности и применению цифровых инструментов. Среди них – умение определять задачи и выбирать способы их решения (УК-2), владение средствами профессиональной коммуникации, включая цифровые платформы (УК-4), а также участие в разработке образовательных программ с использованием ИКТ (ОПК-2) и организация учебной деятельности с опорой на ФГОС (ОПК-3). Профессиональный стандарт педагога [21] уточняет требования к проектированию образовательного процесса и основных программ, однако акцент на цифровых средствах остаётся недостаточно выраженным. В стратегических документах последних лет [22; 15] подчёркивается необходимость формирования цифровых компетенций педагогов, их готовности к использованию проектных технологий, созданию индивидуальных образовательных траекторий, применению инструментов искусственного интеллекта и аналитики данных. Эти документы ориентируют педагогическое образование на цифровую зрелость и междисциплинарность, однако не задают конкретных критериев оценки уровня владения цифровыми средствами проектирования.

Таким образом, современная нормативно-правовая база формирует предпосылки для подготовки педагогов, способных проектировать образовательные программы в цифровой среде, но не содержит системной регламентации в отношении уровня цифровой и проектной готовности. Это ставит задачу уточнения ФГОС и профессиональных стандартов с включением конкретных цифровых и проектных компетенций, а также разработки методических рекомендаций по интеграции проектных технологий и цифровых инструментов в систему педагогического образования.

В западной научной традиции категория «готовность к профессиональной деятельности» в явном виде, как правило, не выделяется. Исследовательский интерес сосредоточен на отдельных аспектах, связанных с профессионализацией, таких как выбор профессии, адаптация к профессиональной среде или процессы развития и совершенствования компетенций [31]. В то же время в отечественной педагогической науке понятие готовности занимает более самостоятельное место и трактуется преимущественно как предстартовое состояние специалиста, включающее совокупность личностных, когнитивных и деятельностных характеристик [11]. Особое внимание уделяется готовности именно педагогов, что обусловлено спецификой их профессиональной деятельности, включающей организацию образовательного процесса, взаимодействие с обучающимися и необходимость постоянного профессионального и личностного развития.

Понятие «готовности» сформировалось на стыке психологии деятельности и педагогики профессионального образования. В отечественной традиции его истоки восходят к культурно-исторической и деятельностной парадигме: идеи Л.С. Выготского о внутренней регуляции и интериоризации [9, с. 436], С.Л. Рубинштейна о единстве сознания и деятельности [23, с. 321], А.Н. Леонтьева о структуре деятельности задали рамку для понимания готовности как состояния и результата опосредованной активности субъекта [12, с. 176]. Б.Г. Ананьев, [3, с. 104] К.К. Платонов рассматривали готовность как интегральное качество личности, включающее мотивационно-волевые и операциональные компоненты. [17, с. 126]

В педагогике труда и профессионального образования (В.А. Сластёнин, [25, с. 83] А.К. Маркова, [14, с. 201] Е.Ф. Зеер [10, с. 298], В.Д. Шадриков [27, с. 170] и др.) «профессиональная готовность» учителя трактуется как интегративное образование, объединяющее ценностно-смысловую установку на профессию, систему знаний и умений, а также способы саморегуляции и рефлексии. На рубеже XX–XXI вв. компетентностный поворот подчеркнул результативный аспект подготовки педагога: готовность стала соотноситься с «профессиональными компетенциями», описанными через наблюдаемые показатели деятельности и уровни их сформированности.

Параллельно в международной англоязычной традиции значимое влияние оказала работа Л. Шульмана [35, с. 9] (PCK — PedagogicalContentKnowledge), которая предложила рассматривать профессионализм учителя как синтез предметного, педагогического и контекстного знания. В дальнейшем модель TRACK (PCK, дополненная технологическим компонентом; P. Mishra, M. Koehler) [34, с. 1031] зафиксировала переход к осмыслению готовности педагога в условиях цифровизации: не «технологии сами по себе», а их интеграция с дидактикой и содержанием.

Психологическая трактовка готовности будущих педагогов акцентирует внимание на внутренних регуляторах деятельности, которые обеспечивают устойчивость и результативность профессиональной активности. К ним относятся установки, мотивы, ожидания, волевая мобилизация, эмоциональная устойчивость, а также механизмы саморегуляции и рефлексии. Для будущего педагога, проектирующего образовательные программы в цифровой образовательной среде, это означает наличие устойчивой мотивационно-ценностной направленности, выражающейся в стремлении создавать качественный образовательный продукт, ориентированный на развитие обучающихся, принцип инклюзивности и соблюдение академической добросовестности. Важным элементом выступает проективная установка, предполагающая готовность работать с неопределённостью, осознанно выбирать и обосновывать решения в условиях множественности цифровых инструментов и дидактических стратегий. Существенное значение приобретает развитая саморегуляция, которая выражается в умении планировать, поддерживать и корректировать собственную деятельность в долгосрочных проектных циклах, что предполагает владение тайм-менеджментом, стрессоустойчивостью и способностью воспринимать и использовать обратную связь. Не менее важной составляющей является рефлексивность,

обеспечивающая способность педагога анализировать замысел и результаты образовательной программы, выявлять ошибки проектирования и выстраивать индивидуальную траекторию профессионального роста. Таким образом, психологическая готовность выполняет роль своеобразного энергетического и устойчивого фундамента проектной деятельности в цифровой образовательной среде: без неё когнитивные и технологические компоненты подготовки остаются нереализованными и латентными.

Профессиональная готовность в контексте педагогики рассматривается как интегральное личностно-деятельностное образование, включающее систему компетенций, обеспечивающих успешное выполнение профессиональных функций (Сластёнин [25, с. 98]; Маркова [14, с. 213]; Зеер [10, с. 153]). Она понимается не только как совокупность знаний и умений, но и как способность реализовывать их в условиях конкретной профессиональной деятельности. В данном контексте исследователи подчёркивают её деятельностный и ценностно-смысловой характер, что позволяет говорить о готовности как о синтезе «знания как» и «понимания почему» (Шадриков [27, с. 173]). Применительно к проектированию образовательных программ в цифровой образовательной среде структура профессиональной готовности может быть описана через несколько взаимосвязанных блоков:

- когнитивно-методологический блок, который предполагает владение нормативно-правовой базой (ФГОС, примерные ОПОП и РПД, требования к оценочным средствам), знание дидактических концепций и моделей проектирования учебных программ. Особое значение здесь приобретают современные подходы — ADDIE, backwarddesign, outcome-basededucation, а также принципы универсального дизайна обучения (UDL), ориентированного на доступность и инклюзивность;

- проективно-технологический блок, включающий умения формулировать цели и планируемые результаты обучения (learningoutcomes), разрабатывать структуру программ и их модулей, проектировать систему заданий и оценочных средств, а также конструировать цифровые учебные материалы и сценарии образовательного процесса. Важно, что данный компонент предполагает владение технологиями смешанного и онлайн-обучения, а также обеспечение академической добросовестности и целостности образовательного процесса;

- коммуникативно-кооперативный блок, отражающий способность педагога к эффективному взаимодействию в междисциплинарных командах, участие в ко-дизайне образовательных программ совместно с работодателями и обучающимися, а также умение осуществлять фасилитацию и модерацию образовательного взаимодействия в цифровой среде;

- рефлексивно-оценочный блок, обеспечивающий мониторинг качества образовательных программ, анализ цифровых данных обучения (learninganalytics), проведение внутренней и внешней экспертизы, а также совершенствование программ на основе принципов доказательности и обратной связи.

Таким образом, профессиональная готовность будущего педагога к проектированию образовательных программ в цифровой образовательной среде предстает как

многокомпонентная система, обеспечивающая реализацию проектной деятельности на нормативно-правовом, методологическом, технологическом, коммуникативном и рефлексивном уровнях. Её концептуальное осмысление во многом перекликается с международными моделями педагогической компетентности, такими как РСК [35, с. 8] и ТРАСК [34, с. 1026], где подчёркивается необходимость интеграции предметного, педагогического и технологического знания.

Цифровая трансформация образования существенно изменила содержание профессиональной подготовки педагогов, введя в её структуру новое измерение – цифровую компетентность. В международных стандартах [36; 30; 33] она трактуется как способность избирательно, критично и этично использовать цифровые технологии для планирования, реализации и оценки образовательного процесса, а также для профессионального взаимодействия и развития. По сути, цифровая компетентность стала неотъемлемой частью профессиональной готовности педагога, определяющей его способность к полноценному участию в образовательной деятельности в условиях цифровой среды.

В контексте проектирования образовательных программ цифровая компетентность проявляется в нескольких ключевых плоскостях. Прежде всего, это дидактико-технологическая интеграция, отражающая согласование содержания, педагогики и технологий в едином образовательном процессе, что предполагает осознанный выбор систем управления обучением (LMS), LTI-интеграций, инструментов коммуникации и совместной работы, а также использование интерактивных ресурсов в логике дидактических целей. Следующим направлением является дизайн цифрового контента и образовательной среды, включающий разработку мультимодальных материалов, сценариев учебной активности в синхронных и асинхронных форматах, обеспечение доступности и реализацию принципов универсального дизайна обучения (UDL). Существенное значение имеет также работа с данными и оцениванием, которая предполагает проектирование измеримых результатов обучения, фиксацию цифровых следов образовательной деятельности и использование аналитики для формирования обратной связи и улучшения программ. Не менее важна этическая составляющая цифровой компетентности, выражающаяся в соблюдении норм защиты персональных данных, авторского права, академической добросовестности и управлении цифровым следом обучающихся. Завершающим аспектом выступает профессиональная коммуникация, обеспечивающая использование цифровых инструментов для коллаборации, сетевого взаимодействия с работодателями, коллегами и экспертным сообществом. Таким образом, цифровая компетентность будущего педагога не является второстепенной надстройкой над традиционными компонентами готовности, а представляет собой её функциональную основу, обеспечивающую эффективность проектирования образовательных программ в условиях цифровой образовательной среды.

Суммируя рассмотренные подходы, готовность будущих педагогов к проектированию образовательных программ в цифровой образовательной среде можно определить как интегральное личностно-профессиональное качество, включающее мотивацию, систему

знаний о нормативных, дидактических и методологических основах проектирования, совокупность практических навыков по разработке и реализации программ с использованием цифровых инструментов, развитые механизмы саморегуляции и рефлексии, а также цифровую компетентность, обеспечивающую технологическую, этическую и коммуникативную основу профессиональной деятельности.

Цифровая трансформация образования приводит к изменению логики проектирования образовательных программ, что отражено в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей [6; 29; 34]. Цифровая образовательная среда: сущность и характеристики. Цифровая образовательная среда (ЦОС) понимается как совокупность технических, программных и информационно-коммуникационных ресурсов, обеспечивающих организацию обучения и профессионального взаимодействия [4; с. 54] [18, с. 69]. Её ключевые характеристики включают интерактивность, обеспечивающую активное взаимодействие субъектов образовательного процесса; мобильность, выражающуюся в возможности обучения в любое время и в любом месте; а также доступность ресурсов, которая позволяет расширять образовательное пространство за счёт открытых образовательных платформ и электронных библиотек [5, с. 54]. Исследователи отмечают, что ЦОС не только расширяет дидактические возможности, но и формирует новые образовательные практики, основанные на сетевом взаимодействии и коллаборативном обучении [29, с. 10]. Специфика образовательных программ в условиях цифровизации. Проектирование образовательных программ в цифровой среде приобретает качественно новые черты. Во-первых, всё большее значение приобретают индивидуальные образовательные траектории, которые позволяют учитывать личностные особенности, уровень подготовки и профессиональные интересы обучающихся [7, с. 141]. Во-вторых, программы становятся мультимодальными, то есть объединяющими разные форматы представления материала – текстовый, аудио-, видео-, интерактивный [19, с. 152]. В-третьих, возрастает гибкость образовательного процесса, выражающаяся в возможности оперативного обновления содержания и форм организации обучения в ответ на изменения социально-экономической и технологической среды. Таким образом, цифровизация усиливает ориентацию образовательных программ на персонализацию, вариативность и интеграцию ресурсов.

Формирование готовности будущих педагогов к проектированию образовательных программ в цифровой образовательной среде требует создания специальных педагогических условий, обеспечивающих системность и результативность данного процесса. Исследователи отмечают, что ключевым условием выступает использование проектной технологии, которая позволяет объединить обучение и практическую деятельность студентов, формируя у них умения проектировать образовательный процесс в условиях неопределённости [7, с. 123]. Метод проектов способствует развитию познавательной активности, самостоятельности и способности к коллективному решению задач [24, с. 243]. Важным условием является интеграция цифровых инструментов в процесс профессиональной подготовки. Использование систем управления обучением

(LMS), онлайн-платформ, сервисов совместной работы и цифровых симуляторов позволяет формировать цифровую компетентность и навыки работы в виртуальной образовательной среде [36]. Исследования показывают, что включение цифровых сервисов в образовательный процесс повышает мотивацию обучающихся и способствует их вовлечению в реальное проектирование образовательных программ [29, с. 10]. Существенную роль играют практико-ориентированные задания, такие как мини-проекты, разработка отдельных модулей образовательных программ, моделирование сценариев уроков с использованием цифровых инструментов. Они способствуют формированию деятельностного компонента готовности и позволяют студентам опробовать профессиональные функции в учебных условиях [25, с. 115]. Неотъемлемым условием успешного формирования готовности является наставничество и обратная связь. Наставническая поддержка со стороны преподавателей и опытных педагогов обеспечивает студентам возможность сопоставить собственные проектные решения с профессиональными стандартами, а систематическая обратная связь позволяет своевременно корректировать деятельность и повышать её качество [14, с. 254].

Проведённое исследование позволило установить, что понятие «готовности будущих педагогов к проектированию образовательных программ в цифровой образовательной среде» имеет комплексный и интегративный характер, опираясь на достижения психологии деятельности, педагогики профессионального образования и современных концепций цифровой трансформации. Анализ нормативно-правовой базы (ФЗ «Об образовании в РФ», ФГОС ВО по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», Профессиональный стандарт педагога, Стратегия цифровой трансформации образования, Концепция подготовки педагогических кадров до 2030 года) показал, что на государственном уровне созданы предпосылки для формирования проектной и цифровой готовности педагогов, однако системная регламентация, включающая чёткие критерии владения цифровыми средствами проектирования, в настоящее время отсутствует. Историографический обзор выявил различия в трактовке феномена: в западной научной традиции внимание акцентируется на проблемах профессионализации, адаптации и развития, тогда как в отечественной науке готовность рассматривается как интегральное предстартовое состояние специалиста, объединяющее мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. В рамках настоящего исследования уточнено, что в условиях цифровизации данный набор должен быть дополнен цифрово-инструментальным компонентом, обеспечивающим технологическую, этическую и коммуникативную основу профессиональной деятельности. Психологическая го-

товность будущего педагога проявляется в устойчивых установках, мотивации и способности к саморегуляции; профессиональная – в системе знаний, нормативной грамотности и умении проектировать образовательные программы; цифровая компетентность – в умении интегрировать технологии, работать с образовательными данными и обеспечивать этическую и безопасную организацию образовательного процесса. Интеграция этих компонентов образует целостную структуру готовности, ориентированную на новые вызовы цифровой образовательной среды. Особое значение имеют педагогические условия формирования готовности. Использование проектной технологии, интеграция цифровых инструментов (LMS, онлайн-платформы, сервисов совместной работы), выполнение практико-ориентированных заданий и организация наставничества с обратной связью формируют среду, в которой будущие педагоги приобретают не только профессиональные компетенции, но и опыт самостоятельного проектирования образовательных программ. Эти условия обеспечивают переход от теоретического освоения материала к практическому применению знаний и умений в условиях цифровизации образования.

Научная новизна проведённого анализа заключается в операционализации понятия готовности будущих педагогов к проектированию образовательных программ именно в цифровой образовательной среде, а также в обосновании интегративной модели готовности, включающей пять компонентов: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный и цифрово-инструментальный. Данная модель позволяет более полно описывать и диагностировать готовность, а также разрабатывать методические рекомендации по её формированию. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой диагностического инструментария для оценки уровня готовности будущих педагогов, эмпирической апробацией педагогических условий её формирования, а также уточнением нормативных требований и критериев, регламентирующих цифровую и проектную компетентность педагогов. Особую актуальность приобретает исследование взаимодействия проектной технологии и цифровых средств обучения как основы подготовки педагогов нового поколения. Итак, готовность будущих педагогов к проектированию образовательных программ в цифровой образовательной среде можно определить как интегральное личностно-профессиональное качество, обеспечивающее успешное выполнение проектировочной деятельности на нормативно-правовом, методологическом, технологическом, коммуникативном и этическом уровнях. Она является ключевым фактором успешной цифровой трансформации образования и требует системной поддержки со стороны как научного сообщества, так и образовательной политики.

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.
2. Алдошина М. И. Ценностная основа формирования этноэстетической культуры будущих преподавателей // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 4. С. 168–173.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 288 с.
4. Асмолов А. Г., Семенов А. Л., Уваров А. Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. Москва : НексПринт, 2010. 84 с.

5. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 5. С. 44–64. 4.
6. Блинов В. И., Сергеев И. С., Е. Ю. Есенина Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография; под науч. ред. В. И. Блинова. Москва : Дело РАНХиГС, 2020. 112 с.
7. Блинов В. И. Теоретические и методические основы педагогического сопровождения группы обучающихся: учебное пособие для среднего профессионального образования; под общ. ред. В. И. Блинова. Москва : Юрайт, 2018. 133 с.
8. Бодалев А. А. Психология личности. Москва : Изд-во МГУ, 2002. 188 с.
9. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : АСТ, 2008. 672 с.
10. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Академический Проект ; Фонд «Мир», 2008. 336 с.
11. Ларюшкина Н. Е., Кузнецова Е. Е. Информационная готовность как элемент профессиональной деятельности будущих специалистов // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2011. № 17. С. 156–160.
12. Леонтьев А. Н. Биологическое и социальное в психике человека // Вопросы психологии. 1960. № 6. С. 23–38.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие для вузов. Москва : Смысл : Академия, 2004. 346 с.
14. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.
15. О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года : [утверждена заместителем Председателя Правительства РФ Т.А. Голиковой 28 ноября 2022 г.]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/350986401> (дата обращения: 05.09.2023).
16. Парсонс Ф. Выбор профессии = Choosing a vocation / Ф. Парсонс ; [пер. с англ.]. Москва : [б. и.], 2008. 125 с.
17. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Высш. школа, 1984. 174 с.
18. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов вузов ; под ред. Е. С. Полат. Москва : Академия, 2002. 272 с.
19. Полянская Е. Н., Полянский Е. Н., Бгуашева З. К. Организация индивидуальных образовательных траекторий в цифровой среде // Проблемы современного педагогического образования. 2023. С. 153–155.
20. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» (ред. от 08.02.2021). — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 05.09.2025).
21. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»».
22. Распоряжение Правительства РФ от 18.10.2023 № 2894-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации и признании утратившим силу распоряжения Правительства РФ от 02.12.2021 № 3427-р». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_460714/ (дата обращения: 05.09.2025).
23. Рубинштейн С. Л. Основы психологии : пособие для высших педагогических учебных заведений. Москва : Учпедгиз, 1935. 467 с.
24. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 1. Москва : НИИ шк. технологий, 2019. 816 с.
25. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования. Москва : Прометей, 1999. 117 с.
26. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
27. Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения. Москва : Логос, 2001. 208 с.
28. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Логос, 1996. 320 с.
29. Anderson T., Rourke L., Garrison D. R., Archer W., Rourke D. R. Garrison W. Archer Assessing teaching presence in a computer conferencing context // Journal of Asynchronous Learning Networks. 2001. Vol. 5, No. 2. Pp. 1–17.
30. DigCompEdu – The European Framework for the Digital Competence of Educators : — URL: <https://elearningpath.com/learning-path-project/digcompedu-the-european-framework-for-the-digital-competence-of-educators/> (дата обращения: 05.09.2025).
31. Gajda J. Professional Adaptation of New Employees to the Organization // System Safety: Human – Technical Facility – Environment. 2019. Vol. 1, No. 1. P. 929–938.
32. Hofman R. H., Dijkstra B. J. Effective Teacher Professionalization in Networks? // Teaching and Teacher Education. 2010. Vol. 26, No. 4. Pp. 1031–1040. DOI: 10.1016/j.tate.2009.10.046.
33. ISTE Standards : [сайт] // International Society for Technology in Education. — URL: <https://www.iste.org/iste-standards> (дата обращения: 05.09.2025).
34. Mishra P., Koehler M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // Teachers College Record. 2006. Vol. 108, No. 6. Pp. 1017–1054. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.
35. Shulman L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching // Educational Researcher. 1986. Vol. 15, No. 2. Pp. 4–14. DOI: 10.3102/0013189X015002004.
36. UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers : [сайт]. — URL: <https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft> (дата обращения: 05.09.2025).

References

1. Aldoshina, M.I. Theoretical Foundations and Technologies of Professional Education of Teachers at the University. Orel: Orel State University named after I.S. Turgenev, 2024. 164 p.
2. Aldoshina, M.I. The Value Basis for the Formation of the Ethnoaesthetic Culture of Future Teachers // Siberian Pedagogical Journal. 2008. No. 4. Pp. 168–173.
3. Ananyev, B.G. Man as an Object of Knowledge. St. Petersburg: Piter, 2001. 288 p.
4. Asmolov, A.G., Semenov, A.L., Uvarov, A. Yu. The Russian School and New Information Technologies: A Look into the Next Decade. Moscow: NexPrint, 2010. 84 p.

5. *Blinov V. I., Yesenina E. Yu., Sergeev I. S.* Blended Learning Models: Organizational and Didactic Typology // Higher Education in Russia. 2021. Vol. 30, No. 5. Pp. 44–64. 4.
6. *Blinov V. I., Sergeev I. S., E. Yu. Yesenina* Pedagogical Concept of Digital Professional Education and Training: Monograph; edited by V. I. Blinov. Moscow: Delo RANEPa, 2020. 112 p.
7. *Blinov V. I.* Theoretical and Methodological Foundations of Pedagogical Support for a Group of Students: Textbook for Secondary Vocational Education; edited by V. I. Blinov. Moscow: Yurait, 2018. 133 p.
8. *Bodalev A. A.* Personality Psychology. Moscow: Moscow State University Press, 2002. 188 p.
9. *Iygot'sky L. S.* Pedagogical Psychology. Moscow: AST, 2008. 672 p.
10. *Zeer E. F.* Psychology of Professions: A Textbook for University Students. 4th ed., revised and enlarged. Moscow: AkademicheskyyProekt; Mir Foundation, 2008. 336 p.
11. *Laryushkina N. E., Kuznetsova E. E.* Information Readiness as an Element of Professional Activity of Future Specialists // Bulletin of the Volga University named after V. N. Tatishchev. 2011. No. 17. Pp. 156–160.
12. *Leontiev, A. N.* "Biological and Social in the Human Psyche." *Voprosy psikhologii* (Problems of Psychology). 1960, no. 6, Pp. 23–38.
13. *Leontiev, A. N.* "Activity. Consciousness. Personality." A textbook for universities. Moscow: Smysl: Academy, 2004. 346 p.
14. *Markova, A. K.* "Psychology of Professionalism." Moscow: International Humanitarian Foundation "Knowledge," 1996. 308 p.
15. On the Concept for the Training of Pedagogical Personnel for the Education System through 2030: [approved by Deputy Prime Minister of the Russian Federation T. A. Golikova on November 28, 2022]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/350986401> (date accessed: 05.09.2025).
16. *Parsons F.* Choosing a vocation / F. Parsons; [translated from English]. Moscow: [b. i.], 2008. 125 p.
17. *Platonov K. K.* Brief dictionary of the system of psychological concepts: a teaching aid for vocational education institutions. 2nd ed., revised and enlarged. Moscow: Vyssh. shkola, 1984. 174 p.
18. *Polat E. S., Bukharkina M. Yu., Moiseeva M. V.* New pedagogical and information technologies in the education system: a teaching aid for university students; edited by E. S. Polat. Moscow: Academy, 2002. 272 p.
19. *Polyanskaya, E. N., Polyansky E. N., Bguasheva Z. K.* Organization of Individual Educational Trajectories in a Digital Environment // Problems of Modern Pedagogical Education. 2023. Pp. 153–155.
20. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018 No. 121 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the Field of Training 44.03.01 Pedagogical Education (Bachelor's Degree Level)" (as amended on February 8, 2021). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (accessed: September 5, 2025).
21. Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated October 18, 2013 No. 544n "On Approval of the Professional Standard "Teacher (Teaching Activity in Preschool, Primary, Basic, and Secondary General Education) (Educator, Teacher)"".
22. Order of the Government of the Russian Federation dated October 18, 2023 No. 2894-r "On Approval of the Strategic Direction in the Field of Digital Transformation of Education Related to the Sphere of Activities of the Ministry of Education of the Russian Federation and on Revocation of Order of the Government of the Russian Federation dated December 2, 2021 No. 3427-r". – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_460714/ (date of access: September 5, 2025).
23. *Rubinstein S. L.* Fundamentals of Psychology: A Handbook for Higher Pedagogical Educational Institutions. Moscow: Uchpedgiz, 1935. 467 p.
24. *Selevko G. K.* Encyclopedia of Educational Technologies. In 2 volumes. Vol. 1. Moscow: Research Institute of School Technologies, 2019. 816 p.
25. *Slastyonin V. A., Isaev I. F.* Humanistic Paradigm and Personality-Oriented Technologies of Professional Pedagogical Education. Moscow: Prometheus, 1999. 117 p.
26. Federal Law of 29.12.2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation".
27. *Shadrikov V. D.* Introduction to Psychology: Motivation of Behavior. Moscow: Logos, 2001. 208 p.
28. *Shadrikov V. D.* Psychology of human activity and abilities: a study guide. 2nd ed., revised and expanded. Moscow: Logos, 1996. 320 p.
29. *Anderson T., Rourke L., Garrison D. R., Archer W., Rourke D. R. Garrison W.* Archer Assessing teaching presence in a computer conferencing context // Journal of Asynchronous Learning Networks. 2001. Vol. 5, No. 2. Pp. 1–17.
30. DigCompEdu – The European Framework for the Digital Competence of Educators : – URL: <https://elearningpath.com/learning-path-project/digcompedu-the-european-framework-for-the-digital-competence-of-educators/> (датаобращения: 05.09.2025).
31. *Gajda J.* Professional Adaptation of New Employees to the Organization // System Safety: Human – Technical Facility – Environment. 2019. Vol. 1, No. 1. Pp. 929–938.
32. *Hofman R. H., Dijkstra B. J.* Effective Teacher Professionalization in Networks? // Teaching and Teacher Education. 2010. Vol. 26, No. 4. Pp. 1031–1040. DOI: 10.1016/j.tate.2009.10.046.
33. ISTE Standards : [сайт] // International Society for Technology in Education. — URL: <https://www.iste.org/iste-standards> (датаобращения: 05.09.2025).
34. *Mishra P., Koehler M. J.* Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // Teachers College Record. 2006. Vol. 108, No. 6. Pp. 1017–1054. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.
35. *Shulman L. S.* Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching // Educational Researcher. 1986. Vol. 15, No. 2. Pp. 4–14. DOI: 10.3102/0013189X015002004.
36. UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers : [сайт]. – URL: <https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft> (дата обращения: 05.09.2025).

УДК 378

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-338-345

РУДОВА МАРИНА АНАТОЛЬЕВНА

аспирант Художественно-графического факультета, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

E-mail: rudovam@yandex.ru

ЗУБРИЛИН КОНСТАНТИН МИХАЙЛОВИЧ

Декан Художественно-графического факультета, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

E-mail: Kzubrilin@mail.ru

RUDOVA MARINA ANATOLYEVNA

Postgraduate Student, Faculty of Art and Graphics, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

E-mail: rudovam@yandex.ru

ZUBRILIN KONSTANTIN MIKHAILOVICH

Dean of the Faculty of Art and Graphics, Institute of Fine Arts, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

E-mail: Kzubrilin@mail.ru

СЕМАНТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ АВТОРСКОГО ОРНАМЕНТА ПУТЕМ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ РУССКИХ НАРОДНЫХ МОТИВОВ И ЕГО АДАПТАЦИИ СРЕДСТВАМИ ИИ К ПРЕДМЕТАМ ДИЗАЙНА

A SEMANTICS-ORIENTED METHODOLOGY FOR CREATING AN ORIGINAL ORNAMENT THROUGH THE REINTERPRETATION OF RUSSIAN FOLK MOTIFS AND ITS AI-POWERED ADAPTATION FOR DESIGN OBJECTS

В статье представлена оригинальная семантико-ориентированная методика создания авторского орнамента, основанная на глубоком переосмыслении традиционных русских народных мотивов и их последующей адаптации к поверхностям современных предметов дизайна с использованием генеративных возможностей искусственного интеллекта, в частности системы OpenAI (ChatGPT + DALL·E).

Исследование включает четыре последовательных этапа: 1) герменевтический и сравнительно-исторический анализ семантики, композиционных структур и колористических особенностей русского народного орнамента на основе фундаментальных источников – трудов В.В. Стасова, Ф.Г. Солнцева, В.С. Воронова и Г.С. Масловой; 2) художественное проектирование серии авторских эскизов, в которых традиционные символы (ромб, оропей, растительные мотивы) наделяются новым, рефлексивным смыслом; 3) семиотическое обоснование выбранного орнамента — в данном случае композиции «Троекратная магия удачи», отсылающей к фольклорно-религиозному значению числа три и символике благополучия, удачи и счастья; 4) экспериментальное моделирование с использованием ИИ для переноса орнамента на кресло, постельное белье, чашку и столовый сервиз, с корректировкой результатов в графических редакторах при необходимости.

В результате апробации методики получен образовательный инструментарий, позволяющий студентам-дизайнерам не только расшифровывать культурные коды народного искусства, но и трансформировать их в актуальные, технологически реализуемые визуальные решения.

Ключевые слова: семантика авторского орнамента, культурные коды, искусственный интеллект, цифровая адаптация, инновации в образовании.

This article presents an original, semantically-oriented methodology for creating original ornamentation based on a profound reinterpretation of traditional Russian folk motifs and their subsequent adaptation to the surfaces of modern design objects using the generative capabilities of artificial intelligence, specifically the OpenAI system (ChatGPT + DALL·E). The study includes four sequential stages: 1) a hermeneutic and comparative-historical analysis of the semantics, compositional structures, and coloristic features of Russian folk ornamentation based on fundamental sources – the works of V. V. Stasov, F. G. Solntsev, V. S. Voronov, and G. S. Maslova; 2) artistic design of a series of original sketches in which traditional symbols (rhombus, oropei, plant motifs) are imbued with new, reflective meaning; 3) a semiotic justification for the chosen pattern – in this case, the “Triple Magic of Luck” composition, referencing the folkloric and religious significance of the number three and the symbolism of prosperity, good fortune, and happiness; 4) experimental modeling using AI to transfer the pattern to a chair, bed linen, cup, and dinnerware set, with adjustments to the results in graphic editors if necessary. As a result of testing the method, an educational tool was developed that allows design students not only to decipher the cultural codes of folk art but also to transform them into relevant, technologically feasible visual solutions.

Keywords: semantics of the original ornament, cultural codes, artificial intelligence, digital adaptation, innovations in education.

Введение

Современное российское общество демонстрирует растущий интерес к национальному культурному наследию, что особенно ярко выражается в актуализации неорусского стиля в дизайне интерьеров, предметной среды, в индустрии моды. Это направление искусно сочетает классические элементы русского стиля, такие как натуральные материалы, яркие цветовые решения и народные орнаменты. Популярность народного стиля подтверждается значимыми событиями в сфере дизайна, такими как выставка «Трын-Трава. Современный русский стиль» (2024), проект «À La Russe» (2024) с участием современных художников, а также выставка «Русский Дом. Креативные регионы» (2025) – все эти мероприятия направлены на укрепление связи новейшего дизайна с историческим наследием. Ключевой задачей у дизайнеров становится не простое копирование традиционных форм, а их вдумчивое переосмысление и создание авторских работ, наполненных актуальным смыслом, ведь «через орнамент можно многое понять в современной культуре и современном обществе в целом. В орнаменте на уровне подсознания отражаются национальные черты личности, ее гениологическая культура» [1, с. 15]. Данные проекты не только отражают интерес к культурной идентичности, но и способствуют поддержке авторов, работающих на стыке актуального искусства и национальных традиций. Сейчас «значительное число современных мастеров, художников, дизайнеров обращаются в художественно-творческом поиске к оригинальным идеям традиционного русского искусства». [2, с. 23]. Это требует специальной подготовки дизайнеров, способных сочетать традиционные художественные практики с цифровыми технологиями, включая инструменты искусственного интеллекта для анализа и трансформации культурных кодов, поэтому «современные образовательные программы должны включать освоение технологий ИИ и приобретение навыков работы с соответствующими инструментами» [3, с. 69].

Актуальность темы обусловлена запросом индустрии на специалистов, владеющих цифровыми технологиями работы с культурным наследием, а также необходимостью сохранения и актуализации традиционных орнаментов в современном дизайне. Особую значимость приобретает развитие у студентов навыков самостоятельного создания осмысленных авторских работ, где глубокое переосмысление традиционных русских орнаментов становится ключом к формированию художественного мышления [4], креативности и индивидуального почерка. Внедрение ИИ в образование соответствует тенденциям цифровизации и требованиям ФГОС, обеспечивая инструментарий для реализации творческих замыслов будущих дизайнеров.

Актуальность исследования подтверждается законодательными инициативами, направленными на интеграцию искусственного интеллекта в образовательную сферу, например, Национальным проектом «Молодёжь и дети» (утверждён 07.05.2024 г. Указом Президента №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»), в рамках которого реализуются масштабные программы для персонализации обучения, внедрение ИИ в вузах для анализа образовательных результатов, а также создание

виртуальной среды для сотрудничества студентов и промышленных партнёров [5]. Государственный запрос на подготовку кадров, способных работать с AI-технологиями, обуславливает необходимость разработки соответствующих педагогических методик и исследований.

Гипотеза исследования. Интеграция искусственного интеллекта в процесс адаптации авторских орнаментов, основанных на глубоком переосмыслении народных мотивов, позволит разработать эффективную образовательную методику для формирования цифровых компетенций с сохранением культурного кода через осмысленную работу с семантикой традиционных русских узоров.

Методологическую основу составляют теоретические методы: анализ культурного наследия, семиотика орнамента; эмпирические методы: экспериментальное моделирование авторских орнаментов, экспертная оценка результатов; педагогический эксперимент, направленный на развитие навыков создания осмысленных авторских орнаментов с дальнейшим переносом его с помощью ИИ-системы OpenAI на предметы дизайна.

Объект исследования. Процесс обучения дизайнеров созданию и цифровой адаптации орнаментов с акцентом на самостоятельную творческую работу студентов.

Предмет исследования. Методика обучения созданию авторских орнаментов с символическим значением, основанная на глубоком переосмыслении народных мотивов, и их последующей ИИ-адаптации к поверхностям предметов дизайна.

Цели. Разработать теоретическую основу и алгоритм семантико-ориентированной методики создания авторского орнамента, позволяющей сохранять и трансформировать культурные коды русских народных мотивов через их глубокий символический анализ, декодирование и переосмысление, а также адаптировать полученные визуальные решения с использованием инструментов искусственного интеллекта для эффективного и аутентичного переноса орнаментальных композиций на современные предметы дизайна.

Степень научной разработанности: Основоположниками изучения семантики и систематизации русских орнаментов были учёные: Буслаев Ф.И., Воронов В.С., Стасов В.В., Солнцев Ф.Г., Соболев Н.Н., Соболев С.С., Снегирев И.М. и др. Сегодня их наследие развивается в новых направлениях: традиционный орнамент становится объектом междисциплинарных исследований на стыке искусственного интеллекта, дизайна и педагогики. Изучением этих вопросов занимаются российские ученые: Галкина М.В., Зубрилин К.М., Игнатьев С.Е., Ивановская В.И., Катханова Ю.Ф., Корнеева Е.Н., Кошаев В.Б., Ломов С.П., Маслова Г.С., Соколов М.В., Шокорова Л.Ви др.

Изложение основного материала

Семантика русских народных орнаментов – это сложный язык символов, отражающий мировоззрение, социальные роли и верования народа [6]. «Орнамент встречается повсюду: на наружных и внутренних стенах зданий, на мебели и посуде, на декоративных и носильных тканях, вышивках, кружевах, на металлических изделиях и пр.» [7, с. 3], – писал Соболев

Н.Н., один из основоположников отечественной науки о декоративно-прикладном искусстве. Присутствует орнамент и в письменности, согласно наблюдениям выдающегося учёного-филолога и историка культуры Буслаева Ф.И. «в русских рукописях XII в. сплетенный из фигур животных и чудовищ орнамент продолжает развиваться в заглавных буквах» [8, с. 20]. Но наиболее сохранившимся орнаментальным наследием является вышивка и тканые полотна. «На полотенцах и простынях, наволочках и рубахах, на передниках и женских головных уборах как на предметах наиболее распространённого обрядово-бытового значения, без которых не мыслились ни свадьбы, ни похороны, ни праздники, ни будни, запечатлены как художественные вкусы и религиозные представления, так и весь склад фантазии русского народа» [9, с. 4] – писал известный ученый Стасов В.В. в своей книге «Русский народный орнамент» (1872 г).

«Разнообразие форм русского орнамента дает представление о неистощимой фантазии, которой полно наше национальное народное искусство» [12, с. 30]. По мнению В.И. Ивановской, «художественный, образный язык орнамента многообразен. Выполняя задачу декоративного значения, он часто играет роль социальной, половозрастной отметки, этнической принадлежности, является средством выражения народного мировоззрения» [11, с. 6]. Узоры несли не только декоративную, но и глубоко функциональную и информационную нагрузку [14], например, они указывали на регион происхождения: «в ивановской народной вышивке преобладали... мелкие кружочки, цветы крестообразной формы» [13, с. 186], «в Московской и Калининской областях цветной контур узора выполнялся яркой шерстью, с преобладанием красных, изумрудно-зеленых, синих, желтооранжевых цветов» [13, с. 187]. Орнамент также обозначал возраст и статус: девичьи рубахи были яркими и насыщенными мотивами ягод, цветов и птиц, тогда как у замужних женщин в вышивке доминировали строгие геометрические формы-клетки, звёзды [14, 15].

Цель орнамента была магической, защитной и духовной: узоры служили оберегами, например, считалось, что восьмиконечная звезда Алатырь отводила дурной глаз, а будучи вписанной в окружность, она символизировала порядок, созидание и равновесие [16]. «Широко известно магическое обозначение божественной сущности через геометрические формы (квадрат, круг, ромб, треугольник)» [17, с. 115], которые изначально воплощали космогонические представления: ромб знаменовал плодородие и единство рода, крест – гармонию земного и небесного, а волнистые линии – жизненный поток и стихию воды.

Растительные мотивы, такие как Древо жизни или цветок папоротника, отражали связь с природными циклами и духовными поисками, «архетипический образ Древа Жизни символизирует эволюцию, изображение женщины – Великую Мать, прародительницу всего живого на земле» [17, с. 115], а зооморфные образы (кони, птицы, олени) олицетворяли силы природы, защиту и связь с предками. Даже простые мотивы, как «петухи» (победа над тьмой), «гуси-лебеди» (души предков) или «лапка» (медведь – хранитель дома), несли глубокий фольклорный смысл. Каждый шов,

цвет и расположение узора были кодом, передаваемым из поколения в поколение – не просто украшением, а живым текстом народной памяти, где каждая деталь хранила знание о мире, человеке и его месте в нём [18].

Как справедливо отмечает Стасов В.В., «если рассматривать русские народные узоры с точки зрения художественно-эстетической, в них обнаруживается любопытнейшие образцы, свидетельствующие о таком уровне мастерства и художественного чутья, значение которого сложно переоценить, и, которые следует рекомендовать к изучению современным художникам, пожелай они творить в этой области и в характере национального искусства. Невозможно не заинтересоваться сюжетом, шаг за шагом «читая» его по узорам полотенца, простыни или головного убора, рассматривая, как сочинители определённых композиций передавали свои представления о мире, природе, человеке и быте» [9, с. 4].

Современным дизайнерам необходимо создавать орнаменты с глубоким смыслом, а не просто копировать традиционные образцы. Это требует погружения в семантику, историю и символику национальных узоров. Переосмысление орнамента развивает критическое мышление и креативность, позволяя создавать уникальные визуальные языки вместо воспроизводства клише [19]. «Прекрасным полем для развития активной творческой личности, способной к созданию оригинальных, креативных объектов искусства выступает народное декоративно-прикладное искусство, которое дает прекрасные возможности для развития творческого мышления и воображения [20, с. 123]. Такой подход формирует осознанное отношение к наследию, где дизайнер становится интерпретатором традиции, а каждый элемент наполняется смыслом. Данные синтез глубокого понимания и творческого эксперимента готовят специалистов, способных создавать инновационные и смыслонасыщенные работы [21]. Это положение подтверждается точкой зрения доктора искусствоведения, профессора факультета искусств МГУ Кошаева В.Б. по мнению которого, «важной частью национальной доктрины образования» сейчас можно считать «изобразительное искусство плюс дизайн, с учетом исторического неразрывного единства духовных и материальных частей художественной культуры» [22, с. 42].

В условиях цифровой трансформации дизайна искусственный интеллект становится неотъемлемым инструментом профессиональной деятельности, переопределяя методы генерации, адаптации и интерпретации визуальных решений. «Сегодня можно с уверенностью констатировать, что научные и прикладные разработки в части развития и использования ИИ и его алгоритмов внедряются во все профессиональные сферы» [23, с. 9]. При работе с традиционным орнаментом «компьютерные технологии увеличивают скорость создания изображения, что соответственно снижает трудоемкость и увеличивает аккуратность и точность в исполнении. Создание традиционных орнаментов средствами компьютерной графики позволяет учитывать особенности технологии воспроизведения орнаментальной линии в разных видах материала» [24, с. 1184]. В этих условиях формирование компетенций в работе с ИИ становится необходимым элементом подготовки дизайнеров, обучение должно сочетать технические навыки с критическим пониманием

культурного наследия, чтобы обеспечить осознанную трансформацию традиций и устойчивость дизайнерской практики. Доктор педагогических наук, профессор кафедры дизайна и медиатехнологий в искусстве МПГУ Катханова Ю.Ф. подчеркивает, что для развития сложной и многогранной художественной личности «в современных условиях жизнедеятельности необходимо включать в педагогическую деятельность такие технологии обучения, которые могут эффективно работать в реалиях XXI века» [25, с. 3].

В настоящее время современные дизайнеры в своей работе активно используют такие ИИ-системы, как Шедевр, Midjourney, ScribbleDiffusion, OpenAI (GPT и DALL-E 3), Kandinsky 2.2, DreamhouseAI, InteriorAI, Homestyler, Fotor AI Interior Design, RoomGPT, RoomDeco AI, DeepArt для генерации концепций, визуализации эскизов и адаптации орнаментов. Эти инструменты ускоряют поиск идей и позволяют творчески переосмысливать традиционные мотивы, трансформируя их в современные решения с сохранением культурных кодов.

Для своего исследования мы выбрали сервис искусственного интеллекта OpenAI (<https://openai.com/>), который способен работать одновременно с текстовым запросом и изображением. OpenAI – это американская компания, основанная в 2015 году в Сан-Франциско Илоном Маском и Сэмом Альтманом с целью разработки технологий искусственного интеллекта. Для доступа требуется регистрация на официальном сайте и VPN. Доступны бесплатные тарифы с ограничениями

и платные подписки с расширенными возможностями.

Методика создания уникального орнамента и его цифровой адаптации с помощью ИИ состоит из четырёх этапов и сочетает в себе теоретический анализ и практическую реализацию.

На первом этапе создания авторского орнамента необходимо провести глубокое исследование традиционного наследия, включая анализ композиционных структур, семантики символов, колористических решений и типологии мотивов (геометрических, растительных, зооморфных). В качестве первоисточников были использованы фундаментальные труды В.В. Стасова («Русский народный орнамент» 1872 г.) – орнаменты в вышивке и ткачестве [9]; Ф.Г. Солнцева «Древности русского государства» (1849–1865 гг.) – археологические и этнографические исследования национальных узоров [26]; В.С. Воронова «Крестьянское искусство» (1924 г.) – анализ орнамента в деревянной резьбе, металлообработке и тканях [27]; Г.С. Масловой «Орнамент русской народной вышивки» (1978 г.) – систематическое изучение символики и композиции вышивок на одежде и народном текстиле [28]. Примеры орнаментов из указанных книг размещены на Рисунках 1,2,3,4,5,6. Изучение этих материалов позволяет раскрыть принципы организации визуального языка и смысловые коды, заложенные в традиционных орнаментальных комплексах, что создаёт научную основу для последующей творческой трансформации исторических форм в современные дизайн-решения.



Рис. 1. Образцы русских орнаментов из книги Стасова В.В. (1872 г.)



Рис. 2. Образцы русских орнаментов из книги Стасова В.В. (1872 г.)



Рис. 3. Образцы русских орнаментов из книги Стасова В.В. (1872 г.)

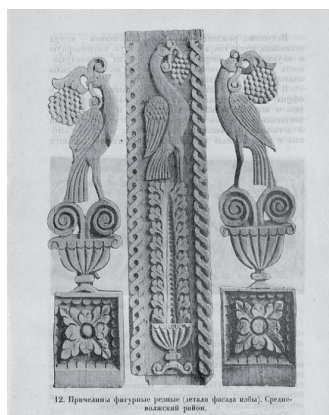


Рис. 4. Образцы русских орнаментов резных деталей фасада избы Североволжского района из книги Воронова В.С.



Рис. 5. Образцы орнаментов русской народной вышивки из книги Масловой Г.С.



Рис. 6. Образцы русских орнаментов в одежде рязанских женщин из книги Солнцева Ф.Г.

На втором этапе на основе анализа семантики и структуры русских народных орнаментов создается несколько авторских узоров, интегрирующих исторические мотивы с современной эстетикой. Каждому элементу придаётся осмысленное символическое значение, например, геометрические паттерны могут олицетворять связь поколений, а растительные элементы воплощать идею роста и обновления. Этот процесс не является простым заимствованием, а представляет собой диалог с традицией, где визуальный язык прошлого наполняется актуальными концепциями, сохраняя при этом культурные коды. На данном этапе нами было создано три эскиза авторского орнамента (см. Рисунок 7).



Рис. 7. Три эскиза авторского орнамента.

На третьем этапе выбирается один авторский орнамент, ему дается название, отражающее глубинный смысл, далее проектной документацией фиксируется подробное описание заложенной в него семантики, что обеспечивает осознанность применения каждого мотива и целостность итогового художественного высказывания. Из трех набросков орнаментов для дальнейшего наложения его на предметы мебели, текстиля и посуды нами был выбран орнамент, изображенный на Рисунке 8.



Рис. 8. Авторский орнамент, выбранный для цифрового наложения на предметы дизайна.

Данному орнаменту было дано название «Троекратная магия удачи», так как, по нашему замыслу, он символизирует триединство благополучия, удачи и счастья. Символы, которые мы использовали, в русской орнаментальной росписи имеют следующую семантику:

– Ромб с точкой в традиционном русском орнаменте являлся символом засеянного поля и плодородия, отражая архаичные представления о цикличности жизни и плодоношении земли. Данный мотив ассоциировался с идеей благополучия, жизненных сил и процветания рода. В нашем авторском орнаменте композиция из трех ромбов актуализирует семантику умножения

этих качеств, а также отсылает к сакральному числу три в фольклорной традиции, концепции Троицы в христианской культуре, трёхчастной модели мира (небо, земля, преисподняя) и времени (прошлое, настоящее, будущее). Три ромба, расположенные друг в друге, это и как потоки времени. Визуальная динамика этих элементов передаёт идею непрерывного развития: прошлое сохраняет корни, настоящее реализует потенциал, будущее устремлено к духовным целям. Точка в центре интерпретируется как таинственная сила рождения, надежда на плодородие и продолжение рода.

– Оропей – квадрат с палочками, исходящими по сторонам, славяне условно понимали как лучи солнца, символ счастья, душевного равновесия и спокойствия. В древности считалось, что он служит для привлечения счастья, удачи и благополучия. В нашем орнаменте данные элементы выполняют роль структурных и семиотических акцентов, они словно охраняют созданное нами пространство, притягивая добрую судьбу, умиротворение и лад с самим собой и окружающим миром.

– Растения в национальной культуре славян ассоциировались с плодородием, жизненной силой и циклом смены времён года. Венки из листьев, обрамляющие сакральный ромб на нашем авторском орнаменте, напоминают колосья после жатвы, они символизируют вечный круговорот жизни, благодарность матери-земле за дары и оберег для всего дома и семьи.

Четвертый этап – перенос авторского орнамента на цифровые предметы с помощью ИИ.

1. Цифровой перенос авторского орнамента на кресло.

В программу ИИ ChatGPT от OpenAI было загружено исходное изображение с креслом (Рис. 9), добавлен орнамент (Рис.8) и написан промпт:

«Наложить бесшовный, повторяющийся орнамент (красный на светлом фоне) на всю обивку кресла. Сохранить исходную структуру узора, без добавления новых элементов. Наложение должно учитывать геометрию и перспективу кресла. Фон изображения оставить без изменений».



Рис. 9. Исходное изображение кресла



Рис. 10. Результат генерации ИИ

Оценка генерации: Результат, сгенерированный ИИ-системой OpenAI (рис. 10), с первого раза оказался подходящим и соответствующим промпту.

1. Цифровой перенос авторского орнамента на постельное бельё и подушки.

В систему-ИИ ChatGPT от OpenAI было загружено исходное изображение кровати с постельным бельем и подушками (Рис. 11), добавлен орнамент (Рис.8) и написан промпт:

«Наложить бесшовный, повторяющийся

орнаментна одеяло и подушки (красный на светлом фоне) точно на все одеяло и две подушки. Сохранить исходную структуру узора, без добавления новых элементов. Наложение должно учитывать геометрию и перспективу одеяла и подушек. Фон изображения оставить без изменений».

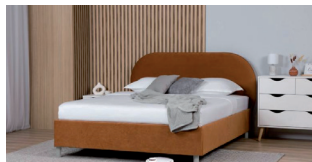


Рис. 11. Исходное изображение кровати.



Рис. 12. Результат генерации ИИ.

Оценка генерации: Результат, сгенерированный ИИ-системой OpenAI (Рис. 12), с первого раза оказался подходящим и соответствующим промпту.

2. Цифровой перенос авторского орнамента на посуду (чашку).

В программу ИИ ChatGPT от OpenAI было загружено исходное изображение с чашкой (Рис.13), добавлено изображение орнамента (Рис.8), затем введен текстовый запрос (промпт):

«Наложить бесшовный, повторяющийся орнамент (красный на белом фоне) на всю чашку, создать три ряда орнамента. Сохранить исходную структуру узора, без добавления новых элементов. Наложение должно учитывать геометрию и перспективу чашки. Фон изображения оставить без изменений». После третьей попытки изображение было создано.



Рис.13. Исходное изображение чашки.



Рис.14. Результат генерации ИИ.

Оценка генерации: Результат генерации ИИ-системой OpenAI (Рис.14) оказался подходящим и соответствующим промпту.

3. Цифровой перенос авторского орнамента на столовый текстиль и тарелки.

В программу ИИ ChatGPT от OpenAI было загружено

исходное изображение с сервировкой стола (Рис. 15), далее загружен авторский орнамент (Рис.8) и написан промпт: «Заменить фиолетовый цвет салфеток на красный. Наложить орнамент (белый на красном фоне) на квадратную тарелку на переднем плане, на дальние квадратные тарелки наложить красный орнамент на белом фоне. Сохранить исходную структуру узора. Наложение должно учитывать геометрию и перспективу предметов. Фон изображения оставить без изменений».

Оценка генерации: Изображение было сгенерировано с недочетами (см. рис.16): на дно бокалов ошибочно наложен орнамент, в центре больших квадратных тарелок орнамент изменен и упрощен. Данные замечания были устранены нами в программе Photoshop, результат представлен на Рисунке 17.

Выводы

Разработка современных орнаментов на основе национальных традиций представляет собой сложный процесс, требующий сочетания искусствоведческого анализа с инновационными дизайнерскими методиками. Предложенный системный подход позволяет создавать орнаментальные композиции, которые сохраняют связь с русской традицией, одновременно демонстрируя современное дизайнерское видение, что способствует развитию национального стиля в актуальном художественном контексте. «Использование традиционных этнографических материалов в дизайне современных изделий приобретает особый интерес. Появляются новые материалы, технологии, идеи в создании интересных образов... Изучение построения народного орнамента как неотъемлемого компонента материального опыта в декорировании современных изделий позволяет сохранять историческую память поколений» [29, с. 204], а «полученный опыт построения орнамента с большим успехом может быть использован в дизайне современных интерьеров» [29, с. 211].

Исследование подтвердило эффективность образовательной методики, объединяющей анализ культурного наследия с технологиями ИИ. Для подготовки современных дизайнеров необходимо сочетание двух ключевых компетенций: понимания культурных традиций и владения инструментами искусственного интеллекта.

В процессе освоения данной методики студенты обучаются расшифровывать смыслы русских традиционных узоров, творчески переосмысливать их для создания собственного орнамента, описывать семантику созданного узора, осваивать промпт-инжиниринг – искусство формулирования точных запросов к нейросетям для генерации и адаптации орнаментов к различным поверхностям, а также переносить созданный орнамент на современные предметы дизайна



Рис.15. Исходное изображение.



Рис. 16. Результат генерации ИИ с ошибками.



Рис. 17. Результат после корректировки в Photoshop.

с помощью ИИ-системы OpenAI.

Практическая реализация методики через проектную работу (от изучения народных мотивов до создания цифровых коллекций и их интеграции в 3D-модели и реальные объекты) показывает, что грамотное сочетание теоретического обучения, практических заданий и проектной деятельности позволяет успешно освоить как технические, так и художественные аспекты цифровой трансформации орнаментов. Такой подход готовит специалистов, способных не просто копировать, а осмысленно преобразовывать наследие, делая его актуальным в цифровую эпоху, и формирует уникальные компетенции на стыке традиционного мастерства и цифровых технологий. «Знакомство с этнографическим материалом, использование традиционного опыта в сфере предметной культуры через погружение в социокультурное образовательное

пространство, участие в выставках, конкурсах и фестивалях может способствовать развитию проектно-творческих процессов в педагогической, художественно-эстетической, дизайнерской и социокультурной деятельности. Все перечисленное создает необходимые условия и предпосылки для активного развития проектной деятельности студентов, которая развивает самостоятельность и рефлексивность мышления, объединяет обучающие задачи предметов художественного цикла, способствует формированию профессиональных знаний» [39, с. 212].

Дальнейшее совершенствование методики, внедрение новых образовательных инструментов и расширение программ на другие культурные направления будут способствовать развитию дизайнерского образования и сохранению уникального национального художественного кода в условиях цифровизации.

Библиографический список

1. Ломов С.П. Система оптимальной живописной подготовки учителей декоративно-прикладного искусства и народных промыслов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Москва, 2000. 30 с.
2. Галкина М.В. Формирование творческих способностей детей средствами дизайна и декоративно-прикладного искусства / М. В. Галкина, О. Я. Александрова // Наука на благо человечества. 2022 : материалы Междунар. науч. конф. молодых учёных. Москва : МГОУ, 2022. С. 213–217.
3. Зубрилин К.М. Как искусственный интеллект меняет подходы к проектированию: на примере создания, изменения и визуализаций скетчей / К. М. Зубрилин, М. А. Рудова // Современные тенденции изобразительного, декоративного прикладного искусств и дизайна. 2025. № 1. С. 61–71.
4. Зубрилин К.М. Развитие композиционного мышления студентов в процессе обучения орнаментальному искусству : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Москва, 2009. 149 с.
5. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. №309 “О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года”. URL:<http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=606911096> (дата обращения: 12.09.2025).
6. Кошаев В.Б. Художественно-эстетический потенциал культуры народов Волго-Камья в общественной и предметно-пространственной перспективе региона // Проблемы ревитализации традиционной культуры народов Волго-Камья : материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Йошкар-Ола : Марийский гос. ун-т, 2020. С. 12–16.
7. Соболев Н.Н. Русский орнамент: камень, дерево, керамика, железо, стенопись, набойка : образцы : альбом /; Глав. упр. по худож. пром-сти Ком. по делам архитектуры при Совете министров СССР. Москва : изд. и тип. Гос. архитектурного изд-ва, 1948. 174 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_006025024/ (Дата обращения: 12.09.2025)
8. Буслаев Ф.И. Исторические очерки по русскому орнаменту в рукописях / Петроград : Отд-ние рус. яз. и словесности Акад. наук, 1917. VI, 216 с. URL:https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004216196/ (Дата обращения: 12.09.2025).
9. Стасов В.В. Русский народный орнамент: шитье, ткани, кружево. Санкт-Петербург : Изд-во Общества поощрения художников, 1872. Вып. 1. 216 с. URL:// <https://djvu.online/file/fyUDsZFbgQO6U> (Дата обращения: 16.09.2025).
10. Соболев С.С. Набойка в России: история и способ работы / Москва : Тип. А. А. Лебедева, 1912. 124 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003797023/ (Дата обращения: 16.09.2025)
11. Ивановская В.И. Русские орнаменты / сост. и автор предисловия В. И. Ивановская. Москва : В. Шевчук, 2008. 223 с. ил. URL:// <https://search.rsl.ru/ru/record/01004020322> (Дата обращения: 12.09.2025).
12. Ломов С.П. Орнаментальная композиция на уроках изобразительного и прикладного искусства : книга для учителя / С.П. Ломов, В. П. Крылов. Москва : Молодая гвардия, 1997. 58 с.
13. Носань Т.М. Региональные особенности русской традиционной вышивки / Т. М. Носань // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 106. С. 182–188.
14. Щербакова Т.Л. Диалектика традиции и новации в формировании мотивов ивановских тканей XVII–XIX веков / Т. Л. Щербакова // Актуальные вопросы современной науки : сб. ст. по материалам XX междунар. науч.-практ. конф. : в 3 ч. Иваново, 2019. Ч. 3. С. 171–174.
15. Маслова Г.С. Народная одежда в восточнославянских традиционных обычаях и обрядах / Г. С. Маслова. 1984. 312 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_001192458/ (Дата обращения: 15.09.2025).
16. Снегирев И.М. О лубочных картинках русского народа / И. М. Снегирев // Сочинения И. Снегирева. Москва : 1844. 33 с. : 24 ил. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003571208/ (Дата обращения: 16.09.2025)
17. Зубрилин К.М. Изучение орнамента как способ формирования художественно-творческой активности студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов / К. М. Зубрилин, С. А. Аманжолов, К. А. Скворцов // Наука и школа. 2018. № 6. С. 114–118.
18. Маслова Г.С. Орнамент русской народной вышивки как историко-этнографический источник / Г. С. Маслова. Москва : Наука, 1978. 240 с. URL: // <https://djvu.online/file/CP0UoiXzvBto3> (Дата обращения: 15.09.2025).
19. Демидова М.Д. Применение современных технологий искусственного интеллекта в индустрии моды / М. Д. Демидова, Е. С. Рыкова // Материалы и технологии. 2024. № 2(14). С. 61–67.
20. Соколов М.В. Особенности развития воображения у студентов педагогического вуза на занятиях по керамике / М.В. Соколов // Проблемы этнохудожественной культуры и её потенциал в образовательной среде : сборник статей Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти Н. К. Шабанова. Курск : Курский гос. ун-т, 2024. С. 122–131.
21. Бурова М.Д. Искусственный интеллект и дизайнер – путь сотворчества в художественном образовании / М. Д.

Бурова, Е.С. Рыкова // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации (Социальный инженер-2023) : сборник материалов Междунар. науч. конф. молодых исследователей. Москва : РГУ имени А. Н. Косыгина, 2023. С. 222–228.

22. Кошаев В.Б. Дизайн как общеобразовательная перспектива / В. Б. Кошаев // Единая образовательная среда в сфере искусства и дизайна как фактор формирования и воспитания творческой личности : материалы I Всерос. науч.-практ. конф. Москва : МГХПА им. С. Г. Строганова, 2017. С. 22–42.

23. Каракозов С.Д. Обучение основам искусственного интеллекта в общем образовании: роль педагогических вузов / С. Д. Каракозов // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : материалы VIII Междунар. науч. конф. Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2024. С. 124–128.

24. Шокорова Л.В. Традиционный орнамент в контексте современных технологий / Л. В. Шокорова, Л. Н. Турлюн // В мире научных открытий. 2014. № 1-2(49). С. 1184–1193.

25. Катханова Ю.Ф. Когнитивные процессы в художественно-образовательной среде / Ю. Ф. Катханова, Л. В. Кульцова // Интерактивная наука. 2019. № 5(39). С. 29–31.

26. Солнцев Ф.Г. Древности российского государства : в 4 т. / Ф. Г. Солнцев. Москва : Тип. имп. акад. наук, 1849–1865. URL: <https://runivers.ru/lib/book7622/> (Дата обращения: 12.09.2025).

27. Воронов В.С. Крестьянское искусство / В. С. Воронов. Москва : Госиздат, 1924. 200 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/002293_000049_RU_Владимирская+ОУНБ_EKG_143008/ (Дата обращения: 15.09.2025).

28. Маслова Г.С. Орнамент русской народной вышивки как историко-этнографический источник / Г. С. Маслова. Москва : Наука, 1978. 240 с. URL: <https://djvu.online/file/CP0UoiXzvBto3> (Дата обращения: 15.09.2025).

29. Игнат'ев С.Е. Орнаментальная композиция в проектной деятельности / С. Е. Игнат'ев, Е. Н. Корнеева // Преподаватель XXI век. 2021. № 3-1. С. 203–213. – DOI 10.31862/2073-9613-2021-3-203-213

References

1. Lomov S.P. The system of optimal painting training for teachers of decorative-applied and folk arts: Moscow, 2000. 30 p.
2. Galkina M.V., Aleksandrova O.Ya. The formation of children's creative abilities through design and decorative-applied arts // Moscow: MGOU, 2022. Pp. 213–217.
3. Zubrilin K.M., Rudova M.A. How artificial intelligence is changing design approaches // 2025. No. 1. Pp. 61–71.
4. Zubrilin K.M. The development of students' compositional thinking in the process of learning ornamental art, Moscow, 2009. 149 p.
5. Decree of the President of the Russian Federation dated May 7, 2024 No. 309.
6. Koshaev V.B. The artistic and aesthetic potential of the culture // Mari State University, 2020. Pp. 12–16.
7. Sobolev N.N. Russian ornament: 1948. 174 p. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_006025024/ (Accessed: 12.09.2025)
8. Buslaev F.I. Historical essays on Russian ornament in manuscripts / Fedor Ivanovich Buslaev. Petrograd: 1917. VI, 216 p.
9. Stasov V.V. Russian folk ornament: embroidery, fabrics, lace. Saint Petersburg, 1872. 216 p. URL: <https://djvu.online/file/fyUDsZfBgQO6U> (Accessed: 16.09.2025).
10. Sobolev S.S. Printed cloth in Russia: history and technique. Moscow, 1912. 124 p. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003797023/ (Accessed: 16.09.2025)
11. Ivanovskaya V. I. Russian ornaments / Moscow: V. Shevchuk, 2008. 223 p. ill. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004020322> (Accessed: 12.09.2025).
12. Lomov S.P., Krylov V.P. Ornamental composition in fine and applied arts lessons: a teacher's book. — Moscow: Molodaya Gvardiya, 1997. 58 p.
13. Nosan T.M. Regional features of Russian traditional embroidery // Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. 2009. No. 106. Pp. 182–188.
14. Shcherbakova T.L. The dialectic of tradition and innovation in the formation of motifs of Ivanovo fabrics of the 17th–19th centuries // Ivanovo, 2019. Part 3. Pp. 171–174.
15. Maslova G.S. Folk clothing in East Slavic traditional customs and rituals / 1984. 312 p. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_001192458/ (Accessed: 15.09.2025).
16. Snegirev I.M. On the popular prints of the Russian people // Moscow: 1844. 33 p.: 24 ill. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003571208/ (Accessed: 16.09.2025)
17. Zubrilin K.M., Amanzholov S.A., Skvortsov K.A. Studying ornament as a way to form artistic and creative activity // 2018. No. 6. Pp. 114–118.
18. Maslova G.S. The ornament of Russian folk embroidery as a historical. Moscow: 1978. 240 p. URL: <https://djvu.online/file/CP0UoiXzvBto3> (Accessed: 15.09.2025).
19. Demidova M.D., Rykova E.S. The application of modern artificial intelligence technologies in the fashion industry // 2024. No. 2(14). Pp. 61–67.
20. Sokolov, M. V. Peculiarities of imagination development in pedagogical university students during ceramics classes. Kursk: Kursk State University, 2024. P. 122–131.
21. Burova M.D., Rykova E.S. Artificial intelligence and the designer – the path of co-creation in art education // Moscow, 2023. Pp. 222–228.
22. Koshaev V.B. Design as a general educational perspective // 2017. Pp. 22–42.
23. Karakozov S.D. Teaching the basics of artificial intelligence in general education: the role of pedagogical universities, 2024. Pp. 124–128.
24. Shokorova L.V., Turlun L.N. Traditional ornament in the context of modern technologies // In the World of Scientific Discoveries. 2014. No. 1-2(49). Pp. 1184–1193.
25. Kathanova Yu.F., Kul'tsova L.V. Cognitive processes in the artistic and educational environment // Interactive Science. 2019. No. 5(39). P. 29–31.
26. Solntsev F.G. Antiquities of the Russian State: in 4 volumes / Moscow, 1849–1865. URL: <https://runivers.ru/lib/book7622/> (Accessed: 12.09.2025).
27. Voronov V.S. Peasant art. Moscow: State Publishing House, 1924. 200 p.
28. Maslova G.S. The ornament of Russian folk embroidery as a historical and ethnographic source / Moscow: Nauka, 1978. 240 p. URL: <https://djvu.online/file/CP0UoiXzvBto3> (Accessed: 15.09.2025).
29. Ignat'ev S.E., Korneeva E.N. Ornamental composition in project activity // Teacher of the 21st Century. 2021. No. 3-1. Pp. 203–213. – DOI 10.31862/2073-9613-2021-3-203-213.

УДК 378.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-346-350

САМСОНОВ БОРИС ВАСИЛЬЕВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства и дизайна, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

E-mail: chgpu_design@mail.ru

САМСОНОВА ИРИНА ГЕННАДЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

E-mail: samsonovairina21@yandex.ru

ПОДМАРЕВА АНАСТАСИЯ ВАЛЕРЬЕВНА

старший преподаватель кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

E-mail: stuartessa@mail.ru

SAMSONOV BORIS VASILYEVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Fine Arts and Design, I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

E-mail: chgpu_design@mail.ru

SAMSONOVA IRINA GENNADIEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Teacher Training in Professional Education and Subject Methods, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

E-mail: samsonovairina21@yandex.ru

PODMAREVA ANASTASIA VALERYEVNA

Senior Lecturer Department of Training of Teachers of Professional Education and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

E-mail: stuartessa@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ
СРЕДСТВАМИ СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА**

FORMATION OF AESTHETIC VALUES OF DESIGN STUDENTS BY MEANS OF CREATING AN ARTISTIC IMAGE

В современном обществе мы являемся свидетелями трансформации ценностных ориентаций молодого поколения на основе столкновения традиционных (национальных) ценностей и либеральных (западных) ценностных установок. Эти противоречия показывают себя и в области эстетических ценностей, которые являются основой творчества педагога-дизайнера. В связи с этим в статье рассматриваются различные подходы к процессу профессиональной подготовки дизайнеров, педагогов-дизайнеров через формирование эстетических идеалов, потребностей, вкуса посредством проектирования художественных образов. Дизайнер всегда является носителем и создателем гармоничных форм, функциональных и эстетичных объектов, что определяет направленность его деятельности на основе понимания и глубокого осознания культурно-эстетических ценностей. Профессиональная подготовка педагога в области дизайна становится более многозадачной и требует формирования не столько профессиональных знаний, умений в области искусства, дизайна, а должна быть направлена на создание культурно-творческой среды в образовательном пространстве вуза для формирования эстетического потенциала молодых людей, устойчивой российской идентичности, как основы национального благополучия страны. Культурные стереотипы, традиции, выработанные поколениями российских народов должны составить основу профессиональной подготовки педагогов в области дизайна. Неисчерпаемый резерв при этом принадлежит предметам искусства, декоративно-прикладного творчества и дизайна. В статье представлен опыт формирования эстетических ценностей студентов дизайнеров в вузах России.

***Ключевые слова:** ценности, трансформация, эстетика, эстетические категории, дизайн, декоративно-прикладное искусство, эстетические принципы, искусство, эстетическое осмысление, профессиональная подготовка, проектирование, формообразование*

In modern society, we are witnessing the transformation of the value orientations of the younger generation based on the clash of traditional (national) values and liberal (Western) values. These contradictions also show themselves in the field of aesthetic values, which are the basis of the creativity of the teacher-designer. In this regard, the article discusses various approaches to the process of professional training of designers through the formation of aesthetic ideals, needs, and taste through the design of artistic images. A designer is always the bearer and creator of harmonious forms, functional and aesthetic objects, which determines the direction of his activity based on an understanding and deep awareness of cultural and aesthetic values. The professional training of a teacher in the field of design is becoming more multitasking and requires the formation of not only professional knowledge and skills in the field of art and design, but also the creation of a cultural and creative environment in the educational space of the university in order to develop the aesthetic potential of young people and to create a stable Russian identity as the basis for the national well-being of the country. The cultural stereotypes and traditions developed by generations of Russian peoples should form the basis of the professional training of teachers in the field of design. At the same time, an inexhaustible reserve belongs to the subjects of art, decorative and applied creativity, and design. The article presents the experience of forming the aesthetic values of design students in Russian universities.

Keywords: *values, transformation, aesthetics, aesthetic categories, design, decorative and applied arts, aesthetic principles, art, aesthetic understanding, professional training, design, and shaping.*

Введение

Формирование ценностей современной молодежи остается актуальной проблемой. Современное молодое поколение сформировалось во время глубочайшего социокультурного кризиса в России конца XX – начала XXI вв. и как следствие кардинальных перемен системы ценностей. Сложность ценностных трансформаций в современной России обусловлена прежде всего влиянием идеологии глобализма и неолиберализма. Западные взгляды на социально-общественную жизнь пришли на смену старым общепринятым ценностям. В российском обществе ярко проявилось столкновение традиционных (национальных) ценностей и либерально-модернистских установок. На современном этапе развития российского общества происходит поиск основ национальной и социальной независимости.

Ведущими внешними факторами трансформации ценностей и либерализации общества является глобальное информационное пространство, распространение массовой культуры (западной по своему происхождению), целью которого является пересмотр морально-нравственных смыслов, чувственно-духовное, гуманистическое восприятие реальности, приоритет личностного над социальным [1]. В молодежной среде наблюдается изменение традиционных ценностей; ослабление национальной идентичности; качественное изменение характера межличностного взаимодействия, замещение этнической культуры образцами массовой культуры, в приоритете остаются не столько духовные и нравственно-эстетические ценности, сколько материальное благополучие. Сегодня наблюдается смещение культурного влияния, когда традиционное лидерство замещается англо-американским заимствованием [8]. Проникая в русскоязычный сегмент средствами интернет-пространства отдельные явления культуры приобретают смысл обыденности, подчеркивающий простоту и неприязнательность, и отвергающие ассоциативные смыслы аутентичности и внутренней честности. Таким образом, интернет становится основным фактором, влияющим на ценности молодого поколения [10].

Проблема формирования ценностного отношения личности к действительности освещена в исследованиях: А.И. Бурова, А.В. Иконникова, А.В. Репринцева, В.Н. Васиной, И.В. Бабуровой, А.П. Бредихина, Т.А. Савиловой и др.

В зависимости от того, какие стили поведения, морально-нравственные, эстетические и духовные принципы, образы мышления сложатся в молодежной среде будет зависеть социальная независимость общества. Непререкаемыми становятся условия, при которых наше молодое поколение сможет впитать традиции народа, опыт культуры поколений, стать носителем и субъектом этнического наследия российского общества.

Актуальность исследуемой проблемы. В России, к сожалению, встречаются лишь разрозненные попытки обратить внимание обучающихся на красоту родного края, искусство, на великолепие русской природы,

традиции, которые способствуют формированию человека с развитыми эстетическими ценностями. Произведения декоративно-прикладного искусства и дизайна, с которыми соприкасается человек повсеместно, воздействуют на душевное состояние, выражают отношение человека к окружающему миру. Рассматривая потенциал народного творчества, как педагогический ресурс, становится актуальной проблема подготовки будущего педагога в области дизайна, который не только сам отражает визуальную красоту через свои творения, будь то реклама, интерьер, костюм и т. д., но и должен обучать этому; он должен уметь свободно оперировать ценностными категориями для успешного осуществления в будущем различных видов профессиональной деятельности [9].

В этом контексте мы опирались на различные исследования, касающиеся эстетики и эстетических категорий: М.М. Бахтин, Ю.Б. Боров, М.С. Каган, Н.И. Киященко, В.В. Прозерский, Е.Г. Мещерина, Л.К. Проскурина и др. Однако несмотря на многоаспектные подходы ученых к формированию эстетических ценностей, мы в своем исследовании детерминировали следующую проблему: каким образом через проектирование художественного образа направить обучение студентов в вузе на создание гармоничных форм, функциональных и эстетических объектов, сформировать потребность в поиске индивидуального кода, способного сближать народы, объединяя развитие культуры разных поколений?

Эта проблема стала основанием для формулировки цели данного исследования: на основе анализа теоретических подходов к процессу формирования ценностей и педагогического опыта, выявить возможности формирования эстетических ценностей студентов посредством разработки художественного образа.

Дизайнеры – специалисты с хорошо развитыми эстетическими качествами, которые через проектирование гармоничной среды, способны влиять на формирование вкуса, развивать чувство прекрасного у людей.

Концепция Йонаса Кона гласит, что эстетическая ценность является интенсивной ценностью и может сочетаться с ценностями других видов – «ценности приятного», логической, нравственной, моральной сфер ценности, религиозной. Красота как ценность воплощает эстетическое единство человека и мира.

Материал и методы исследования. В исследовании использовались теоретические методы анализа психолого-педагогической, философской литературы, а также методы обобщения педагогического опыта им. Яковлева (г. Чебоксары), анализ продуктов дизайнерской деятельности студентов.

Новизна исследования заключается в выявлении педагогического потенциала народного искусства, влияющего на мотивацию студентов-дизайнеров к поиску гармоничных форм, общечеловеческих ценностей, культурных и нравственных традиций народов через проектирование художественного образа дизайн-объекта.

Изложение основного материала

В научной полемике приводятся многочисленные дифференциации категорий «ценности» и «эстетические ценности».

В исследованиях понятия «ценность» ученые выделяют несколько направлений в изучении этой дефиниции, такие как:

- характеристика внешних свойств вещей и предметов;
- психологические качества человека, являющегося субъектом ценностного отношения;
- отношения между людьми, их общение, благодаря которому ценности обретают общезначимость [2].

Мы склоняемся к подходу Кагана М.С., и рассматриваем ценность, как феномен культуры, а красоту истории культуры часто связывают, с одной стороны, со свободой, с самостоятельностью личности, а с другой – с гармонией, симметрией, совершенством [5, с. 22].

За время своего существования человеческое общество создало разветвленную сеть культуры, однако в обеспечении будущего, по мнению ученых, нет более надежной опоры, чем наука и метанаука, особенно эстетика и этика.

Изучению эстетики и эстетических категорий посвятили свои труды: М.М. Бахтин, Ю.Б. Борев, М.С. Каган, Н.И. Киященко, В.В. Прозерский, Е.Г. Мещерина, Л. К. Проскурина и др.

Сущность эстетических ценностей заключается в отношении человека к действительности, что характерно для дизайнера, и подразумевает морально-нравственное, гуманистическое восприятие реальности, которое является движущей силой культурного процесса, осуществляет диалог времен.

В нашем исследовании мы рассматриваем эстетические ценности на уровне культурной ценности. Красота как ценность воплощает эстетическое единство человека и ценности внешнего мира, воспроизводящими им в предметах декоративно-прикладного искусства, дизайна, художественного творчества и др. Только дизайнер с высоким уровнем эстетического вкуса, сформированной художественной самобытностью и осознанием нравственных и эстетических ценностей может относиться к каждому проекту как к значимому объекту социальной культуры, не допуская непродуманных решений. Поэтому в образовательных организациях необходимо готовить дизайнеров и педагогов-дизайнеров, способных отстаивать свои позиции и принципы, обладать высокими моральными качествами, хорошо развитыми эстетическими ценностями, которые, разрабатывая художественные образы, выбирая путь оптимального стиливого и концептуального решения, смогут грамотно обосновывать свои решения, будут уверенно и решительно транслировать визуально-эстетическую культуру в различных профессиональных ситуациях, [7].

Более того, подготовку педагога по направлению «декоративно-прикладное искусство и дизайн» мы рассматриваем не только как развитие доминирующих эстетических ценностей отдельных индивидов, но и целых поколений общества, которые должны обеспечить России ее завтра, в которой будет осуществляться

потребность человека в диалоге различных культур, что станет регулирующим компонентом межнациональной коммуникации.

Эстетическое осмысление действительности указывает на соотнесенность их с человеком и выражается в способах постижения и оценки внутренней сущности реальных объектов искусства, т. е. эстетическая ценность включается как необходимый компонент художественной ценности. Искусство, являясь апогеем эстетической деятельности, не репродуцирует, а открывает и творит новые культурные и художественные ценности по законам красоты [3]. В процессе проектно-творческой деятельности, основываясь на способностях человека: талант, вдохновение, воображение, мышление, вкус, возникает новый результат – особенный художественный образ.

Погружение в визуальный и смысловой язык художественных произведений на фольклорные темы способствует сохранению и передаче традиций и ценностей от поколения к поколению, а также формирует у современной молодежи их собственное ценностное отношение к родной культуре, и культурной идентичности. Так например, студенты третьего курса по направлению «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», разрабатывая коллекцию одежды по мотивам образов Сирин и Алконост в русской культуре, изучали не только литературные источники, но и произведения изобразительного искусства, анализируя подходы разных художников к изображению и осмыслению образов Сирин и Алконост. Авторы коллекции обращались к творчеству классиков русского изобразительного искусства Виктора Васнецова и Ивана Билибина, изучая характер изображаемых персонажей, приемы, которые использовали художники. Собственные ощущения и эмоции позволили студентам выполнить иллюстрации образа Сирин, применяя разные подходы к композиционному и цветовому решению. На данном этапе проектирования у студента есть возможность экспериментировать с различными стилями и техниками рисования, позволяя глубже осознать свое понимание изучаемого объекта и дать авторскую интерпретацию мифологического персонажа. На этапе выполнения моделей коллекции в материале, перенося спроектированные образы Сирин на детали одежды (с использованием техник декоративно-прикладного (народного) искусства – фелтинга, вышивки, аппликации и др.), студенты осмысливают связь с культурным наследием своих предков, формируют свое ценностное отношение к уникальным изделиям прикладного народного творчества.

Говоря словами П. Гогена «чтобы творить что-то новое, надо обращаться к истокам, к детству человечества» [2, с. 118].

В логике формирования эстетических ценностей осознанную значимость для человека приобретают такие ценности, как семья, род, Родина, народность, которые и определяют его вовлеченность в сферу человеческой жизнедеятельности и отношений.

В процесс взаимодействия с окружающей природой, образцами народной культуры, гармонии и красоты цветовых решений, форм и узоров костюмов, орнаментов, студенты приобретают опыт созерцания, чувственного наслаждения, развивают

свое эстетическое восприятие. Опираясь зрительными образами, синтезируясь с индивидуальным опытом, эмоциональной установкой, у студента вырабатывается субъективное видение произведений и явлений искусства, которое становится основой его понимания и целостного познания [4]. Только личный, субъективный анализ, аргументированное рассуждение способствуют глубокому пониманию и осмыслению глубины народного творчества.

Свое знание студент воплощает в художественном образе, в соответствии со своим интеллектуальным богатством, эстетической направленностью, индивидуальным видением, но не копирует его, а трансформирует, выделяя важное, существенное. Создание художественного образа является продолжительным и сложным процессом познания, эмоционального сопереживания, переосмысления, активного вмешательства в жизненное пространство. Созидание студентом новой гармоничной структуры, соответствующей отраженным сторонам жизни, воздействует на него, формируя визуально-эстетическую культуру, эстетические предпочтения, вкус [2, с. 115].

На занятиях по орнаменту в композиции студенты не просто знакомятся с историей развития орнамента и его видами. Но и проводят авторские изыскания в области современной адаптации народного орнамента и его смыслов в современную культуру. В этом ключевом возникают интересные решения по совмещению традиций и современных трендов – например, чувашский орнамент может «подружиться» с хип-хоп стилем в современном молодежном образе, а татарский орнамент стать базой для проектирования образа художественного арт-объекта в интерьере. При этом, переосмысливая традиции национального орнамента в современном контексте, студент глубже укореняет свою связь с национальной культурой, а также приобретает свой стиль, отражающий его взгляды и ценности на современную культуру мегаполиса.

Истинный художественный образ в некотором смысле многозначен, многогранен, и используя разнообразные средства, дает пищу для различных размышлений, поиска новых стилизаций, сюжетов.

Произведения декоративно-прикладного искусства, преобразая окружающую среду, одновременно и «поглощаются» ею, так как воспринимаются в единстве с её архитектурно-пространственным решением, с входящими в неё другими предметами (предмет интерьера, костюм, набор ювелирных изделий и др.). Творческий процесс создания произведения декоративно-прикладного искусства приобретает свою материальную содержательность и отражает сложившуюся систему художественных принципов, образцов, традиций технологической обработки материала.

Важным этапом дизайнерского поиска становится формообразование, то есть определение взаимообусловленности эмоционально-смыслового и структурно-технического компонентов изделия, которое, в свою очередь, своим гармоничным сочетанием транслирует потребителю его функционально-утилитарное назначение. Дизайн как творческая деятельность опирается не только на интуицию и воображение, но и не в меньшей мере на научно обоснованную рациональность.

Соответствие художественной формы

содержанию приводит к гармоничности и целостности художественного образа, где структурные элементы взаимообусловлены [2, с.118].

В основе поиска художественной формы, ее свойств, качеств лежит поэтапный поиск конфигураций и пропорций пространства и объема.

В процессе формообразования, закрепляются как образные решения, так и функциональные характеристики объектов. А в дизайне процесс формообразования носит главным образом эстетический характер [6].

Правильное использование элементов, включающих в себя: цвет, форму, текстуру, баланс, помогает в достижении визуальной эстетичности.

Интенсивный характер диалога между культурами, влияющий на формирование нового культурного и эстетического пространства проявляется в проектировании авторской куклы. Разрабатывая концепцию художественного образа, студент погружается в идею проектирования – это может быть определенный художественный или исторический стиль, фольклор, объекты народного костюма и декоративно-прикладного творчества и т. д. Интенсивность этого процесса открывает большие возможности не только в освоении принципов эстетической деятельности, но и вынуждает дизайнера пересматривать себя, свои эмоции и идеи, научиться выражать их через визуальные образы, развивая свои профессиональные навыки, помогает в реализации эстетических потребностей.

Используя принцип эстетической целостности, студент учится находить взаимосвязи между формой, цветом, пластикой, фактурой материала и другими элементами в создании эстетически привлекательного образа куклы. Осваивая принцип эстетической гармонизации студенту необходимо разрабатывать сбалансированный художественный образ, грамотно работая с формой и пропорциями частей тела куклы и ее костюма, материалами и текстурами, которые помогут выявить глубину образа, а также осуществлять поиск выразительного цветового решения.

Опираясь на принцип эстетической целесообразности, обучающемуся необходимо увидеть гармонию в деталях и формах, при этом грамотно используя свои технические навыки – каждый элемент куклы должен быть продуман и иметь свою функцию. Эстетическое отношение автора проявляется в процессе создания творческой работы, в том числе и в подборе материалов и техники исполнения с учётом замысла и требований к долговечности и внешнему виду куклы, а также через проектирование выражения лица и позы куклы, которые позволяют передавать её эмоции и характер. Разрабатывая собственные эмоционально-выразительные проекты, студент осуществляет поиск и устанавливает основные качества и свойства объекта. В этом контексте, содержание (сущность объекта) не только определяет форму, но и доминирует над формой (внешним видом) [6].

Выводы

Таким образом, рассматривая в исследовании эстетические ценности, как категорию культуры, мы определили, что дизайн, с одной стороны, интегрируя в себе различные виды художественно-эстетической деятельности и научного знания [9] способен отразить в куль-

туре современного общества самобытность и красоту, а с другой стороны, тесно связанный с самим человеком и с многообразными областями его жизнедеятельности, формирует чувство прекрасного и несет большую ответственность за обогащение эстетическими ценностями, идеалами общество будущего.

В процессе накопления педагогического опыта, нами было доказано, что, заложив в основу профессиональной подготовки дизайнеров в вузе, эстетические категории: гармонию, чувство меры, вкус, чувство красоты, у студентов в процессе проектирова-

ния художественного образа открываются потребности в творческой самореализации, позволяющей изучать своеобразные черты, пути исторического развития, культуру любого народа [11]. Только в результате смещения акцента в учебной работе на формирование системы ценностей будущих педагогов – дизайнеров, можно достичь здорового нравственно-эстетического и эмоционально-психологического состояния будущего общества, воплощающего в себе истину, добро и красоту.

Библиографический список

1. Авдеев Е. А. Социокультурные факторы трансформации системы ценностей российского общества [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/53964/1/vfmu_2017_002.pdf.
2. Бровко Н. В. Природа эстетической ценности // Вестник ОГУ. 2007. № 76. С 111–120.
3. Валеева Э. М. Формирование представлений об эстетических ценностях у будущих социологов: в процессе изучения дисциплины «Социология моды»: автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Екатеринбург, 2008 г. 23 с.
4. Гасымова Э. Н. Трансформация ценностей и дизайн в новом социально-культурном пространстве [Электронный ресурс] Международный электронный научный журнал 2017. №1. // <https://st-hum.ru/content/gasymova-en-transformaciya-cennostey-i-dizayn-v-novom-socialno-kulturnom-prostranstve>
5. Каган М. С. Эстетика как философская наука. М.: Педагогика, 1982 г. 544 с.
6. Костина Е. К., Попов А. Д. Методика проектирования на основе эстетических принципов формообразования [Электронный ресурс] // Вестник БГТУ имени В. Г. Шухова. 2019. №8. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-proektirovaniya-na-osnove-esteticheskikh-printsipov-formoobrazovaniya>.
7. Меньшикова А. Н. Возможности профессионала-дизайнера в формировании чувства прекрасного. Дизайн-образование и эстетика [Электронный ресурс] // Научные высказывания. 2023. №3 (27). – Режим доступа : https://nvjournal.ru/article/Vozmozhnosti_professional-dizajnera_v_formirovanii_chuvstva_prekrasnogo_Dizajn-obrazovanie_i_estetika
8. Потеряева Ж. С. Проблемы ценностных ориентаций современной российской молодежи // Государственная молодежная политика: вызовы и современные технологии работы с молодежью : материалы межд. молод. науч.-исслед. конф. Екатеринбург, 2021. С. 80–83.
9. Проскурина Л. К. Формирование эстетического отношения к предметному миру у студентов-дизайнеров в образовательном процессе вуза : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Воронеж, 2016. 25 с.
10. Самсонова И. Г., Подмарева А. В. О проблеме сохранения культурных ценностей в условиях цифровизации образовательного процесса // Национальная безопасность и молодежная политика: вызовы современности : материалы международной научно-практической конференции, Челябинск, 16–18 апреля 2024 года. Челябинск, 2024. С. 423–426.
11. 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. Avdeev E. A. Sociocultural Factors of the Transformation of the Value System of Russian Society [Electronic resource]. – Access mode: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/53964/1/vfmu_2017_002.pdf.
2. Brovko N. V. The Nature of Aesthetic Value // Bulletin of OSU. 2007. No. 76. Pp. 111–120.
3. Valeeva E. M. Formation of Concepts of Aesthetic Values in Future Sociologists: in the Process of Studying the Discipline "Sociology of Fashion": Abstract of Cand. Sci. (Pedagogical Sciences): 13.00.02. Ekaterinburg, 2008. 23 p.
4. Gasymova E. N. Transformation of values and design in the new social and cultural space [Electronic resource] International electronic scientific journal 2017. No. 1. // <https://st-hum.ru/content/gasymova-en-transformaciya-cennostey-i-dizayn-v-novom-socialno-kulturnom-prostranstve>
5. Kagan M. S. Aesthetics as a philosophical science M.: Pedagogy, 1982 544 p.
6. Kostina E. K., Popov A. D. Design methodology based on aesthetic principles of shape formation [Electronic resource] // Bulletin of BSTU named after V. G. Shukhov. 2019. No. 8. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-proektirovaniya-na-osnove-esteticheskikh-printsipov-formoobrazovaniya>.
7. Menshikova A. N. Capabilities of a professional designer in shaping a sense of beauty. Design education and aesthetics [Electronic resource] // Scientific statements. 2023. No. 3 (27). – Access mode: https://nvjournal.ru/article/Vozmozhnosti_professional-dizajnera_v_formirovanii_chuvstva_prekrasnogo_Dizajn-obrazovanie_i_estetika
8. Poteryaeva Zh. S. Problems of value orientations of modern Russian youth // State youth policy: challenges and modern technologies of working with youth: proc. int. youth research conf. Ekaterinburg, 2021. Pp. 80–83.
9. Proskurina L. K. Formation of an Aesthetic Attitude to the Object World of Design Students in the Educational Process of a University: Abstract of a Cand. Sci. (Pedagogical) Dissertation: 13.00.01. Voronezh, 2016. 25 p.
10. Samsonova I. G., Podmareva A. V. On the Problem of Preserving Cultural Values in the Context of Digitalization of the Educational Process // National Security and Youth Policy: Challenges of Our Time: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Chelyabinsk, April 16–18, 2024. Chelyabinsk, 2024. Pp. 423–426.
11. Khvorostov A. S., Khvorostov D. A. Methodology and technology of professional education in fine arts and design // Scientific notes of Orel State University. 2022. No. 2 (95). Pp. 325–328.

УДК 378.147.88

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-351-354

СИЛАЕВА ЖАННА ГЕННАДЬЕВНА

кандидат биологических наук, доцент кафедры ландшафтной архитектуры

ФГБОУВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В.Парахина», г. Орел, Россия

E-mail: zh.silaeva@mail.ru

ТЯПКИНА АНЖЕЛА ПАВЛОВНА

кандидат биологических наук, заведующая кафедрой зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: angelikpt@mail.ru

КОРЕНЬКОВА ЕКАТЕРИНА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры ландшафтной архитектуры ФГБОУВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина», г. Орел, Россия

E-mail: korkatya@mail.ru

SILAEVA ZHANNA GENNADIEVNA

Candidate of Biology, Associate Professor, Department of Landscape Architecture, Orel State Agrarian University Named After N.V. Parakhin, Orel, Russia

E-mail: zh.silaeva@mail.ru

TYAPKINA ANGELA PAVLOVNA

Candidate of Biology, Head of the Department of Zoology, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: angelikpt@mail.ru

KORENKOVA EKATERINA ANATOLYEVNA

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor of the Department of Landscape Architecture, Orel State Agrarian University Named After N.V. Parakhin, Orel, Russia

E-mail: korkatya@mail.ru

ОПЫТ РЕЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ» В ОРЛОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ АГРАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ Н.В. ПАРАХИНА

EXPERIENCE OF IMPLEMENTING THE PROJECT «SERVICE-LEARNING» IN THE OREL STATE AGRARIAN UNIVERSITY NAMED AFTER N.V. PARAKHIN

С сентября 2024 года во всех организациях высшего образования нашей страны реализуется образовательный модуль «Обучение служением». Цель модуля – раскрыть потенциал студентов и стимулировать социальные изменения в обществе через применение их профессиональных знаний. В настоящей работе показан пример успешной реализации данного проекта. Данный модуль интегрирован в учебный процесс в качестве самостоятельной дисциплины и учебной практики. Проект осуществлялся совместно с благотворительной организацией «Детская деревня – SOS Лаврово». Основная цель – решение социальных потребностей организации, путем улучшения пространственной среды комплекса. Студенты первого-второго курсов приняли участие в проектах трех тематических направлений: урбанистики, экологии и архитектуры. Итогами проекта стали благоустроенные зеленые зоны, позитивное отношение участников проекта к городскому развитию и охране природы, а также качественные образовательные продукты в виде презентаций, мастер-классов и публикаций в соцсетях. Модуль способствовал формированию профессиональных компетенций студентов, повышению уровня социальной ответственности и укреплению межведомственного сотрудничества. Зафиксированы положительные отзывы партнеров (некоммерческой организации и вуза), подтверждающие значимость инициативы и готовность развивать подобные проекты дальше.

Ключевые слова: обучение служением, социальная задача, студенты, некоммерческие организации, гражданское воспитание, социальная ответственность

Since September 2024, the educational module “Ministry Training” has been implemented in all higher education institutions in our country. The purpose of the module is to unlock the potential of students and stimulate social change in society through the application of their professional knowledge. This paper shows an example of the implementation of this project. This module is integrated into the educational process as an independent discipline and educational practice. The project was carried out jointly with the charity organization “Children’s Village – SOS Lavrovo”. The main goal is to address the social needs of the organization by improving the spatial environment of the complex. First- and second-year students took part in projects in three thematic areas: urban studies, ecology, and architecture. The project resulted in well-maintained green areas, a positive attitude of the project participants towards urban development and nature protection, as well as high-quality educational products in the form of presentations, workshops and publications on social networks. The module contributed to the formation of students’ professional competencies, increasing the level of social responsibility and strengthening interdepartmental cooperation. Positive feedback from partners (a non-profit organization and a university) was recorded, confirming the importance of the initiative and the willingness to develop such projects further.

Keywords: service learning, social task, students, non-profit organizations, civic education, social responsibility

Введение

Актуальность и новизна. С 01 сентября 2023 года в более 100 университетах нашей страны была запущена программа «Обучение служением», а с 01 сентября 2024 года этот модуль внедрен во все образовательные программы высшего образования. Задача модуля – решение студентами совместно с некоммерческими организациями (НКО) реальных социально значимых задач при помощи своих профессиональных знаний и навыков. Он призван раскрыть потенциал у обучающихся и стать драйверами социальных изменений в обществе. [1,2,3,4].

Важно отметить, что проект «Обучение служением» не является волонтерством, они отличаются по целям и подходам к решению социальных проблем. Так, волонтерство фокусируется на практической помощи и преобразовании социальной действительности, в то время как обучение служением объединяет обучение и воспитание, академические знания и практический опыт их применения ради позитивных социальных изменений.

Модуль «Обучение служением» в вузах может реализовываться различными способами: в рамках дисциплины, практик, проектной деятельности, курсовых проектов и выпускных квалификационных работ.

Цель работы – демонстрация опыта внедрения и реализации проекта социального служения в учебном процессе высшего учебного заведения, на примере Орловского государственного аграрного университета имени Н.В. Парахина, как важного инструмента популяризации идей социального служения и привлечения внимания к значимым социальным проектам, реализуемым в рамках высших учебных заведений.

Демонстрация опыта реализации проекта социального служения решает ряд конкретных задач:

- распространение передового опыта: описание практик организации социального служения, разработанных и успешно реализованных в университете;
- привлечение новых участников: стимулирование интереса преподавателей, студентов и сотрудников других вузов к участию в аналогичных социальных проектах;
- оценка эффективности: проведение анализа результатов реализации проекта выявление положительных и отрицательных моментов в реализации модуля;
- разработка рекомендаций по внедрению и поддержке проектов социального служения в образовательных учреждениях различного уровня.

Методы исследования. Методической основой опыта реализации общественного проекта «Обучение служением» служит комплекс педагогических подходов, ориентированных на активизацию практической деятельности обучающихся и их вовлечение в социальные инициативы.

Методы обучения, применяемые в исследовании – методы активного и рефлексивного обучения, где знания приобретаются непосредственно через личный опыт и взаимодействие участников проекта.

Изложение основного материала

В Орловском государственном аграрном университете имени Н.В. Парахина данный модуль начал реализовываться с 01 сентября 2024 года, в формате одноименной дисциплины, а также в рамках учебной

практики на всех направлениях подготовки.

Технология социального служения реализована в партнерстве с ЧУСО «Детская деревня - SOS Лаврово». Тема проекта: «Качественная пространственная среда для детей, находящихся на сопровождении ЧУСО «Детская деревня – SOS Лаврово» [5]. В проекте участвовали 70 студентов 1-2 курсов направлений подготовки: 35.03.10 Ландшафтная архитектура, 08.03.01 Строительство, 09.03.03 Прикладная информатика, 35.03.06 Агроинженерия.

Сроки реализации проекта с 01.09.2024–01.07.2025.

Модуль реализовывался поэтапно:

1. Подготовка (разработка календарного плана реализации проекта, обучающие мероприятия (просветительские лекции, академические занятия).
2. Выбор НКО, установление запроса на социальную задачу, предварительные консультации. Подготовка заявки, разработка документации, определение сроков и конечных результатов.
3. Реализация проекта: регистрация заявки, контактная работа студентов с представителями НКО при консультационной поддержке руководителя (преподавателя), информирование и распространение практики в социальных сетях, сайте университета и партнера (НКО).
4. Завершение: сдача результатов работы студентов партнеру в присутствии руководителя; анализ и оценка (модуль) результатов оказанной услуги - партнер и руководитель; подготовка отчета.

Было выбрано три направления социальной задачи:

Урбанистика. Проекты, связанные с планированием и развитием городской среды, улучшением городской инфраструктуры и созданием комфортных условий для жизни в городе.

Экология. Проекты, связанные с оценкой и мониторингом экосистем, разработкой устойчивых методов использования природных ресурсов и решением проблем экологического сохранения.

Архитектура. Проекты, связанные с созданием архитектурных концепций, реконструкцией и реставрацией, дизайном архитектурной среды.

Социальная задача, которую решали обучающиеся:

- улучшение экологической обстановки (уходные мероприятия за зелеными насаждениями повышают качество воздуха и улучшают санитарно-гигиеническое состояние);
- создание комфортной среды (озеленение позволяет жителям проводить свободное время на свежем воздухе в благоприятных условиях);
- укрепление общественных связей (участие в проекте помогает создать связь между участниками проекта (преподавателями ВУЗа, студентами, детьми-благотуполучателями Детской деревни, педагогами и сотрудниками Детской деревни) обменяться опытом и идеями, повысить чувство сопричастности к своему городу и укрепить общественные связи и социализироваться);
- воспитание социальной ответственности (участие в проекте позволяет осознать ответственность за состояние общественной территории, на которой люди живут, а также за будущее поколения, которые будут использовать эту территорию);
- воспитание чувства прекрасного (красиво оформленная, окружённая зеленью и ухоженная тер-

ритория воспитывает в детях чувство прекрасного, любовь к природе и родному дому);

- профориентационные мероприятия для воспитанников Детской деревни – SOS Лаврово в сфере градостроительства, архитектурного дизайна и охраны окружающей среды.

Целевая аудитория благополучателей решаемой социальной задачи: сотрудники и дети, находящиеся на сопровождении ЧУСО «Детская деревня – SOS Лаврово»

Механизм действий в ходе выполнения социальной задачи:

1. Создание регламента действий по обслуживанию зеленых насаждений;

2. Создание рабочей группы из преподавателей ВУЗа, студентов, детей-благополучателей Детской деревни, педагогов и сотрудников Детской деревни;

3. Организация специализированных семинаров и практических занятий, направленных на повышение квалификации в сфере градостроительства, архитектурного проектирования и охраны природы;

4. Коллективное выполнение работ по благоустройству территории и поддержанию состояния зеленых зон в ЧУСО «Детская деревня-SOS Лаврово», направленных на создание благоприятных условий проживания.

Продуктами реализации проекта «Качественная пространственная среда для детей, находящихся на сопровождении ЧУСО «Детская деревня – SOS Лаврово» явилась организованная качественная пространственная среда для детей, формирование положительного отношения детей к вопросам урбанистики, архитектуры и экологии, и отчетный онлайн контент: 1. информационно-ознакомительные материалы в виде презентационных карточек; 2. мастер-классы и тренинги для детей-благополучателей, находящихся на сопровождении Детской деревни – SOS Лаврово; 3. отчетные видеоролики и посты в соц. сетях.

Таким образом, студенты Орловского государственного аграрного университета имени Н.В. Парахина проявили инициативу и стали активными участниками проекта по улучшению территории комплекса «Детская деревня – SOS Лаврово».

Мероприятия, выполненные студентами:

1. Санитарная обрезка деревьев и кустарников;
2. Мероприятия по защите древесных растений от вредителей и болезней;

3. Общестроительные работы по текущему ремонту зданий и сооружений;

4. Разработка информационных карточек и флаеров с итогами работы;

5. Мастер-классы с детьми по теме проекта.

Итоги проведенной работы привели к преобразованию территории комплекса, сделав её комфортнее и привлекательнее для детского отдыха и повседневной жизни.

Опыт реализации модуля «Обучение служением» показал: высокий уровень профессиональной подготовки обучающихся (качество выполненных заданий, участие как докладчиков в конференции по итогам практики; умение собирать и анализировать необходимую информацию, чётко формулировать выводы и на-

глядно представлять полученные результаты) и личной ответственности (командная работа, грамотная расстановка приоритетов, самостоятельность, соблюдение обязательств и сроков).

Как итог, реализованный проект учтен в образовательной программе обучающихся, получен опыт взаимодействия с социальным партнером по решению конкретной проблемы, заказчик получил решение проблемы (содействие), обучающиеся приобрели практический опыт и усовершенствовали свои компетенции, внесли свой личный вклад в развитие страны и общества.

Проведенная работа, позволила заключить, что успешное внедрение и реализация модуля «Обучение служением», возможна при соблюдении следующих условий:

- четкая постановка целей и задач проекта;
- высокая мотивация всех участников;
- комплексных подход к содержанию обучения

(программа должна охватывать широкий спектр тематик, касающихся гражданских обязанностей, социальной справедливости, этики и права, следует предусмотреть интерактивные методы обучения, направленные на активное участие студентов в принятии решений и развитии критического мышления);

- учет ресурсов и возможностей (финансовые, человеческие и временные).

Важным и, по нашему мнению, самым сложным элементом становится поиск и налаживание контактов с представителями местных властей, бизнеса и неправительственными организациями из-за отсутствия единой региональной базы НКО, представители НКО зачастую не знают, что вузы реализуют данный модуль. Помимо этого, несовершенной остается и нормативно-правовая база проекта, например, Федеральный закон «О добровольчестве (волонтерстве)» регулирует добровольческую деятельность, но его применение в образовательном контексте остается несовершенным [6].

Выводы

Таким образом, рассматриваемый в работе опыт реализации модуля «Обучение служением» продемонстрировал успешное сотрудничество университета и социальной организации, подчеркнув значимость интеграции профессиональных компетенций обучающихся с общественными потребностями, подчеркнув ключевое отличие образовательного подхода «Обучение служением» от волонтерства заключается в наличии образовательного результата.

Реализация проекта позволила ВУЗу в своей деятельности выйти за пределы своих стен, расширить границы образовательных и научных проектов, направленных на улучшение жизни общества на примере ЧУСО «Детская деревня – SOS Лаврово»

Для участников проекта результатом работы явилось формирование компетенций, как профессиональных, так и надпрофессиональных, направленных не только на развитие личностных и профильных образовательной программе знаний, умений и навыков, но и несущих полезный эффект для общества.

Библиографический список

1. Кулькова В.Ю., Кулькова П.С., Хаертдинова Л.А. Реализация технологии «Обучение служением» в проектах для сферы здравоохранения в достижении целей устойчивого развития // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 4.
2. Никольский В.С. Обучение служением в России: становление предметного поля // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 12. С. 9–28.
3. Коготыжева А. К. Имплементация федеральной программы «Обучение служением» в КБГУ им. Х. М. Бербекова и ее влияние на социальную активность молодежи / А. К. Коготыжева // Образовательный подход «Обучение служением»: проблемы, результаты и перспективы развития: материалы конференции, Ярославль, 29 ноября 2024 года. Ярославль: Общество с ограниченной ответственностью «Филигрань», 2025. С. 109–115.
4. Методические рекомендации по реализации модуля «Обучение служением» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации / В. С. Никольский, А. Н. Зленко, Т. В. Рябко и др.; рук. авт. кол. А.П. Метелев, Д. И. Земцов; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2023. 86 с.
5. <https://dobro.ru/projects/10114400>
6. ФЗ №15 от 01.05.2018 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)» <https://base.garant.ru/71871620>

References

1. Kulkova V.Yu., Kulkova P.S., Khaertdinova L.A. Implementation of the “Service-Learning” Technology in Healthcare Projects to Achieve Sustainable Development Goals // Modern Problems of Science and Education. 2023. No. 4.
2. Nikolsky V.S. Service-Learning in Russia: Formation of a Subject Field // Higher Education in Russia. 2023. Vol. 32. No. 12. Pp. 9–28.
3. Kogotyzheva A.K. Implementation of the Federal Program “Service-Learning” at the KBSU named after Kh. M. Berbekov and its Impact on the Social Activity of Young People / A.K. Kogotyzheva // Educational Approach “Service-Learning”: Problems, Results and Development Prospects: Conference Proceedings, Yaroslavl, November 29, 2024. Yaroslavl: Limited Liability Company “Filigran”, 2025. Pp. 109–115.
4. Methodological recommendations for the implementation of the module “Service-Learning” in educational organizations of higher education of the Russian Federation / V. S. Nikolsky, A. N. Zlenko, T. V. Ryabko et al.; head. avt. team A. P. Meteleev, D. I. Zemtsov; Nat. research. University “Higher School of Economics”. M.: Publishing house of the Higher School of Economics, 2023. 86 p.
5. <https://dobro.ru/projects/10114400>
6. Federal Law No. 15 dated May 1, 2018 “On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation on Volunteerism (Volunteering)” <https://base.garant.ru/71871620>

УДК 372.851

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-355-360

СЕЛЮТИН ВЛАДИМИР ДМИТРИЕВИЧ

доктор педагогических наук, профессор кафедры алгебры и математических методов в экономике, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г.Орел, Россия

E-mail: selutin_v_d@mail.ru

АВДЕЕВА ТАТЬЯНА КОНСТАНТИНОВНА

доктор педагогических наук, профессор, кафедра математического анализа и методики обучения математике, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г.Орел, Россия

E-mail: ivan_avd@mail.ru

ЛОБАНОВА НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА

кандидат педагогических наук, педагог дополнительного образования Центра внешкольной работы, г. Зеленокумск, Россия

E-mail: lobantchik@yandex.ru

ЯРЕМКО НАТАЛИЯ НИКОЛАЕВНА

доктор педагогических наук, профессор кафедры математики, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», г. Москва, Россия

E-mail: yaremki@yandex.ru

SELYUTIN VLADIMIR DMITRIEVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Algebra and Mathematical Methods in Economics, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: selutin_v_d@mail.ru

AVDEEVA TATYANA KONSTANTINOVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: ivan_avd@mail.ru

LOBANOVA NATALYA IVANOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher of Additional Education at the Center for Extracurricular Activities, Zelenokumsk, Russia

E-mail: lobantchik@yandex.ru

YAREMKO NATALIA NIKOLAEVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Mathematics of the National Research Technology University "MISiS", Moscow, Russia

E-mail: yaremki@yandex.ru

РАЗРАБОТКА ОЦЕНОЧНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ОБУЧЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫМ УРАВНЕНИЯМ

DEVELOPMENT OF ASSESSMENT TASKS TO DIAGNOSE THE READINESS OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS TO TEACH HIGH SCHOOL STUDENTS DIFFERENTIAL EQUATIONS

Дифференциальные уравнения являются одним из наиболее эффективных средств познания окружающего мира. Изучение школьниками дифференциальных уравнений в соответствии с действующими ФГОС СОО требует надлежащего уровня методико-математической подготовки учителя математики. В связи с этим возникают особые задачи профессионального развития будущего учителя математики при обучении в вузе. В данной статье представлены результаты конструирования, в соответствии с требованиями ФГОС ВО, оценочных средств для диагностики овладения студентами педагогических направлений подготовки физико-математических факультетов методикой обучения старшеклассников дифференциальным уравнениям. Предложены примеры оценочных заданий для выявления сформированности профессиональных компетенций педагога-предметника, связанных с использованием дифференциальных уравнений в целях обогащения представлений обучающихся о процессах и явлениях окружающего мира.

Ключевые слова: дифференциальные уравнения, будущий учитель, методика обучения, сформированность компетенций, диагностика, оценочные средства, индикаторы достижения компетенций.

Differential equations are one of the most effective means of knowing the world around you. The study by schoolchildren of differential equations in accordance with the current GEF SOO requires an appropriate level of methodological and mathematical training for a mathematics teacher. In this regard, special tasks arise for the professional development of the future mathematics teacher when studying at a university. This article presents the results of attempts to search for evaluation tools for diagnosing students' mastery of pedagogical areas of training physics and mathematics faculties with the methodology for teaching high school students differential equations. Examples of assessment tasks are proposed to identify the formation of professional competencies of a subject teacher related to the use of differential equations in order to enrich students' ideas about the processes and phenomena of the surrounding world.

Keywords: differential equations, future teacher, teaching methodology, competency formation, diagnostics, assessment tools, competency achievement indicators.

Введение

Актуальность. Обучение дифференциальным уравнениям является одним из важных аспектов математического образования, как в вузах, так и в общем среднем образовании и в системе дополнительного образования [4; 8]. Оно находится в русле целевых установок основных документов, регламентирующих реализацию государственной политики РФ в сфере образования. В ныне действующих ФГОС СОО предусмотрены следующие предметные результаты углублённого освоения старшеклассниками математики: «использовать производную для исследования функций, для нахождения наилучшего решения в прикладных задачах, для определения скорости и ускорения»; умения «находить площади и объёмы фигур с помощью интеграла; приводить примеры математического моделирования с помощью дифференциальных уравнений» [8]. Изучение дифференциальных уравнений служит для удовлетворения интеллектуальных потребностей индивида, даёт возможность расширения кругозора в соответствии с индивидуальными запросами и интересами каждого человека, а также позволяет реализовать возможность дальнейшего непрерывного образования [4]. Несомненна ведущая роль учителя математики в использовании дифференциальных уравнений в целях обогащения представлений обучающихся о процессах и явлениях окружающего мира и формирования целостных знаний о живой и неживой природе [4; 5; 6].

В связи с этим возникают принципиально новые задачи профессионального развития будущего учителя математики при обучении в вузе. Потребность в формировании готовности будущих учителей математики к обучению старшеклассников дифференциальными уравнениями требует пересмотра устоявшихся подходов к их методико-математической подготовке в стенах вуза. Отсюда следует необходимость выявления особенностей диагностики достижений планируемых результатов обучения студентов, определяемых содержанием аппарата дифференциальных уравнений.

Цель исследования. Цель исследования состоит в разработке оценочных средств, в соответствии с ФГОС ВО, для диагностики овладения студентами педагогических направлений подготовки физико-математических факультетов методикой обучения старшеклассников дифференциальными уравнениями. Для достижения поставленной цели определена задача создания соответствующего блока оценочных заданий для проверки сформированности профессиональных компетенций будущего учителя математики, связанных с изучением дифференциальных уравнений.

Новизна. В решении поставленной задачи на данном этапе отражается новизна проводимого исследования, в частности, в выдвижении предложений по оценке качества образовательной деятельности и уровня подготовки обучающихся по основной образовательной программе высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: математика и информатика), касающихся методики обучения старшеклассников дифференциальными уравнениями.

Методы исследования. Адекватно специфике математического содержания курса дифференциальных уравнений и методики обучения им студентов и школь-

ников при решении поставленной задачи использовались следующие методы исследования: теоретическое обобщение научных положений, разработанных в предыдущих исследованиях, применительно к изучению дифференциальных уравнений; анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию компетенций обучающихся.

Изложение основного материала

В опубликованных ранее результатах проводимого исследования были представлены выявленные методические особенности построения курса [4] дифференциальных уравнений с целью формирования целостной картины мира школьников [1; 2; 3; 4]. Разработана методика изучения старшеклассниками дифференциальных уравнений с целью формирования целостной картины мира. Её сущность определяется целенаправленным формированием практического опыта старшеклассников по применению дифференциальных уравнений при решении жизненно важных задач, развития мировоззрения (рисунок 1) и осознания своей активной роли в познании окружающего мира [4].



Рис. 1. Познание окружающего мира и дифференциальные уравнения.

Следующий этап исследования нацелен на выявление педагогических условий овладения учителями методикой обучения школьников дифференциальными уравнениями. Целью разработанной на основании ФГОС ВО [7] основной образовательной программы высшего образования (ООП ВО) по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: математика и информатика) является «подготовка педагога системы основного и дополнительного образования, учителя математики и информатики, обладающего: 1) универсальными и общепрофессиональными компетенциями в соответствии с требованиями ФГОС ВО по данному направлению подготовки; 2) ключевыми профессиональными компетенциями педагога-предметника, теоретическими знаниями и практическими навыками в области теории и методики обучения математике и информатике; 3) личностными качествами, необходимыми выпускнику для осуществления педагогической деятельности» [7]. Поэтому возникла, в частности, необходимость в разработке оценочных средств для диагностики сфор-

мированности следующих компетенций: ОПК-8 (способность осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний); ПК-5 (способность организовывать образовательный процесс с использованием современных образовательных технологий, в том числе дистанционных); ПК-6 (способность планировать, организовывать, контролировать и координировать образовательный процесс). В соответствии с индикаторами достижения компетенции ОПК-8, выражающей научные основы педагогической деятельности, при разработке оценочных средств для диагностики овладения методикой обучения старшеклассников дифференциальным уравнениям необходимо учитывать следующие методические и мировоззренческие особенности предметного содержания дифференциальных уравнений:

- законы природы описывают взаимосвязи между различными величинами и их изменениями во времени и пространстве;
- дифференциальные уравнения – это математический язык, позволяющий формализовать эти взаимосвязи и получать аналитические решения, описывающие динамику реальных процессов;
- эти аналитические решения являются мощным математическим инструментом для моделирования природных взаимосвязей, позволяющим предсказывать поведение реальных физических систем (рисунок 2);
- в отличие от простого применения обычных формул, дифференциальные уравнения дают возможность анализировать более сложные и реалистичные ситуации, учитывать множество факторов одновременно и получать более глубокое понимание фундаментальных принципов, лежащих в основе природных явлений [9];
- метод дифференциальных уравнений позволяет не просто получить ответ, но и понять, почему этот ответ именно такой, и как он изменится при изменении условий [9];
- дифференциальные уравнения часто являются отправной точкой для разработки численных методов, позволяющих решать задачи, для которых аналитические решения не существуют.

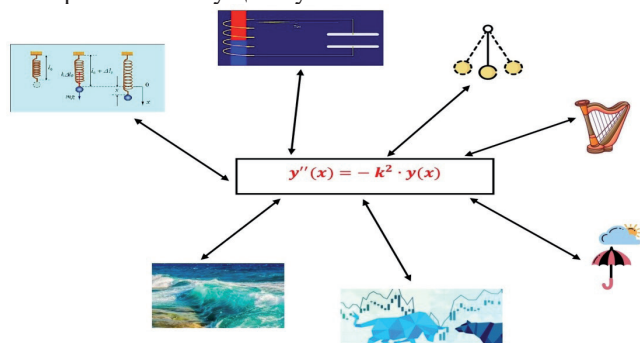


Рис. 2. Дифференциальные уравнения как математические модели явлений реального мира.

Соответственно индикаторам достижения компетенции ПК-5, выражающей методический тип задачи профессиональной деятельности будущего учителя, разработку оценочных средств необходимо ориентировать на проверку способности организовывать процесс изучения дифференциальных уравнений с использованием современных методик и технологий. В частности, способности проведения диагностических и монито-

ринговых мероприятий и коррекции процесса обучения школьников дифференциальным уравнениям, разрабатывая и модернизируя средства контроля его качества.

В соответствии с индикаторами достижения компетенции ПК-6, выражающей организационно-управленческий тип задачи профессиональной деятельности будущего учителя, разработку оценочных средств необходимо ориентировать на проверку способности планировать, организовывать, контролировать и координировать процесс обучения школьников дифференциальным уравнениям. В частности, способности к формированию учебно-познавательной мотивации школьников к изучению дифференциальных уравнений, управлению коллективом учащихся в рамках урочной и внеурочной деятельности.

Согласно этим требованиям разработаны задания для диагностики сформированности компетенций ОПК-8, ПК-5 и ПК-6 по результатам изучения дифференциальных уравнений и методики обучения их школьников. Приведем несколько примеров заданий основных типов.

I. Задания открытого типа с кратким ответом (вставить термин, словосочетание....., дополнить предложенное).

Задание I.1. Какое правильное дополнение следует ожидать от учащихся при формулировании определения: «Обыкновенным дифференциальным уравнением называется равенство, связывающее»?

Правильный ответ: «независимую переменную x , искомую функцию $y = y(x)$ от этой независимой переменной и ее производные различных порядков».

Задание I.2. Какое правильное дополнение следует ожидать от учащихся при проведении устного опроса: «Дифференциальное уравнение n -го порядка называется линейным, если.....?»

Правильный ответ: «неизвестная функция и все ее производные входят в него в первой степени».

Задание I.3. Заполните пропуски при объяснении учителем способа нахождения медианы: «Линейное уравнение первого порядка в стандартной записи имеет вид _____. Основные признаки: в линейное уравнение входит _____, а также _____ и выражение _____. В частности, $q(x)$, может быть константой».

Правильный ответ: «1) $y' + \delta(x) \cdot y = q(x)$; 2) производная y' ; 3) произведение $p(x) \cdot y$; 4) $q(x)$, зависящее только от «икс»».

II. Задания закрытого типа на установление последовательности.

Задание II.1. Уставите правильную последовательность записей при решении старшеклассниками следующей задачи: «Сестра заметила, что включенный братом чайник, вскипев, выключился в 14 часов 35 минут. Брат подошел через 10 минут, когда температура воды в чайнике снизилась до 80°C . Сестра упрекнула, что недолго и до 40°C в чайнике дожидаться, ведь температура на кухне 20°C . Через какое время это действительно бы произошло, если скорость остывания воды в чайнике пропорциональна разности температур в чайнике и на кухне?»

1. $\ln \frac{T-20}{T_0-20} = kt$
2. $T(0) = 20 + C = 100, C = 80$.

$$3. \int \frac{dT}{T-20} = k \int dt.$$

$$4. T(t) = 20 + Ce^{kt}.$$

$$5. \frac{dT}{dt} = k(T - 20).$$

$$6. T - 20 = Ce^{kt}.$$

$$7. 8 = C \cdot e^{-\frac{k}{m} \cdot \frac{1}{60}}.$$

$$8. T(1/6) = 20 + 80e^{k/6} = 80.$$

$$9. e^{k/6} = \frac{3}{4}, k = 6 \ln\left(\frac{3}{4}\right).$$

$$10. \left(\frac{3}{4}\right)t = \left(\frac{1}{4}\right)^{1/6}, t = \left(\frac{1}{3}\right)4^{\frac{5}{6}} \approx 1 \text{ (час)}.$$

$$11. T(t) = 20 + 80e^{6 \ln(\frac{3}{4})t} = 40, e^{6 \ln(\frac{3}{4})t} = \frac{1}{4}.$$

Правильный ответ: 5,3,1,6,4,2,8,9,11,10

Задание II.2. Для координации познавательной деятельности старшеклассников установите последовательность этапов объяснения учителем решения задачи «Совершая с Мариной прогулку на катере со скоростью 32 км/ч, Олег выключил двигатель, после чего через 1 минуту скорость стала равной 8 км/ч. Через 2 минуты после остановки двигателя он предложил Марине угадать скорость катера в этот момент, упомянув о прямо пропорциональной зависимости сопротивления воды от скорости движения катера. Какой правильный ответ он ожидает услышать от Марины?»:

$$1. \frac{dv}{v} = -\frac{k}{m} \cdot dt.$$

$$2. \text{ По условию задачи } F = -k \cdot v.$$

$$3. m \cdot \frac{dv}{dt} = -k \cdot v.$$

$$4. \text{ По второму закону Ньютона } F = m \cdot \frac{dv}{dt}.$$

$$5. v = C \cdot e^{-\frac{k}{m}t}.$$

$$6. \ln|v| = \ln e^{-\frac{k}{m}t} + \ln C.$$

$$7. 8 = C \cdot e^{-\frac{k}{m} \cdot \frac{1}{60}}.$$

$$8. v = 16 \cdot 2^{-60 \cdot \frac{1}{60}} = 16 \cdot 2^{-2} = 4.$$

$$9. v = 16 \cdot 2^{-60t}.$$

Правильный ответ: 243165798.

III. Задания закрытого типа на установление соответствия.

Задание III.1. В целях планирования деятельности старшеклассников установите соответствие между заданными дифференциальными уравнениями и типами, отвечающими им:

$$A. f(x,y)=f(x,y),$$

$$y' = f(x,y)$$

$$B. y' + p(x)y = q(x)$$

$$B. M(x)dx + N(y)dy = 0$$

$$Г. M(x,y)dx + N(x,y)dy = 0, M'x \equiv N'y$$

$$Д. M_1(x) \cdot N_1(y)dx + M_2(x) \cdot N_2(y)dy = 0$$

1. Уравнение с разделенными переменными

2. Уравнение с разделяемыми (разделяющимися) переменными

3. Однородные уравнения

4. Линейное уравнение первого порядка

5. Уравнение в полных дифференциалах

Правильный ответ: А3, Б4, В1, Г5, Д2.

Задание III.2. В целях коррекции поурочного планирования сопоставьте каждому дифференциальному уравнению его общее решение:

$$A. y' = 3 \cdot \sqrt[3]{y^2}$$

$$Б. (x^2 - 1) \cdot y' + 2xy^2 = 0$$

$$В. xy \cdot dx + (x+1) \cdot dy = 0$$

$$Г. x \cdot y' + y = y^2$$

$$Д. \sqrt{y^2 + 1} \cdot dx = xy \cdot dy$$

$$1. y = C(x+1) \cdot e^{-x}$$

$$2. y \cdot (1 - Cx) = 1$$

$$3. \ln|x| = C + \sqrt{y^2 + 1}$$

$$4. y = (C+x)^3$$

$$5. y \cdot (\ln|x^2 - 1| + C) = 1$$

Правильный ответ: А4, Б5, В1, Г2, Д3.

IV. Задания открытого типа с развернутым ответом (задача).

Задание IV.1. Опишите методику решения следующей задачи в целях формирования мотивации к изучению метода математического моделирования с использованием дифференциальных уравнений: «Учитель физкультуры подбросил мяч со скоростью 20 м/с и предложил ученикам определить наибольшую высоту подъема мяча. Какой правильный ответ он ожидает услышать, если масса мяча равна 400 г?».

От будущего учителя ожидается следующий правильный ответ. Учащимся предлагается обозначить $v(t)$ – скорость мяча в момент t . Сила тяжести, оказывающая влияние на движение мяча: $F_g = m \cdot g$.

Сила сопротивления воздуха

$F_r = \mu \cdot m \cdot v^2$. В сети Интернет учащиеся находят информацию о том, что 5 Н – сопротивление, оказываемое воздухом на мяч, летящий со скоростью 1 м/с. Это помогает найти значение коэффициента μ в формуле $F_r = \mu \cdot m \cdot v^2$. Подставим в нее значения $m = 400 \text{ г}$, $v = 1 \text{ м/с}$, $F_r = 5 \text{ Н}$.

Получаем $5 = \mu \cdot 400 \cdot 1^2$, откуда $\mu = 0,0125 <^{-1}$. По второму закону Ньютона

$$m = 400 \text{ г}, v = 1 \text{ м/с}, F_r = 5 \text{ Н}.$$

Значение ускорения свободного падения примем приближенно равным $g \approx 10 </math>. Тогда получаем дифференциальное уравнение$

$$m = 400 \text{ г}, v = 1 \text{ м/с}, F_r = 5 \text{ Н}.$$

Это уравнение с разделяющимися переменными. Отделяя переменные, получаем после чего проинтегрируем:

Выразим скорость мяча

Наибольшая высота подъема мяча будет достигнута, когда скорость станет равна нулю:

тсюда получаем $t = c$. Наивысшая точка будет до-

стигнута мячом, когда он пройдет путь в промежутке времени от $t = 0$ до $t = c$. То есть

Остается найти значение c .

В начальный момент, то есть когда учитель физкультуры подбросил мяч со скоростью 20 м/с было $v(0) = 20$, поэтому

Задание IV.2. Приведите способ решения следующей задачи при проведении учителем мониторинга знаний старшеклассников в рамках внеурочной деятельности: «На математической викторине каждому участнику было предложено выбрать одну из известных ему функций. На графике выбранной им функции он указывает какую-нибудь точку. Выигрывает тот, у которого касательная к графику в этой точке одинаково удалена от начала координат и от точки пересечения ее с осью ординат. Артём выбрал $y = x^2 - 2 \cdot x + 1$, Борис выбрал $y = \sin x$, Виктор выбрал $y = \frac{1}{x}$, Геннадий вы-

брал $y = 2^x$. Кто из них выйдет победителем?».

Правильный ответ может быть дан в следующем виде. Рассмотрим рисунок 3.

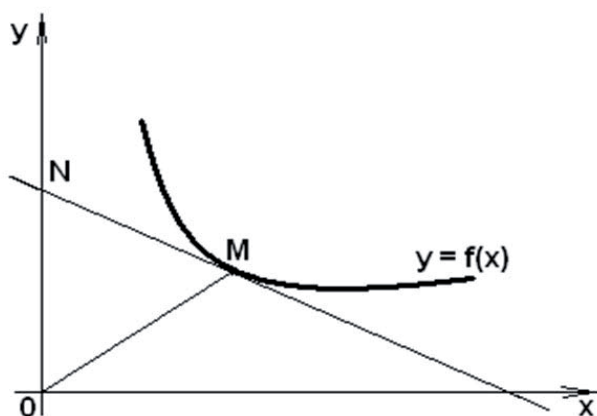


Рис. 3. Касательная к графику функции.

$M(x, y)$ – точка касания, $N(0, b)$ – точка пересечения графика функции с осью Oy . Расстояние точки от $M(x, y)$

до начала координат равно $|OM| = \sqrt{x^2 + y^2}$. Расстояние от точки от $M(x, y)$ до точки пересечения касательной с

осью ординат равно $|MN| = \sqrt{x^2 + (b - y)^2}$.

Воспользуемся правилом нахождения уравнения касательной в точке $M(x, y)$, подставив в него координаты точки $N(0, b)$: $b - y = y' \cdot (0 - x)$. Откуда $b = y + y' \cdot x$.

Тогда $|MN| = \sqrt{x^2 + (y' \cdot x)^2}$. По условию $|MN| = |OM|$, поэтому $\sqrt{x^2 + (y' \cdot x)^2} = \sqrt{x^2 + y^2}$, откуда $y' \cdot x = \pm y$.

Получаем два дифференциальных уравнения $y' \cdot x = y$ и $y' \cdot x = -y$. Отделяя переменные в первом уравнении,

получаем $\frac{dy}{y} = \frac{dx}{x}$, а интегрируя: $\ln|y| = \ln|C \cdot x|$, по-

тенцируя: $y = C \cdot x$, где C – произвольная постоянная. Отделяя переменные во втором уравнении, получаем

$\frac{dy}{y} = -\frac{dx}{x}$, а интегрируя: $\ln|y| = \ln\left|\frac{C}{x}\right|$, потенцируя:

$y \cdot x = C$, то есть $y = \frac{C}{x}$. Итак, дважды обеспечен

успех: для функции вида $y = C \cdot x$ и для функции вида

$y = \frac{C}{x}$. Поскольку среди предложенных нет функции

вида $y = C \cdot x$, то победа гарантирована Виктору.

Включение подобных заданий в проверочный блок фонда оценочных средств дает возможность для выявления уровня способностей будущего учителя математики организовывать образовательный процесс по изучению дифференциальных уравнений.

Выводы

Таким образом, предложенный подход к созданию блока оценочных заданий для проверки сформированности профессиональных компетенций будущего учителя математики позволяет диагностировать:

- систему приобретенных специальных научных знаний в предметной области дифференциальных уравнений;
- знание особенностей разработки, контроля качества и коррекции образовательных программ по изучению дифференциальных уравнений в соответствии с современными методиками и технологиями;
- знание основ анализа, постановки целей, способов их достижения, планирования, организации, контроля и координации образовательного процесса в предметной области дифференциальных уравнений;
- знание методов формирования учебно-познавательной мотивации к изучению дифференциальных уравнений.

Разработанные в соответствии с индикаторами достижения компетенций ОПК-8, ПК-5 и ПК-6 требования к составлению оценочных заданий обеспечивают условия для выявления умений в овладении методикой обучения старшеклассников дифференциальным уравнениям:

- применять специальные научные знания в предметной области дифференциальных уравнений;
- применять методы анализа педагогической ситуации, профессиональной рефлексии на основе научных знаний в области дифференциальных уравнений;
- разрабатывать образовательные программы для старшеклассников на основе современных методик и технологий;
- контролировать качество процесса обучения дифференциальным уравнениям и корректировать его в соответствии с результатами диагностических и мониторинговых мероприятий;
- осуществлять анализ образовательной среды, планирование, организацию, контроль и координацию процесса обучения старшеклассников дифференциальным уравнениям.

Предложенные типы оценочных заданий для проверки качества методико-математической подготовки будущего учителя математики дают возможность выявить следующие владения:

- навыками проектирования и осуществления учебно-воспитательного процесса с опорой на систему

знаний в области дифференциальных уравнений;

– навыками реализации, контроля качества и коррекции образовательных программ по обучению дифференциальным уравнениям на основе современных методик и технологий;

– навыками управления коллективом учащихся, формирования учебно-познавательной мотивации обучающихся к изучению дифференциальных уравнений в

рамках урочной и внеурочной деятельности, использования способов организации совместной деятельности.

В качестве ближайшей перспективы дальнейших исследований в данном направлении предстает выявление специфики оценочных средств для диагностики готовности будущих учителей математики к формированию у старшеклассников целостной картины мира средствами аппарата дифференциальных уравнений.

Библиографический список

1. Лобанова Н.И. Формирование у старших школьников целостной картины мира в процессе изучения элементов теории дифференциальных уравнений // Материалы Международной конференции : Воронежская зимняя математическая школа (28 января – 2 февраля 2021 г.) / Воронежский государственный университет : Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова : Математический институт им. В.А. Стеклова РАН. Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2021. С. 191–192.
2. Лобанова Н.И., Яремко Н.Н. Роль математического аппарата в формировании целостной научной картины мира // Математика и ее приложение в науке и образовании: материалы Межвузовского научного семинара. Санкт-Петербург, 26 мая 2023 года СПб.: Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России», 2023. С. 211–217.
3. Лобанова Н.И., Яремко Н.Н. Методические особенности построения курса дифференциальных уравнений с целью формирования целостной картины мира школьника // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. №2 (99). С. 250–255.
4. Лобанова Н.И. Изучение старшеклассниками дифференциальных уравнений в системе дополнительного образования как средство формирования целостной картины мира автореф. дис.... канд. пед. наук. Орёл, 2024. 24 с.
5. Родионов М.А., Яремко Н.Н., Везденева А.Н. Дифференциальные уравнения и уравнения в частных производных. Учебное пособие Пенза: ПГПУ, 2008. 144 с.
6. Селютин В.Д. Философские основания методической подготовки будущего учителя математики к обучению школьников стохастике // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XI Международной научно-практической конференции 25 мая–1 июня 2015г. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2015. С.178–181.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. №125 (с изменениями и дополнениями).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «12» августа 2022 г. № 732 – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008>.
9. Храмов Д.А. Анализ способов совместного использования методов машинного обучения и дифференциальных уравнений в задачах динамики // Sciences of Europe. 2021. №83-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-sposobov-sovmestnogo-ispolzovaniya-metodov-mashinnogo-obucheniya-i-differentsialnyh-uravneniy-v-zadachah-dinamiki>.

References

1. Lobanova N.I. Formation of a holistic picture of the world in the process of studying the elements of the theory of differential equations//Materials of the International Conference: Voronezh Winter Mathematical School (January 28 – February 2, 2021)/Voronezh State University: Moscow State University named after M.V. Lomonosov: Mathematical Institute named after V.A. Steklov RAS. Voronezh: VSU Publishing House, 2021. Pp. 191–192.
2. Lobanova N.I., Yaremko N.N. The role of the mathematical apparatus in the formation of a holistic scientific picture of the world// Mathematics and its application in science and education: materials of the Interuniversity Scientific Seminar. St. Petersburg, May 26, 2023 St. Petersburg: St. Petersburg University of the State Fire Service EMERCOM of Russia, 2023. Pp. 211–217.
3. Lobanova N.I., Yaremko N.N. Methodological features of constructing a course of differential equations in order to form a holistic picture of the world of a student//Scientific notes of Orel State University. 2023. №2 (99). Pp. 250–255.
4. Lobanova N.I. Study by high school students of differential equations in the system of additional education as a means of forming a holistic picture of the world of autoref. dis.... cand. ped. sciences. Orel, 2024. 24 p.
5. Rodionov M.A., Yaremko N.N., Vezdeneva A.N. Differential and partial differential equations. Textbook - Penza: PSPU, 2008. 144 p.
6. Selyutin V.D. Philosophical foundations of the methodological preparation of the future mathematics teacher for teaching stochastics to schoolchildren//Personal and professional development of the future specialist: materials of the XI International Scientific and Practical Conference May 25-June 1, 2015. Tambov: Publishing House TROO «Business Science-Society», 2015. Pp.178–181.
7. Federal state educational standard of higher education in the direction of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles). Approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018 No. 125 (as amended).
8. Federal State Educational Standard for Secondary General Education. Approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 12, 2022 No. 732 – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008>.
9. Khramov D.A. Analysis of methods for the joint use of machine learning methods and differential equations in dynamics problems// Sciences of Europe. 2021. №83-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-sposobov-sovmestnogo-ispolzovaniya-metodov-mashinnogo-obucheniya-i-differentsialnyh-uravneniy-v-zadachah-dinamiki>.

УДК 378.14 + 004.9

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-361-367

СТОЛЯРОВА ЕЛИЗАВЕТА АЛЕКСАНДРОВНА

преподаватель БПОУ ОО «Орловский автодорожный техникум», г. Орел, Россия

E-mail: elizaveta.aleksa@mail.ru

ПЬЯНОВА НАТАЛИЯ ВИКТОРОВНА

кандидат экономических наук, доцент кафедры сервиса, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева», г. Орел, Россия

E-mail: rus.bagira@mail.ru

ПЬЯНОВ РУСЛАН РОМАНОВИЧ

студент факультета физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева», г. Орел, Россия

E-mail: ruslan.pjanov@yandex.ru

ГАЙДА ИВАН ВАСИЛЬЕВИЧ

студент факультета технологии, предпринимательства и сервиса, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», г. Орел, Россия

E-mail: ivan.gayda03@mail.ru

STOLYAROVA ELIZAVETA ALEXANDROVNA

Teacher of the Orel Automobile Technical School, Orel, Russia

E-mail: elizaveta.aleksa@mail.ru

RYANOVA NATALIA VIKTOROVNA

PhD in Economics, Associate Professor of the Department of Service, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: rus.bagira@mail.ru

RYANOV RUSLAN ROMANOVICH

Student of the Faculty of Physical Culture and Sports, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: ruslan.pjanov@yandex.ru

GAIDA IVAN VASILYEVICH

Student of the Faculty of Technology, Entrepreneurship and Service, Orel State University, Orel, Russia

S-mail: ivan.gayda03@mail.ru

**МОДЕЛЬ ВНЕДРЕНИЯ И ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ ИТ-ТЕХНОЛОГИЙ
В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ**

**A MODEL FOR THE INTRODUCTION AND PRACTICAL APPLICATION OF IT-TECHNOLOGIES
IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHING ENGINEERS**

В условиях современной цифровой экономики эффективное использование информационно-коммуникационных технологий становится необходимым условием профессиональной подготовки педагогов инженерных специальностей. Данная статья посвящена разработке и внедрению инновационной модели интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс подготовки будущих преподавателей технических дисциплин. Рассматриваются основные направления интеграции ИКТ в образовательный процесс, включая разработку учебно-методических материалов, внедрение дистанционных форм обучения и проведение практических занятий с использованием современных компьютерных технологий. Особое внимание уделяется важности формирования устойчивого интереса студентов к применению цифровых решений в обучении, а также необходимость постоянного обновления содержания и методики преподавания дисциплины с учётом требований цифровой экономики.

Ключевые слова: цифровые технологии, инженеры-педагоги, профессиональные компетенции, информационно-коммуникационные технологии, модель обучения.

In the conditions of the modern digital economy, the effective use of information and communication technologies is becoming a prerequisite for the professional training of teachers of engineering specialties. This article is devoted to the development and implementation of an innovative model for integrating digital tools into the educational process of training future teachers of technical disciplines. The main directions of ICT integration into the educational process are considered, including the development of teaching materials, the introduction of distance learning and practical classes using modern computer technologies. Special attention is paid to the importance of forming a sustained interest of students in the use of digital solutions in teaching, as well as the need for constant updating of the content and teaching methods of the discipline, taking into account the requirements of the digital economy.

Keywords: digital technologies, educational engineers, professional competencies, information and communication technologies, learning model.

Введение

Современная цифровая экономика предъявляет высокие требования к качеству подготовки профессионалов в сфере инженерии и педагогики. Развитие информационно-коммуникационных технологий оказывает значительное влияние на образование, способствуя трансформации традиционных подходов к обучению и

развитию новых форматов взаимодействия преподавателя и студента, что подтверждает актуальность исследования. Будущие инженеры-педагоги должны владеть широким спектром компетенций, включающих глубокие знания предметной области, умение эффективно организовывать образовательный процесс с использованием новейших информационных технологий и спо-

способность адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям рыночной среды.

Цель исследования состоит в разработке и обосновании эффективной модели внедрения и практического применения информационно-коммуникационных технологий (ИТ) в процессе подготовки будущих инженеров-педагогов.

Вопрос о новизне модели внедрения и практического применения ИТ-технологий в подготовке будущих инженеров-педагогов является актуальным ввиду стремительного развития цифровых технологий и изменения требований рынка труда. В связи с чем интерпретируется интеграция инновационных подходов в образовательный процесс, использование передовых образовательных платформ, развитие междисциплинарных компетенций.

Сегодня высшее образование находится перед лицом серьезных вызовов: стремительно развиваются цифровые технологии, происходят изменения в организации производства, внедряются новые подходы к обучению и воспитанию молодежи. Всё это требует модернизации учебных планов и программ подготовки педагогических кадров, ориентированной на формирование профессиональных компетенций, необходимых будущим инженерам-педагогам.

Инженерно-педагогический профиль является результатом объединения смежных областей. Студенту, как будущему высококвалифицированному специалисту, необходимо обладать глубокими техническими знаниями и навыками организации учебно-воспитательного процесса рамках технических дисциплин. Инженерная направленность демонстрирует широкую сферу деятельности, а именно:

- Научно-исследовательская деятельность (организацию и выполнение инженерно-опытных работ, педагогических исследований, а также внедрение инноваций в практику)

- Образование (связанное с реализацией в деятельности педагогических кадров)

- Производственная сфера (объединяющая проектирование, моделирование, производство и выстраивание технологических процессов)

Перечисленные пункты подтверждают универсальную специфику профессии инженерно-педагогического направления.

Таким образом, с целью соответствия современным требованиям рынка труда и ожиданиям работодателей будущие инженеры-педагоги должны обладать компетенциями, позволяющими гибко адаптироваться к текущим изменениям, а применение ИТ-технологий становится важным инструментом решения этой задачи.

Методы исследования. Исследование проводилось на основании комплексного подхода, включающего изучение специальной литературы, нормативных актов и публикаций ведущих исследователей в области образования и информационных технологий. Также был проведен сравнительный анализ зарубежного и российского опыта подготовки инженеров-педагогов, выявлены сильные стороны и ограничения существующих моделей интеграции ИКТ в образовательный процесс.

Методологической базой исследования послужили труды известных учёных в области педагогики,

психологии и информатики, таких как Б.С. Гершунский, В.А. Садовничий, Ю.Г. Татур, И.В. Роберт, Н.Н. Моисеев, Г.И. Саенко и др., которые раскрывают основы дидактики высшей школы и особенности интеграции информационных технологий в образовательный процесс [9].

Изложение основного материала

Одной из ключевых задач исследования выступает разработка модели, нацеленной на эффективное применение ИТ-технологий в образовательном процессе.

С целью выделения фундаментальных определений и концептуальных положений мы обращались к трудам выдающихся педагогов и психологов, таких как Инге Унт, А.С. Границкая, Н.В. Макарова, Джозеф Дьюи, Л.С. Выготский, Роберт М. Ганье, Эдгар Дейл, А.А. Ухтомской, С.Л. Рубинштейн, Джона Дьюи и другие. [2] Ознакомление с их высказываниями позволило выделить общие взгляды и сформировать ряд фундаментальных положений относительно эффективных способов применения ИТ-технологий в образовательный процесс. Выделяя преимущества и недостатки, все исследователи едины во мнении, что ИТ-технологии выступают инструментом повышения качества образования.

Как утверждает Вербицкий А.А. в своих исследованиях «нет педагогической или психолого-педагогической теории цифрового обучения» [3]. Именно в связи с отсутствием прямых доказательств и научных экспериментов по внедрению ИТ-технологий в обучение, многие, особенно старшее поколение сомневаются в оптимизации учебных процессов подобным новшеством. Но это не означает, что надо абстрагировать данную теорию обучения, наоборот, «важно найти психологически, физиологически, педагогически и методически обоснованный баланс между использованием возможностей компьютера и живым диалогическим общением субъектов образовательного процесса – педагога и обучающихся» [3].

В связи с тем, что тема подготовки будущих инженеров-педагогов является достаточно узконаправленной, наша модель будет оперироваться на вышеуказанных выдающихся педагогов-теоретиков.

В области дидактики и общей педагогики любой вид педагогической технологии базируется на трех составных компонентах:

- концептуальный
- содержательный
- процессуальный.

Первый отражает основные идеи и подходы, второй включает формы, средства предоставления и проверки ЗУН, учебный материал, целевой компонент. Третий объединяет в себя такие характеристики как: «организация учебного процесса; методы и формы учебной деятельности учащихся, методы и формы работы преподавателя; деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала; диагностика» [5].

Впервые предложил и обосновал данную структуру педагогической технологии трех компонентов выдающийся советский педагог и академик Бабанский Ю.К, именно на основе данных компонентов разработана наша модель. Далее его системный подход развивали многие отечественные и зарубежные педаго-

ги-теоретики, такие как В.В. Давыдов, М.Н. Скаткин, И.А. Колесников, В.П. Беспалько, Р. Ганье и другие исследователи. [8]

Касательно подготовки будущих инженеров-педагогов вышеуказанная система трех компонентов помогает всесторонне дать описание деятельности педагога и обучающихся по эффективному применению ИТ-технологий. Проиллюстрированная модель внедрения и практического применения ИТ-технологий в подготовке будущих инженеров-педагогов на рисунке 9 отражает взаимосвязь всех компонентов, разработанных Бабанским Ю.К.

Содержательный компонент внедрения и практического применения ИТ-технологий в подготовке инженеров-педагогов включает такие составляющие как:

- 1) Целевой компонент (Цель: повышение эффективности применения ИТ-технологий в подготовке будущих инженеров-педагогов)
- 2) Содержание учебного материала на базе ИТ-технологий:
 - Овладение основными видами ПО (офисный пакет MicrosoftOffice, специализированные инженерные программные обеспечения – RSTAB 9, Stark ES и др).
 - Освоение базовых навыков работы с системами автоматизированного проектирования и моделирования (3ds Max, CAD, Компас 3Д).
 - Изучение тенденций и перспективных направлений ИТ-разработок в сфере инженерии и педагогики.

В этом случае хорошим примером служит использование технологий VR (виртуальной) и AR (дополненной) реальности. Различие их состоит в том, что первая олицетворяет полное погружение в цифровой спроектированный мир, а вторая дополняет наш реальный. Касательно преподавания также имеет много преимуществ. Например, надевая очки виртуальной реальности обучающийся попадает в симитированную ситуацию с целью изучения техники безопасности в работе с ЧПУ или другим производственным оборудованием. Это минимизирует риск получения травм и позволяет получить необходимые знания, не говоря уже о экономии финансовых ресурсов.

Также в рамках образовательного процесса на занятии по теме: «3D моделирование. Основы архитектуры и создания органических форм в 3ds Max» организовать виртуальную экскурсию в национальную галерею искусств или театр-музей Сальвадора Дали. Подобные экскурсии не ограничиваются временем, географическим положением и финансовыми затратами, но способствуют углубленного понимания темы. Также целесообразно учитывать возможность посещать производства с современными видами оборудования (3д пищевой печати, роботизированные производственные линии, гибридные комплексы и многое другое).

– Овладение методами анализа объемов данных и обработки информации.

Следовательно, здесь речь идет о формировании ЗУН, которыми будущие инженеры-педагоги должны овладеть в ходе своей подготовки.



Рис.1. Модель внедрения и практического применения ИТ-технологий в подготовке будущих инженеров-педагогов.

Концептуальный компонент описывает концепцию и идею разработки данной модели. У нас она пересекается с содержательным компонентом и подразумевает реализацию трех пунктов:

- Акцент на активное освоение студентами цифровых компетенций, востребованных в профессии инженера-педагога.
- Ориентация на непрерывность профессионального роста и готовность адаптироваться к изменениям рынка труда.
- IT-технологии как инструмент развития креативности, критического мышления и исследовательской деятельности.

Процессуальный компонент более обширный, так как затрагивает деятельность педагога и деятельность обучающегося. Основными составляющими элементами касательно применения IT-технологий в подготовке будущих инженеров-педагогов являются:

- При организации учебного процесса учитывать возможность взаимодействия в дистанционном режиме, внедрять инновационные формы обучения на базе IT-технологий, учитывать индивидуальные особенности будущих инженеров-педагогов.
- Выстраивать методы и формы работы с обучающимися с применением цифровых образовательных платформ и ресурсов (как для подачи учебного материала, так и для проверки его усвоения), грамотно компоновать традиционные и инновационные формы занятий.

Важная составляющая в подготовке инженеров-педагогов – применение проектного метода, организация научно-исследовательской деятельности студентов и практико-ориентированный подход. Касательно последнего, целесообразно участие в стажировках на предприятиях реального сектора экономики и прохождение практики в образовательных учреждениях. Обучающимся пользоваться электронными библиотеками, изучать дополнительную литературы, при временном отсутствии возможности посещения занятий самостоятельно изучать учебный материал в дистанционной форме. В рамках применения проектного метода студенты могут как выполнять проекты, направленные на разработку раздаточных дидактических материалов, методических рекомендаций и мультимедийных ресурсов, так и составлять 3D модели, программировать роботов Lego EV3 и печатать на 3D принтере. Также применимы компоненты научных исследований, реализуемые в дистанционном режиме.

По ходу реализации вышеперечисленных компонентов, возникает важная дополнительная составляющая – диагностическая. Её наличие обусловлено необходимостью регулярного мониторинга и объективной оценки эффективности реализации модели внедрения и практического применения IT-технологий в подготовке будущих инженеров-педагогов.

Регулярный анализ проходит на видоизменение следующих пунктов:

- Профессиональная компетентность в области инженерии
- Индивидуальные особенности и уровень подготовки обучающихся в сфере педагогики
- Сформированные цифровые навыки использования IT-технологий.

На основе приведенных компонентов подтверждается указанная стратегия, которая включает интеграцию IT-технологий в образовательный процесс, формирование новых компетенций, улучшение качества профессиональной подготовки и создание современной образовательной среды. В следствии чего информационные технологии дают возможность управлять планировать, проектировать процесс обучения и проводить поэтапную диагностику. Таким образом, опираясь на данную модель были созданы методические рекомендации по робототехническому набору R:ED MAX с примерами заданий в учебной, внеурочной и спортивной деятельности. Кроме того, составлен конспект практического занятия, разработанный на основе данной модели, основные элементы конспекта указаны в таблице 1.

Изготовление такой медали студентами охватывает сразу выполнение личностных, предметных и метапредметных результатов занятия. В соединении с цифровыми технологиями и помимо развития технического мышления, студенты знакомятся с Красной книгой, узнают больше о родном крае, что содействует воспитанию бережного отношения к природе.



Рис. 2. Процесс создания студентом модели «Великаны Орловской области».

Касательно применения изготовленной медали «Великаны Орловской области», к примеру, на недавно прошедшей выставке России на ВДНХ, павильон Орловской области украшала скульптура зубра. Он пользовался большой популярностью у посетителей. Сувенирная медаль, изготовленная студентами, была бы дополнением на этом мероприятии и способствовала бы популяризации нашего края. Но медаль предназначена не только для создания положительных эмоций, радости и памятного сувенира из поездки. Также она может быть использована в просветительских целях. Она может помочь заинтересовать, рассказать, привлечь внимание к проблеме сохранения животных, находящихся под угрозой исчезновения. Кроме того, этот сувенир эксклюзивный, поделки ручной работы сейчас очень ценятся. Ее можно дарить на память об Орловщине, выставляя на продажу, а на приобретенные средства организовать помощь животным, находящимся в Орловском лесостепном или в приютах для бездомных животных.

Также примером практического задания с последующей реализацией изготовленной медали может служить медаль «Время памяти», посвященная 80-летию Великой Отечественной войны.

Практическое задание: Распечатать медаль «Время памяти» на 3D-принтере с последующей ее отделкой.

Цель: Способствовать развитию технических навыков через моделирование модели и 3D-печати медали

Таблица 1.

Основные элементы конспекта занятия на тему «Творческое применение 3D модели Орловской медальки с изображением зубра»

Практическое задание: Творческое применение 3D модели Орловской медальки с изображением зубра.		
Группа: 11 ПГОт. Обучающиеся студенты 4 курса, по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование профиль: Технология		
Тема занятия: Проектирование памятной медали в 3D-компасе и её последующая реализация посредством 3D-печати.		
Цель занятия: ознакомить обучающихся с 3D-компасом и способствовать развитию технических навыков через разработку модели «Великаны Орловской области» и подготовку к печати на 3D-принтере.		
Задачи: Образовательная: – Дать представление о трехмерном моделировании, назначении, перспективах развития. – Углубить знания о животных из Красной книги в Орловской области; – Ознакомить обучающихся с основными инструментами и способами создания объёмных моделей в 3D-компасе. – Содействовать освоению процесса подготовки модели «Великаны Орловской области» к 3D-печати. Развивающая: – Развивать у обучающихся навыки критического мышления через анализ различных модификация 3D моделирования. – Развивать пространственное воображение. – Способствовать развитию креативности через создание собственной памятной медали, учитывающей заданные параметры. Воспитательная: – Сформировать бережное отношение к природе и осознание ценности сохранения редки видов животных. – Сформировать осознанное отношение к использованию 3D технологий в образовательных целях и сохранении исторической памяти. – Прививать любовь к окружающему миру и экологии в ходе создание памятной медали.		
Планируемые результаты занятия		
Личностные:	Метапредметные:	Предметные:
– Повысить ответственность за выполнение заданий технического характера. – развить самостоятельность и учебно-познавательную активность; – развить ответственность за качество своей деятельности;	Познавательные: – научить анализировать модификацию моделей и выявлять ключевые технические параметры. – способствовать применению знаний 3D моделирования для дальнейшей 3D печати. Регулятивные: – научить планировать и осуществлять учебную деятельность. – проводить оценку своих действий и корректировать их в процессе работы. Коммуникативные: – Развить умение работать в команде и отстаивать свою точку зрения. – Развить навыки аргументированного публичного выступления.	– Овладение основными инструментами трехмерного моделирования. – Владение методиками подготовки моделей к печати на 3D-принтерах. – Научить созданию фигурных проекций животных в программе компас 3D.
Время: 2 часа. Формы работы обучающихся: комбинированный. Тип занятия: открытие нового знания. Необходимое материально-техническое оборудование: ПК, мультимедийный проектор, интерактивная доска. Дидактические средства: – для педагога – презентация; – для обучающихся – тетрадь, раздаточный материал, программа Компас 3D, ПК.		
Этапы урока Организационный этап (приветствие) Актуализация знаний. (Пояснение значения защиты природы и Красных книг различных стран мира. Показ фотографий зубра и обсуждение характеристик вида в Орловской области. Педагог задает вопросы, организует и направляет обсуждение; сопровождает свою речь презентацией с интерактивным заданием.) Постановка цели и задач занятия. (Организует подводящий к теме диалог. Ставит цель и задачи занятия. Затем акцентирует внимание на технологиях современного 3D-моделирования и печати.) Усвоение новых знаний. (Объясняет новый материал. Мотивирует учащегося к деятельности. Объяснение преподаватель проводит при помощи презентации и видео Орловского полесья. Раскрывает технологию выстраивания памятной модели и объясняет значения следующих функций: элемент выдавливания, фрезка, вырезка, скругление, эскиз. Особо акцентируя внимание на выбор плоскости для построения.) Практическая часть. (Педагог организует обсуждение и самостоятельную работу. Наблюдение за работой учащихся, выявление понимания изученного материала. Контролирует составление эскиза, подсказывает идеи, даёт обратную связь по качеству рисунков. Демонстрирует приёмы отделки краем медальки, делится опытом улучшения формы и объёма рисунка. Следит за правильностью сохранения файла, напоминает правила формирования файла для печати.) Рефлексия и самоанализ (Педагог подводит итоги пары, оценивает результаты работы группы, поощряет успехи, выделяет лучшие проекты. Использует интерактивный приём ПОПС, с целью выявления понимания темы. Обсуждение допущенных ошибок и их коррекция. Побуждает к высказыванию мнения: чему научились? Домашнее задание (Озвучивание и объяснение домашнего задания)		

«Время памяти», углубляя понимание исторического наследия.

Задачи:

- Дать представление о трехмерном моделировании, назначении, перспективах развития;
- Сформировать осознанное отношение к использованию 3D технологий в образовательных целях и сохранении исторической памяти.
- Развивать навыки работы с 3D-моделями и 3D-принтерами.
- Содействовать военно-патриотическому воспитанию
- Углублять знания о Великой Отечественной войне и её значимости. Ход выполнения практической работы

- 1) Выбор 3D-модели.
- 2) Исследование и анализ
- 3) Подготовка модели к 3D-печати
- 4) Печать объекта
- 5) Окрашивание и отделка
- 6) Презентация и обсуждение
- 7) Саморефлексия

Недостаточное использование педагогом разнообразных методов и приемов приводит к низкому репродуктивно-имитационному уровню познавательной деятельности, что ведет к формализму знаний. То есть обучающиеся при изучении материала заучивают основные положения, без четкого осмысления и понимания.

Целесообразно выделить, что при проведении вышеуказанных занятий особенно важно учитывать индивидуальные возможности студентов, поддерживать их инициативность, идеи и самостоятельность, а также помогать советами и поддержкой при возникновении затруднений.

Согласно проведенной опытно-экспериментальной работе целесообразно выделить методические рекомендации для педагогов по интеграции IT-технологий в образовательный процесс.

1) Рекомендуется применение цифровых технологий, с целью создания мультимедийных презентаций, упражнений, схем, раздаточного материала и тд. К представляющим интерес образовательным платформам, предоставляющие широкий доступ к созданию интерактивных упражнений к урокам, можно отнести: LearningAppsф, Wordwall, eТреники, ВзданияOnlineTestPad и тд.

2) Включите в процесс обучения инструменты для совместной работы (например, Trello, Miro) и онлайн-опросы (Kahoot, Mentimeter).

3) Рассмотрите возможность использования VR и AR для создания иммерсионного обучения в дисциплинах технической направленности.

4) Обучайте студентов основам кибербезопасности, обеспечивайте защиту их личных данных.

5) Саморазвивайтесь, находитесь в процессе непрерывного обучения. Узнавайте современные тенденции, знакомьтесь с новыми цифровыми сервисами и онлайн-ресурсами.

6) Участвуйте в чемпионатах и конкурсах профессионального мастерства в роли наставников и экспертов. Для педагогов – это обмен опытом, повышение профессиональной квалификации, самопрезентация, возможный карьерный рост; для студентов участие в таких мероприятиях – это возможность применения теоретических знаний на практике, формирование Софт и Хардскилл навыков, возможность получить стажировку, мотивация к саморазвитию, знакомство с передовыми технологиями и тенденциями их развития, пополнение профессионального портфолио.

7) Практикуйте смешанный вариант обучения, где чередуются очная форма занятий с дистанционной.

Уместно выделить, что следует тщательно контролировать процесс интеграции и не доводить занятие до пресыщения, ведь это может сказаться в негативном ключе как для здоровья обучающихся, так и для их мотивационной составляющей. Важно грамотно выстраивать форму передачи знаний чередуя традиционные формы с инновационными или в традиционные внося элементы цифрового контента.

При большом объеме и распространении IT-технологий в учебной деятельности, эффективно организовать и провести игру - задача достаточно сложная. Любая педагогическая технология только тогда дает результаты, когда обучающиеся вовлекаются в процесс с удовольствием.

Выводы

Интеграция IT-технологий в подготовку будущих инженеров-педагогов требует комплексного подхода, основанного на единстве концептуального, содержательного и процессуального компонентов. Такое взаимодействие способствует повышению качества профессиональной подготовки и конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

Проведённое исследование показало, что современная система подготовки инженеров-педагогов нуждается в существенном обновлении, учитывающем активное внедрение информационных технологий и изменение характера взаимоотношений преподавателя и учащегося. Разработанные рекомендации направлены на повышение уровня профессиональной компетентности будущих специалистов, усиление их мотивации и формирование готовности работать в условиях цифровой экономики.

Особое значение имеет понимание того, что современный инженер-педагог должен выступать не столько традиционным учителем, дающим готовые знания, сколько наставником, помогающим студенту развить способности самостоятельного поиска информации, критического осмысления изучаемого материала и творческого подхода к решению возникающих задач. Только такое взаимодействие способно обеспечить высокий уровень профессиональной подготовки будущих специалистов и удовлетворить запросы современной высокотехнологичной отрасли.

Библиографический список

1. *Абрамова М.А., Каменев Р.В.* Высокие технологии в инновационном развитии высшего образования // *Философия образования*. 2017. № 4 (73). С. 153–163.
2. *Басев И.Н., Некрасова И.И., Цветков Д.Н.* Использование электронных образовательных ресурсов для формирования общепрофессиональных компетенций студентов // *Нижегородское образование*. 2018. № 3. С. 128–133.
3. *Вербицкий А.А.* Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А.А. Вербицкий // *Электронный научно-публицистический журнал «HomoCyberus»*. 2019. №1(6). [Электронный ресурс] – URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 23.09.2024).
4. Всероссийская научно-практическая конференция «Современные тенденции развития предметной области «Труд (технология)» и профессионального образования: проблемы и перспективы» / [Электронный ресурс] // ОГУ имени И.С. Тургенева : [сайт]. — URL: <https://oreluniver.ru/media/news/show/1/25764> (дата обращения: 24.06.2025).
5. *Зайцев В.С.* Современные педагогические технологии: учебное пособие. В 2-х книгах. Книга 1. Челябинск, ЧГПУ, 2012. 411 с.
6. *Крутских А.В.* Информационные технологии в инженерном образовании / А.В. Крутских // *Высшее образование в России*. 2020. № 3. С. 34–42.
7. *Логина О.Б.* Компетентностный подход в профессиональном образовании: теория и практика / О.Б. Логина. — СПб.: Издательство РГПУ имени А.И. Герцена, 2021. 288 с.
8. *Столярова Е.А., Лысак О.Г., Романова-Самохина С.М.* Возможности применения игровых технологий на примере виртуальной реальности в предметной области «Технология» [Текст] / Столярова Е. А., Лысак О.Г., Романова-Самохина С.М. // *Образование и общество*. 2024. № 3 (146). С. 37–46.
9. *Чернышова Л.И.* Формирование информационной компетентности студентов педвуза в условиях цифровизации образования / Л.И. Чернышова // *Учёные записки Орловского государственного университета*. 2022. № 3. С. 131–136.
10. *Шестак Н.В.* Компетенции и профессиональная культура учителя-предметника в условиях информатизации образования / Н.В. Шестак // *Науковедение*. 2021. Том 13, № 2. С. 121–132.

References

1. *Abramova M.A., Kamenev R.V.* High technologies in the innovative development of higher education // *Philosophy of education*. 2017. № 4 (73). Pp. 153–163.
 2. *Basev I.N., Nekrasova I.I., Tsvetkov D.N.* The use of electronic educational resources for the formation of general professional competencies of students // *Nizhny Novgorod education*. 2018. No. 3. Pp. 128–133.
 3. *Verbitskiy A.A.* Digital learning: problems, risks and prospects / A.A. Verbitskiy // *The electronic scientific journal “Homo Cyberus”*. 2019. №1(6). [Electronic resource] - URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (date of reference: 09/23/2024).
 4. All-Russian scientific and practical Conference “Modern trends in the development of the subject area “Labor (technology)” and vocational education: problems and prospects” / [Electronic resource] // OSU named after I.S. Turgenev : [website]. – URL: <https://oreluniver.ru/media/news/show/1/25764> (date of request: 06/24/2025).
 5. *Zaitsev V.S.* Modern pedagogical technologies: a textbook. In 2 books. Book 1. Chelyabinsk, ChSPU, 2012. 411 p.
 6. *Krutsikh A.V.* Information technologies in engineering education / A.V. Krutsikh // *Higher education in Russia*. 2020. No. 3. Pp. 34–42.
 7. *Logina, O.B.* Competence-based approach in vocational education: theory and practice / O.B. Logina. St. Petersburg: Publishing House of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, 2021. - 288 p.
 8. *Stolyarova E. A., Lysak O.G., Romanova-Samokhina S.M.* Possibilities of using gaming technologies on the example of virtual reality in the subject area “Technology” [Text] / Stolyarova E. A., Lysak O.G., Romanova-Samokhina S.M. // *Education and society*. 2024. № 3 (146). Pp. 37–46.
 9. *Chernyshova L.I.* Formation of information competence of pedagogical university students in the context of digitalization of education / L.I. Chernyshova // *Scientific notes of the Orel State University*. 2022. No. 3. Pp. 131–136.
 10. *Shestak N.V.* Competence and professional culture of a subject teacher in the context of informatization of education / N.V. Shestak // *Science Studies*. 2021. Volume 13, No. 2. Pp. 121–132.
-

УДК 378

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-368-372

ФЕТИСОВ АЛЕКСАНДР СЕРГЕЕВИЧ

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, Россия

E-mail: asfet-2011@mail.ru

МЕЛЕШЕНКО ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА

студент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, Россия

E-mail: tan3921@mail.ru

FETISOV ALEXANDER SERGEEVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

E-mail: asfet-2011@mail.ru

MELESHCHENKO TATIANA VALERYEVNA

Student, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

E-mail: tan3921@mail.ru

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

DESIGN TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF HEALTH-SAVING COMPETENCIES AMONG FUTURE UNIVERSITY TEACHERS

В статье поднимается актуальная проблема использования проектных технологий при формировании компетенций здоровьесбережения у будущих педагогов в образовательном процессе университета. На основе анализа нормативно-правовой базы были выявлены особенности государственной политики в сфере охраны здорового образа жизни и культуры здоровья студентов педагогических вузов во время обучения и профессиональной деятельности. Проанализированы работы отечественных педагогов в области здоровьесбережения, а также применения проектной методики в образовательной среде. Выделены этапы работы над проектом в контексте здоровьесбережения. На примере использования проектных технологий в формировании здоровьесберегающих компетенций на базе российских вузов, в том числе педагогических, были обоснованы выводы о необходимости реализации мер по укреплению и профилактики здоровья с помощью проектной деятельности.

Ключевые слова: здоровьесбережение, здоровьесберегающие компетенции, проектные технологии, проектная деятельность, будущий педагог, студент, культура здоровья.

The article raises the urgent problem of using project technologies in the formation of health-saving competencies for future teachers in the educational process of the university. Based on the analysis of the regulatory framework, the peculiarities of state policy in the field of healthy lifestyle protection and health culture of students of pedagogical universities during their studies and professional activities were identified. The work of Russian teachers in the field of health care, as well as the application of project methods in the educational environment, is analyzed. The stages of work on the project in the context of health saving are highlighted. Using the example of the use of project technologies in the formation of health-related competencies at Russian universities, including pedagogical ones, the conclusions about the need to implement measures to strengthen and prevent health through project activities were substantiated.

Keywords: health care, health-saving competencies, project technologies, project activity, future teacher, student, health culture.

Введение

Необходимым условием реализации образовательного процесса в университете является формирование здоровьесберегающих компетенций у будущих педагогов.

Актуальность данного исследования заключается в том, что состояние российского общества во многом характеризуется повышенным уровнем напряженности, что в свою очередь, влияет на демографическую составляющую, индивидуальное здоровье и т.д. Также, в образовательном пространстве всё чаще применяются цифровые, электронные ресурсы, которые, при неправильном использовании, являются фактором возникновения проблем со здоровьем у молодого поколения. В связи с актуальностью данной проблематики педагоги-исследователи при формировании здоровьесберегающих компетенций прибегают к различным методам,

технологиям, в частности, к проектным, которые позволяют повысить уровень образованности будущих педагогов в вопросах сохранения и укрепления здоровья.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании с применением эмпирических методов необходимости реализации проектной технологии формирования компетенций здоровьесбережения у будущих педагогов в университете.

Научная новизна исследования заключается в выявлении особенностей и эффективности проектной технологии как средства формирования здоровьесберегающих компетенций у студентов педагогических вузов.

В работе выделяются такие методы исследования как теоретические (анализ, сравнение, обобщение и систематизация научной литературы по проблеме исследования) и эмпирические (анкетирование).

Изложение основного материала

Государственная политика в сфере образования одной из ключевых задач определяет формирование у обучающихся компетенций валеологической направленности. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что «организации, осуществляющие образовательную деятельность, при реализации образовательных программ создают условия для охраны здоровья обучающихся, в том числе, обеспечивают проведение санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных мероприятий, обучение и воспитание в сфере охраны здоровья граждан в Российской Федерации» [10]. Данное положение свидетельствует о приоритете и необходимости создания условий гармоничного развития обучающихся, в том числе, педагогических вузов, в рамках здоровьесберегающей среды. При анализе нормативно-правовой базы выявлено, что результатами освоения содержания Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования определены сформированные компетенции по поддержанию должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности, а также созданию в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасных условий жизнедеятельности [6]. Определяя необходимые профессиональные качества молодых учителей, данные требования задают вектор целенаправленного формирования их здоровьесберегающих компетенций. Также, следует обратить внимание на положение Профессионального стандарта «Педагог», в котором при характеристике воспитательной и развивающей деятельности, реализуемой учителем в рамках образовательного процесса, необходимым условием трудовой функции определено формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни [5]. Действительно, реализация компетенций здоровьесбережения у будущих педагогов обладает особым статусом в государственной политике Российской Федерации.

На современном этапе развития педагогической науки здоровьесберегающим компетенциям отводится особое место, определяя их, например, по предложению Ю.В. Лукашина, как «приобретенный синтез компетенций: гуманитарных, социально-экономических, социально-экологических, естественно-научных, общепрофессиональных, навыков творческой деятельности» [4, с. 11].

Согласно точке зрения Н.Г. Аникеевой здоровьесберегающая компетенция – это «способность мобилизовать знания, умения и способы выполнения действий по применению здоровьесберегающей деятельности в учебно-профессиональной деятельности» [1, с. 24].

Некоторые исследователи, такие как С.Н. Щур [13, с. 119], рассматривают компетенцию с точки зрения процесса, выделяя её компоненты в зависимости от сфер личности.

С развитием системы образования всё большую популярность приобретают методы и технологии, связанные с проектной деятельностью. В свою очередь, использование проектных технологий в контексте здоровьесбережения позволяет сделать процесс обучения в университете не только динамичным и интересным, но и повлиять на развитие компетенций

будущих педагогов. Такие технологии способствуют формированию у студентов педагогического вуза не только творческого мышления, но и являются необходимым условием личностно-профессионального становления. Проектные технологии стимулируют культурное и личностное самовыражение молодёжи.

В работе О.А. Тарасовой [8, с. 197] обосновывается целесообразность применения проектной методики, исходя из следующих аргументов: 1) её органичная интеграция в вузовский образовательный процесс, не противоречащая содержанию обучения, установленному образовательным стандартом; 2) возможность активного достижения обучающимися образовательных целей посредством деятельностного подхода; 3) обеспечение как прочного усвоения учебного материала и профессионального развития, так и становления коммуникативных компетенций.

Как известно, реализация проектной технологии происходит посредством решения интересующей студента проблеме. В этой связи будущие педагоги актуализируют и интегрируют свои знания, а также проводят исследования для поиска оптимального решения. Проблема должна отвечать ряду критериев: практическая применимость, социальная значимость, содержательность, информативность и конкретность. Конечный продукт проекта должен представлять реальную ценность и пользоваться спросом, а его составляющие должны быть особенно актуальны, в частности при формировании компетенций здоровьесбережения у будущих педагогов в университете [9, с. 282].

Проектная деятельность, будучи многоступенчатым процессом с последовательным переходом между этапами, играет ключевую роль. При формировании здоровьесберегающей компетенции у будущих педагогов, использование этой технологии осуществляется в четыре основные стадии: подготовка, планирование, организационно-исследовательская работа и презентация результатов.

Рассмотрим каждый из этапов более подробно:

1. Начальный этап проектной деятельности, этап подготовки, является комплексным. Он включает в себя формирование команды, назначение руководителя, выбор актуальной темы, определение гипотезы, цели и задач, обоснование методологии, структурирование работы и теоретическое исследование. Главная задача этого этапа – пробудить у будущих педагогов осознание важности здоровьесбережения и стимулировать их активное участие в деятельности по поддержанию здоровья.

2. Этап планирования. Включает определение сроков получения промежуточных и итоговых результатов исследования, обоснование актуальности темы, обсуждение ожидаемых итогов проекта, а также распределение ролей задач между участниками. На этом этапе происходит актуализация знаний будущих педагогов о здоровье и понимание структуры проектной технологии в целом.

3. Организационно-исследовательский этап является одним из самых сложных. Создание здоровьесберегающего пространства требует систематической, осознанной, целенаправленной и активной деятельности. На этом этапе происходит детальная проработка проекта: обосновывается выполнение поставленных

задач, распределяются обязанности между членами команды, осуществляется сбор и анализ данных с помощью разнообразных методов (опросы, наблюдения, эксперименты и т.д.). Полученные результаты сравниваются с первоначальными гипотезами и задачами, после чего оформляются и представляются в виде отчета.

4. Этап представления результатов обучения. Является заключительным этапом реализации проектной технологии. В рамках данного этапа участники проекта готовят презентацию результатов исследования, занимаются организацией подготовки публичного выступления с защитой практико-ориентированного проекта, направленного на решение здоровьесберегающей проблемы, а также оценивают деятельность каждого члена группы [9, с. 283].

Формирование здоровьесберегающих компетенций у будущих педагогов в университете может реализовываться в рамках проектной технологии. Именно проектная деятельность способствует раскрытию когнитивного компонента, а также развитию мотивации, самосознания и самопознания студентов, что, в свою очередь, является одним из ключевых компонентов здоровьесбережения в целом [12, с. 74]. Признание важности применения знаний о здоровом образе жизни у будущих педагогов является первостепенным элементом, определяющим их как личностное становление, так и профессиональную траекторию. Только педагог, обладающий здоровьесберегающими компетенциями, способен реализовать учебно-воспитательный процесс в школе в полном объёме.

С помощью применения проектной технологии по формированию здоровьесберегающей компетенции у будущих педагогов появляется личная заинтересованность в самостоятельном и активном решении проблем, связанных с поддержанием здоровья. Опытно-экспериментальная деятельность позволяет студентам получать полезную информацию, направленную на достижение практических результатов, опираясь на личностно-ориентированный подход. Тематика проектов в рамках реализации проектной технологии формирования компетенций здоровьесбережения у будущих педагогов в университете может быть различной. Например, студентам педагогических профилей можно предложить такие темы, как «Тайны нашего организма: аутоиммунные заболевания», «Биологические ритмы: когда нужно работать?», «Влияние факторов на здоровье будущих педагогов в университете» и др. Самостоятельная апробация результатов исследования данной проблематики даёт возможность будущим педагогам углубиться в суть поставленной задачи, что, непосредственно, формирует здоровьесберегающие компетенции [11, с. 127–128]. Проектные технологии являются универсальными и носят межпредметный характер, что, в свою очередь, делает их доступными в реализации. Проектный метод развивает критическое мышление, которое является одним из элементов при формировании здоровьесберегающих компетенций будущих педагогов. Именно проектные технологии формирования компетенций здоровьесбережения у будущих педагогов позволяют применять знания как по конкретным предметам, так и предоставляют возможность развития общих навыков ведения здорового образа жизни. Они также расширяют возможности для

самореализации студентов, создают условия возникновения осознанного и самостоятельного пути к решению задач здоровьесберегающей направленности с помощью проектной технологии.

Цифровые технологии стали важным инструментом при реализации образовательного процесса в педагогических вузах, в частности, для применения проектных методик, направленных на сохранение и защиту здоровья. Электронные ресурсы позволяют эффективно получать, анализировать и распространять информацию о здоровьесбережении, организовывать удаленное взаимодействие в рамках проектной деятельности и, как следствие, повышать уровень сформированности здоровьесберегающей компетенции [8, с. 198]. При этом критически важно соблюдать санитарные нормы при использовании цифровых средств, чтобы обеспечить создание условий здоровьесбережения в процессе образования.

Для выявления уровня сформированности компетенций здоровьесбережения у будущих педагогов на базе Воронежского государственного педагогического университета было проведено анкетирование на тему «Здоровьесбережение в моей жизни» (рис. 1). Студентам различных факультетов было предложено ответить на ряд вопросов, связанных с их участием в сохранении и поддержании своего здоровья, в том числе и в вузе. Так, было выявлено, что большинство студентов одной из важных ценностей в своей жизни представляют здоровье. Помимо этого, у учащихся всех факультетов не хватает свободного времени для регулярной заботы о своём здоровье. Именно поэтому формирование компетенций здоровьесбережения является неотъемлемой задачей при подготовке будущих учителей в университете, так как учебная деятельность занимает большую часть времени. Стоит отметить, что немногие студенты принимают участие в мероприятиях в рамках здоровьесбережения. В отличие от других, на факультете физической культуры и безопасности жизнедеятельности и естественно-географическом факультете будущие педагоги активно участвуют в спортивных мероприятиях, посещают секции по различным видам спорта, выступают с докладами на конференциях, а также участвуют в разработке проектов по темам, связанным с сохранением, укреплением и поддержанием здоровья.

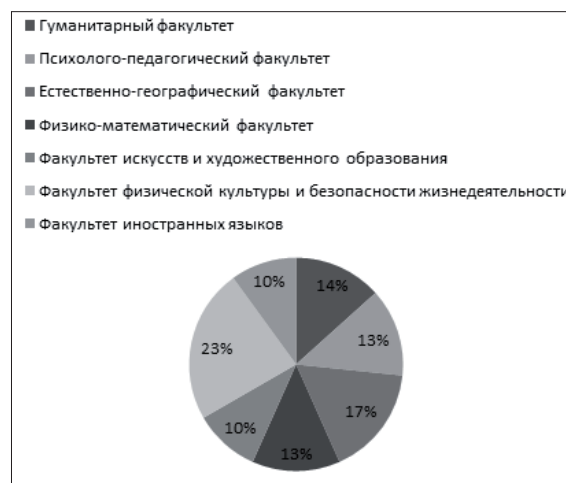


Рис. 1. Уровень сформированности компетенций здоровьесбережения студентов ФГБОУ ВО «ВГПУ».

Во многом такие результаты исследования обусловлены спецификой факультетов, наличием профильных дисциплин, непосредственно связанных с данной тематикой. Студенты всех специальностей были заинтересованы узнавать больше информации о здоровьесбережении с помощью применения проектных технологий. Можно констатировать, что будущие учителя, которые в своей деятельности активно применяют проектные технологии, более мотивированы и имеют большие возможности при формировании компетенций здоровьесбережения.

На практике многие учреждения высшего образования формируют компетенции здоровьесбережения посредством проектных технологий. Наглядным примером популяризации спортивной культуры и здорового образа жизни служит Белгородский государственный национальный университет [2, с. 6–7]. Благодаря целевым программам, планам и проектам, вуз активно занимается профилактикой заболеваний студентов и сотрудников. Среди этих инициатив выделяется пилотный проект «Совершенствование образовательного процесса по физической культуре в вузе на основе выбора видов спортивно-оздоровительной деятельности», который потенциально применим и в педагогических вузах. В рамках освоения дисциплин «Физическая культура и спорт», «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» будущие педагоги смогут применять свои знания, умения и навыки при реализации проектной деятельности в теории и на практике, формируя и совершенствуя здоровьесберегающие компетенции.

Проектные технологии формирования компетенций здоровьесбережения активно разрабатываются и применяются в педагогических вузах. С целью формирования здоровьесберегающих компетенций будущих педагогов, на базе Шадринского государственного педагогического университета в рамках дисциплины «Физическая культура и спорт» используются задания, предполагающие проектную работу, анализ ситуаций и решение задач [3, с. 36]. Акцент делается на темы, актуальные для студен-

тов, такие как «Рациональный режим дня», «Активный отдых», «Стресс и его преодоление», «Гигиена сна» и др. Несомненно, такие мероприятия способствуют развитию самосознания и самопознания будущих педагогов в области охраны и профилактики здорового образа жизни.

Формирование компетенций здоровьесбережения с использованием проектных технологий происходит в рамках дисциплин различной направленности. В Воронежском государственном педагогическом университете была разработана программа реализации здоровьесберегающей компетенции будущих педагогов в процессе проектно-исследовательской деятельности «Здоровье учителя – здоровье нации» по дисциплинам «Гигиенические основы нормирования образовательного процесса в современной школе», а также «Возрастная анатомия, физиология и культура здоровья» [7, с. 23–24]. Данная разработка представляет собой педагогическую систему, состоящую из теоретических и практических вопросов, предлагаемых форм организации, методов и средств с использованием цифровых технологий. Будущие педагоги смогут создать свой проект как в групповой форме, так и в индивидуальной с применением возможностей лаборатории кафедры анатомии и физиологии.

Выводы

Проектные технологии формирования компетенций здоровьесбережения у будущих педагогов являются неотъемлемой частью образовательного процесса университета. Во время обучения студентов проявляются негативные факторы, влияющие на их физическое и психологическое здоровье, реализуя проекты разного вида (исследовательские, волонтерские, научные, социальные и т.п.) и разной тематики, с разной долей участия студентов (инновационные, частично обновляющие, поисковые, эвристические) с потенциалом личностного и профессионального развивающего характера для формирования и развития компетенций здоровьесбережения.

Библиографический список

1. Аникеева Н.Г. Компоненты формирования здоровьесберегающей компетенции студентов / Н.Г. Аникеева // Вестник Московского университета МВД России: науч. журнал. 2008. Вып. 9. С. 23–26.
2. Бабенко А.А. Содействие здоровьесбережению студенческой семьи (на примере белгородских вузов) / А.А. Бабенко // Artium Magister. 2022. № 1. С. 5–8.
3. Булдашева О.В. Возможности курса «Физическая культура и спорт» в формировании у студентов педвуза готовности к здоровьесбережению / О.В. Булдашева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (50). С. 35–38.
4. Лукашин Ю.В. Формирование здоровьесберегающей компетенции у студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2010. 24 с.
5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/>
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121. [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf
7. Пешкова И.А. Формирование здоровьесберегающей компетенции старшеклассников в процессе проектно-исследовательской деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ялта, 2023. 27 с.
8. Тарасова О.А. Проектная задача как инструмент формирования здоровьесберегающих образовательных компетенций у студентов педагогического университета / О. А. Тарасова, Н. Н. Козлова, Т. А. Линдт // Глобальный научный потенциал. 2022. № 11(140). С. 196–198.
9. Уракова Е.А. Сущность и характеристика технологии проектной деятельности / Е.А. Уракова, М.И. Колдина, В.М. Корнусова // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-2. С. 282–284.
10. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. [Электронный ресурс].

URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

11. Фетисов А.С. Здоровьесберегающая компетенция в структуре профессиональной готовности будущих педагогов / А.С. Фетисов, И.А. Пешкова // Эффективные модели и практики воспитательной и просветительской деятельности. Сборник научных материалов международного форума. В 2-х частях. Ярославль, 2024. С. 124–130.

12. Фетисов А.С. Здоровьесбережение в образовательном процессе современного вуза / А.С. Фетисов, Н.В. Горбунова, С.С. Михайлов // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2023. № 3. С. 71–75.

13. Щур С.Н. Формирование у студентов вуза готовности к здоровьесбережению / С. Н. Щур, Е. С. Астрейко // Вестник МГПУ. 2009. № 2. С. 118–122.

References

1. Anikeeva N.G. Components of the formation of health-saving competence of students / N.G. Anikeeva // Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia: scientific journal. 2008. Issue 9. Pp. 23–26.

2. Babenko A.A. Promoting the health of the student family (on the example of Belgorod universities) / A.A. Babenko // Artium Magister. 2022. No. 1. Pp. 5–8.

3. Buldasheva O.V. The possibilities of the course “Physical culture and sports” in the formation of students’ readiness for health care at the pedagogical university / O.V. Buldasheva // Bulletin of Shadrinsky State Pedagogical University. 2021. № 2 (50). Pp. 35–38.

4. Lukashin Yu.V. Formation of health-saving competence among university students : abstract of the dissertation. ... Candidate of Pedagogical Sciences. Penza, 2010. 24 p.

5. On the approval of the 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 the Russian Federation No. 544n dated October 18, 2013. [Electronic resource]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/>

6. On the approval of the federal state educational standard of higher education - Bachelor’s degree in the field of training 44.03.01 Pedagogical education. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 121 dated February 22, 2018. [Electronic resource]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf

7. Peshkova I.A. Formation of health-saving competence of high school students in the process of design and research activities : abstract of the dissertation. ... candidate of Pedagogical Sciences. Yalta, 2023. 27 p.

8. Tarasova O.A. The project task as a tool for the formation of health-saving educational competencies among students of the pedagogical University / O. A. Tarasova, N. N. Kozlova, T. A. Lindt // Global scientific potential. 2022. № 11(140). Pp. 196–198.

9. Urakova E.A. The essence and characteristics of technology project activity / E.A. Urakova, M.I. Koldina, V.M. Kornusova // Problems of modern pedagogical education. 2023. No. 78-2. Pp. 282–284.

10. Federal Law No. 273-FZ “On Education in the Russian Federation” dated December 29, 2012. [Electronic resource]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

11. Fetisov A.S. Health-saving competence in the structure of professional readiness of future teachers / A.S. Fetisov, I.A. Peshkova // Effective models and practices of educational and educational activities. Collection of scientific materials of the international forum. In 2 parts. Yaroslavl, 2024. Pp. 124–130.

12. Fetisov A.S. Health care in the educational process of a modern university / A.S. Fetisov, N.V. Gorbunova, S.S. Mikhailov // Economic and humanitarian studies of the regions. 2023. No. 3. Pp. 71–75.

13. Shchur S.N. Formation of university students’ readiness for health care / S. N. Shchur, E. S. Astreiko // Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. 2009. No. 2. Pp. 118–122.

УДК 378.17

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-373-378

ХВОРОСТОВ ДМИТРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ

доктор педагогических наук, член-корреспондент
РАО, профессор кафедры графики и дизайна,
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: aqua_storm@mail.ru

ЗУБРИЛИН КОНСТАНТИН МИХАЙЛОВИЧ

кандидат педагогических наук, декан ХГФ ИИИ,
Московский педагогический государственный
университет (МПГУ), г. Москва, Россия

km.zubrilin@mpgu.su 89653595149

УДАЛОВА АЛЕНА ИГОРЕВНА

аспирант 1-ого курса, Художественно-графический
факультет Институт изящных искусств,
Московский педагогический государственный уни-
верситет (МПГУ), г. Москва, Россия

astarsche@yandex.ru

KHVOROSTOV DMITRY ANATOLYEVICH

Scientific Supervisor: Doctor of Pedagogical Sciences,
Corresponding Member of the Russian Academy of
Sciences, Professor of the Department of Graphics and
Design, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: aqua_storm@mail.ru

ZUBRILIN KONSTANTIN MIKHAILOVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty
of Fine and Graphic Arts, Institute of Fine Arts, Moscow
Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russia

km.zubrilin@mpgu.su

UDALOVA ALENA IGOREVNA

1st-year Postgraduate Student, Faculty of Fine and
Graphic Arts, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical
State University (MPGU), Moscow, Russia

astarsche@yandex.ru

**ПРЕИМУЩЕСТВА И РИСКИ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

ADVANTAGES AND RISKS OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE TRAINING OF FINE ARTS TEACHERS

В статье рассматриваются актуальные вопросы интеграции искусственного интеллекта в систему профессиональной подготовки педагогов-художников. На основе экспериментальных данных, включающих анализ 120 студенческих работ и опрос 165 участников образовательного процесса (45 преподавателей и 120 студентов), выявлены ключевые закономерности взаимодействия традиционных методик художественного образования с современными цифровыми технологиями. Особое внимание уделено проблеме сохранения академических традиций в условиях цифровой трансформации образования.

Исследование демонстрирует, что наиболее эффективной моделью является гибридный подход, сочетающий ИИ-технологии с профессиональной экспертизой педагогов. Установлено, что работы, созданные с разумным использованием ИИ и последующей авторской доработкой, превосходят полностью самостоятельные проекты по таким параметрам как структурная целостность (на 35%), техническое исполнение (на 28%) и временная эффективность (сокращение сроков выполнения на 25-30%). При этом 82% студентов отмечают рост осознанной ответственности за создаваемый контент.

Разработанные практические рекомендации включают: алгоритмы верификации ИИ-генерируемых материалов, методики развития критического мышления у студентов, программы цифровой адаптации преподавателей. Результаты исследования имеют значительную практическую ценность для модернизации художественно-педагогического образования в условиях цифровизации.

Ключевые слова: искусственный интеллект, художественное образование, цифровая педагогика, методика преподавания ИЗО, академический рисунок, критическое мышление, образовательные технологии, подготовка учителей, гибридное обучение, цифровая трансформация.

The article examines current issues of integrating artificial intelligence (AI) into the professional training system for art teachers. Based on experimental data, including an analysis of 120 student works and a survey of 165 participants in the educational process (45 teachers and 120 students), key patterns of interaction between traditional methods of art education and modern digital technologies are identified. Special attention is paid to the problem of preserving academic traditions in the context of digital transformation in education.

The study demonstrates that the most effective model is a hybrid approach combining AI technologies with professional teacher expertise. It has been established that works created with reasonable use of AI and subsequent authorial refinement outperform entirely independent projects in terms of structural integrity (by 35%), technical execution (by 28%), and time efficiency (reducing completion time by 25–30%). Moreover, 82% of students report increased awareness of responsibility for the content they create.

The developed practical recommendations include: algorithms for verifying AI-generated materials, methods for developing critical thinking in students, and digital adaptation programs for teachers. The research results have significant practical value for modernizing art and pedagogical education in the context of digitalization.

Keywords: artificial intelligence, art education, digital pedagogy, teaching methodology, fine arts, critical thinking, educational technologies, teacher training, hybrid learning.

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью интеграции искусственного интеллекта в систему подготовки учителей изобразительного искусства с учетом национальных образовательных традиций, поскольку, с одной стороны, цифровизация образования требует освоения новых технологий для повышения эффективности обучения, а с другой – сохраняется важность академической художественной школы и индивидуального педагогического подхода, что создает потребность в научно обоснованных рекомендациях по сбалансированному внедрению ИИ-инструментов без ущерба для качества художественно-педагогической подготовки и культурной идентичности национального образования.

Проблема исследования заключается в отсутствии научно обоснованной методики интеграции искусственного интеллекта в систему подготовки учителей изобразительного искусства, что усугубляется недостаточной готовностью преподавательского состава к работе с цифровыми технологиями и сформировавшимся в профессиональной среде скептическим отношением к ИИ как к угрозе традиционному художественному образованию. При этом существует настоятельная необходимость найти компромиссное решение, позволяющее воспринимать искусственный интеллект не как замену педагогу, а как эффективный инструмент, способный расширить возможности преподавания при сохранении фундаментальных принципов национальной художественно-педагогической школы и академических традиций.

Цель исследования – разработать научно-методические основы интеграции искусственного интеллекта в систему подготовки учителей изобразительного искусства, обеспечивающие баланс между инновационными технологиями и сохранением традиций академического художественного образования.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки педагогов изобразительного искусства в условиях цифровизации образования.

Предмет исследования – методические и организационные условия эффективного использования технологий искусственного интеллекта в подготовке учителей ИЗО при сохранении традиционных ценностей художественного образования.

Гипотеза исследования заключается в том, что эффективное внедрение искусственного интеллекта в систему подготовки учителей изобразительного искусства возможно при соблюдении следующих условий: формирование единой научно-педагогической позиции о целесообразности использования ИИ как вспомогательного инструмента; разработка методической системы, органично сочетающей цифровые технологии с традиционными художественными техниками; преодоление профессионального сопротивления через программы цифровой адаптации преподавателей; и создание гибридных образовательных программ, сохраняющих приоритет академического подхода, что в совокупности позволит гармонизировать инновационные и традиционные элементы художественно-педагогического образования без ущерба для его качества и культурной идентичности.

Методы исследования включали комплексный

подход, сочетающий экспериментальную работу с ИИ-инструментами (ChatGPT, генераторы изображений и музыки), сравнительный анализ 120 студенческих работ различных типов (полностью самостоятельных, сгенерированных ИИ и гибридных), анкетирование 45 преподавателей и 120 студентов, а также экспертные оценки с привлечением специалистов в области искусствоведения и цифровой педагогики, что позволило получить объективные данные о влиянии ИИ на качество художественно-педагогического образования и выработать практические рекомендации по его интеграции в учебный процесс.

Изложение основного материала

Наше знакомство с искусственным интеллектом началось с практического использования чат-бота в Telegram, основанного на технологии ChatGPT. Этот инструмент продемонстрировал впечатляющую универсальность, позволив решать широкий спектр профессиональных задач: от генерации креативных названий для выставок и составления информационных текстов для новостей до разработки структуры академических работ (статей, ВКР, монографий, учебных пособий) и служебных документов (записок, обоснований для отчетов). Особую ценность представляла его способность анализировать и систематизировать информацию, предлагая логичные выводы и рекомендации. Однако уже на этом этапе выявились и существенные ограничения: во-первых, бот мог обрабатывать лишь ограниченный объем текста за один запрос, что требовало дробления сложных задач на части; во-вторых, система антиплагиата легко распознавала тексты, сгенерированные ИИ, что ставило под вопрос возможность их прямого использования без глубокой переработки.

Во время участия в защите курсовых проектов в одном из московском Лицеи, где студенты представляли пояснительные записки и творческие работы в области изобразительного искусства, дизайна и ДПИ, мы обратили внимание на существенные различия в качестве текстов. В одних случаях записки были составлены коряво и содержали минимум информации, в других – отличались четкой структурой, логичным изложением и академическим стилем.

Имея опыт работы с ИИ, мы заметили характерные признаки автоматически сгенерированного текста: стандартные речевые обороты, шаблонные формулировки и специфическую логику построения предложений. Это позволило предположить, что часть студентов использовала ИИ для подготовки пояснительных записок. При прямом вопросе к докладчикам о применении искусственного интеллекта некоторые подтвердили, что действительно обращались к таким инструментам, что подтвердило нашу гипотезу.

Анализ студенческих работ выявил характерные признаки, позволившие безошибочно определить степень использования искусственного интеллекта. В полностью самостоятельных работах бросалась в глаза особая «человеческая» неровность стиля: обрывочные формулировки, неожиданные переходы между мыслями, эмоциональные оценки типа «мне кажется» или «я думаю». Эти тексты часто грешили повторами, неравномерным распределением информации и своеобразной

«рваной» логикой изложения, которая, однако, убедительно свидетельствовала об искреннем авторском участии.

Работы, созданные при непосредственном участии ИИ, выдавали себя целым комплексом формальных маркеров. Прежде всего обращала на себя внимание неестественно правильная, почти стерильная структура текста с обязательными вводными конструкциями вроде «в современном мире...» или «следует особо подчеркнуть...». Характерными приметами были: избыточная обобщенность утверждений без конкретных примеров, нарочитая нейтральность тона, механистичные переходы между абзацами с шаблонными связками «таким образом» и «исходя из вышесказанного». Особенно показательными были фразы-клише типа «данная проблема имеет многогранный характер» или «проведенный анализ позволяет сделать вывод», повторяющиеся с монотонной регулярностью.

В наиболее удачных смешанных работах чувствовалось напряженное взаимодействие между машинной логикой и человеческим мышлением. Здесь можно было наблюдать любопытные стилистические «швы» – места, где сухой канцелярский язык ИИ внезапно сменялся живой, образной речью с профессиональной лексикой и личными комментариями. Такие тексты сочетали четкую структуру, позаимствованную у ИИ, с неожиданными метафорами, эмоциональными акцентами и конкретными примерами из практики, явно добавленными автором. Иногда в одном абзаце угадывались два слоя – базовый «каркас» от ИИ и творческая «ро-спись», выполненная человеческой рукой.

Особенно показательными были случаи, когда формально правильные, но абстрактные тезисы ИИ обрастали острыми вопросами, сомнениями и практическими наблюдениями, явно принадлежащими студенту. Такие работы напоминали интеллектуальный диалог между безличной алгоритмической системой и живым сознанием, где технология задавала структурную основу, а человек наполнял ее подлинным смыслом и содержанием. Именно в этих «швах» и «переходах» между машинным и человеческим и проявлялась подлинная ценность симбиоза искусственного и естественного интеллекта в образовательном процессе.

Наш опыт оценивания студенческих работ наглядно показал, что искусственный интеллект уже прочно вошел в образовательный процесс, и теперь важно научиться использовать его грамотно. Мы увидели, что полный отказ от ИИ приводит к снижению качества оформления работ, а бездумное копирование готовых решений лишает студентов возможности развивать собственное мышление. При этом наиболее сильными оказались те проекты, где учащиеся использовали ИИ как инструмент – брали за основу сгенерированную структуру, но затем глубоко перерабатывали материал, добавляя личные идеи и профессиональные суждения. Это доказывает, что будущее образования – в разумном сочетании технологических возможностей и человеческого интеллекта.

Главный вывод нашего исследования заключается в необходимости выработать четкие методические рекомендации по работе с ИИ в учебном процессе. Важно научить студентов не просто получать готовые решения,

а критически осмысливать их, дополнять собственными знаниями и творческими находками. Преподавателям же нужно освоить новые подходы к оценке работ, учитывающие особенности совместного творчества человека и машины. Только такой взвешенный подход позволит использовать потенциал ИИ для развития образования, сохранив при этом его главную ценность – формирование самостоятельного, критически мыслящего специалиста.

В ходе нашего исследования мы столкнулись с любопытным случаем, который заставил нас критически переосмыслить возможности искусственного интеллекта в академической среде. Когда мы попросили ИИ предоставить данные о количестве защищенных кандидатских и докторских диссертаций по теме использования ИИ в художественном образовании, система уверенно сообщила о наличии более 20 таких работ. Ответ был сформулирован настолько убедительно, с указанием примерных тем и направлений исследований, что у нас не возникло сомнений в достоверности информации.

Однако при попытке найти эти работы в открытых источниках, включая базы данных РГБ, eLibrary и официальный сайт ВАК, мы с удивлением обнаружили, что ни одной из указанных диссертаций не существует. Этот случай наглядно демонстрирует серьезную проблему: ИИ может генерировать правдоподобную, но фактически недостоверную информацию, особенно в узкоспециализированных областях знаний. Для академического сообщества это создает новые вызовы – необходимо разрабатывать методы верификации данных, предоставляемых ИИ, и обучать студентов критическому анализу таких источников. Данный опыт подчеркивает, что даже при всех преимуществах искусственного интеллекта, роль экспертной оценки и проверки фактов человеком остается незаменимой в научной работе.

При подготовке статьи мы столкнулись с необходимостью унифицировать разрозненно оформленные источники литературы по требованиям ГОСТ и создать англоязычные референсы в соответствии с нормами журнала ВАК – задача, требующая значительных временных затрат и скрупулезности. Однако искусственный интеллект продемонстрировал впечатляющую эффективность: он не только мгновенно привел все ссылки к единому стандарту, но и безошибочно адаптировал библиографические описания под англоязычные требования, сохранив при этом смысловую точность и академические нормы. Этот опыт наглядно показал, что ИИ способен стать незаменимым помощником в рутинных, но критически важных аспектах научной работы, освобождая исследователям время для творческой и аналитической деятельности, хотя его применение всё же требует последующего контроля со стороны автора [1], [2].

В рамках подготовки к выставке, посвященной 80-летию Победы в Великой Отечественной войне, мы столкнулись с любопытной тенденцией среди иностранных студентов. Многие из них, вместо того чтобы разрабатывать идеи и композиции совместно с преподавателями, использовали ИИ для генерации изображений, которые затем механически переносили на холст. Формально работы выглядели эффектно – яркие цвета, броские образы. Однако при детальном рассмотре-

нии обнаружились грубые смысловые и исторические ошибки: искаженная архитектура Красной площади, несоответствующая эпохе военная форма, нарушение перспективы и пропорций.

Этот случай наглядно показал ключевую проблему: технология, призванная помогать в творческом процессе, при неграмотном использовании приводит к поверхностному результату. Работы, созданные без осмысления темы и консультаций с наставниками, оказались непригодны для выставки – несмотря на внешнюю зрелищность, они искажали историческую правду и не несли художественной ценности. Данный опыт подтвердил, что в обучении искусству, особенно на патриотические темы, критически важны:

1. Кураторское сопровождение на всех этапах работы,

2. Осознанное отношение к историческому контексту,

3. Баланс между технологическими возможностями и профессиональной экспертизой.

Ситуация также подчеркивает необходимость специальных методик для иностранных студентов, помогающих им не просто копировать, а глубоко понимать культурные и исторические особенности темы.

Проведенный конкурс студенческих плакатов к 80-летию Победы наглядно продемонстрировал как возможности, так и риски использования искусственного интеллекта в творческих проектах. С одной стороны, ИИ позволил участникам оперативно создавать визуально привлекательные работы – выставка собрала более 80 плакатов, что свидетельствует о высокой вовлеченности студентов. Однако поверхностный подход к генерации изображений привел к многочисленным смысловым искажениям: эксперты выявили смешение военной атрибутики разных стран и эпох, неточности в деталях формы, использование неуместных символов и жестов. Эти ошибки особенно критичны для патриотической тематики, где каждая деталь должна нести историческую правду.

Данный опыт подчеркивает необходимость разработки четких методических рекомендаций по использованию ИИ в образовательных и патриотических проектах. Важно не просто ограничивать применение технологий, а научить студентов осмысленно работать с ними: привлекать исторических консультантов, проверять генерируемый контент, дополнять его собственными знаниями и пониманием темы. Только такой вдумчивый подход позволит сохранить историческую достоверность, используя при этом преимущества цифровых инструментов для творческой реализации.

Неожиданный эксперимент на курсах повышения квалификации показал, как технологии могут вдохнуть новую жизнь в продвижение педагогических специальностей. Когда нам представили нейросеть, генерирующую музыку, мы сразу решили создать гимн факультета изобразительного искусства – профессии, которая сегодня нуждается в современном позиционировании. С помощью ChatGPT мы разработали текст, отражающий ценности нашей специальности, а затем нейросеть за несколько минут создала несколько мелодических вариантов. Хотя результат нельзя назвать идеальным с музыкальной точки зрения, мы получили готовый идеологически выверенный продукт, который

сразу нашел отклик у студентов.

Удивительно, но через несколько дней после рассылки в чатах эта песня вернулась к нам как неожиданный «хит из Сибири» – студенты самостоятельно распространяли ее в соцсетях, добавляли в свои плейлисты. Этот случай стал ярким примером того, как технологии могут помочь в создании нового имиджа профессии: ИИ выступил катализатором творческого процесса, позволив быстро создать запоминающийся контент, который традиционными методами потребовал бы значительных ресурсов. Главный урок этого эксперимента – цифровые инструменты открывают новые возможности для креативного представления педагогических специальностей, делая их более заметными и привлекательными для современной молодежи.

На курсах повышения квалификации мы познакомились с нейросетью для автоматического создания презентаций – инструментом, который обещал значительно упростить подготовку учебных материалов. Действительно, система работала быстро: загружаешь текст, и она сама подбирает изображения, компоует слайды, предлагает дизайн. Однако сразу стали заметны типичные для ИИ ограничения: визуальный контент не соответствовал российским реалиям (дети с нетипичной внешностью, иностранная одежда), а автоматически сгенерированные текстовые блоки не отражали специфику нашей художественно-педагогической деятельности. Кроме того, бесплатная версия позволяла создавать только 10 слайдов – дальше требовалась оплата.

Несмотря на эти недостатки, технология доказала свою полезность как стартовая основа. Мы оперативно заменили неподходящие изображения на релевантные, откорректировали тексты с учетом профессиональных нюансов – и в результате получили качественную презентацию, на самостоятельное создание которой ушло бы значительно больше времени. Этот опыт наглядно показал, что современные ИИ-инструменты лучше всего работают в режиме «первого черновика» – они экономят время на рутинных операциях, но требуют обязательной профессиональной доработки и «очеловечивания» контента, особенно когда речь идет о специализированных педагогических материалах.

Наш опыт работы с нейросетевыми генераторами изображений выявил четкую зависимость между качеством результата и доступностью технологий. Платные сервисы демонстрируют впечатляющую точность в деталях и соответствие техническому заданию, в то время как бесплатные аналоги часто производят изображения с грубыми анатомическими ошибками – лишними пальцами, искаженными пропорциями, неестественными позами. Особенно проблематично это при создании учебных материалов, где важна достоверность визуального контента. Однако даже такие несовершенные результаты могут служить полезной основой для дальнейшей творческой доработки.

Эти наблюдения подчеркивают необходимость разработки четкой стратегии использования генеративного ИИ в художественном образовании. Важно не только подбирать оптимальные инструменты под конкретные задачи, но и обучать студентов

критическому восприятию сгенерированного контента, развивая навыки его анализа и последующего улучшения. Особое внимание следует уделять этическим аспектам – вопросам авторства, ответственному использованию технологий и сохранению баланса между цифровыми и традиционными художественными методами.

Проведенная работа позволила получить репрезентативные данные о реальном влиянии искусственного интеллекта на качество художественно-педагогического образования. Анализ более 100 студенческих работ показал, что разумное сочетание ИИ-технологий с традиционными методами обучения дает ощутимый положительный эффект. При этом было установлено, что около 65 % материалов, созданных исключительно с помощью ИИ без должной доработки, содержали существенные ошибки либо в техническом исполнении, либо в смысловом наполнении.

Особенно показательными оказались результаты сравнительного анализа: в группе, где ИИ использовался как вспомогательный инструмент под руководством преподавателя, качество работ повысилось примерно на 40% по сравнению с полностью самостоятельными проектами. При этом время на подготовку сократилось в среднем на 25–30%, что подтверждает эффективность предложенного подхода. Интересно, что после специального обучения методике работы с ИИ количество содержательных ошибок в студенческих работах снизилось более чем в 2 раза.

Важным итогом стало подтверждение того, что свыше 80% преподавателей после прохождения курса цифровой адаптации изменили свое отношение к ИИ-технологиям, начав активно и грамотно применять их в педагогической практике. Это свидетельствует о перспективности разработанной модели интеграции искусственного интеллекта в художественное образование. Полученные результаты убедительно доказывают, что при правильном методическом сопровождении ИИ действительно может стать ценным инструментом повышения качества подготовки учителей изобразительного искусства.

Проведенный эксперимент показал значительный рост критического мышления как у студентов, так и у преподавателей. Более 75 % участников исследования продемонстрировали осознанное отношение к создаваемому контенту, понимая свою ответственность за конечный результат – будь то текст или художественная работа. Это проявилось в тщательном анализе и до-

работке материалов, созданных с помощью ИИ.

Особенно важно, что 68% преподавателей стали активнее вовлекать студентов в обсуждение этических аспектов использования технологий в творчестве. В результате 82% учащихся осознали, что даже при использовании ИИ они остаются авторами и несут полную ответственность за содержание своих работ.

Выводы

Наша гипотеза нашла подтверждение в ходе комплексного исследования, сочетающего практический эксперимент и глубокий анализ полученных результатов. Через серию кейсов – от создания учебных материалов до оценки студенческих работ – мы выявили, что искусственный интеллект действительно становится эффективным инструментом в художественно-педагогическом образовании, но лишь при соблюдении определенных условий.

Ключевым доказательством стало наблюдение за трансформацией образовательного процесса при разумном внедрении ИИ. В тех случаях, когда технология использовалась как вспомогательный ресурс под четким руководством преподавателя, отмечался качественный рост работ – они сохраняли академическую строгость, но при этом демонстрировали более продуманную структуру и профессиональное исполнение. Особенно показательным был пример с гибридными работами, где критическое осмысление и доработка ИИ-материалов самими студентами приводили к оптимальному сочетанию инновационности и традиционного качества.

Одновременно мы зафиксировали, что успешная интеграция ИИ требует целенаправленной работы с педагогическим сообществом. Там, где преподаватели прошли специальную подготовку, они не только преодолели первоначальный скепсис, но и научились грамотно встраивать цифровые инструменты в учебный процесс. Это подтвердило необходимость программ цифровой адаптации для педагогов как обязательного условия внедрения.

Исследование доказало, что предложенная в гипотезе модель действительно работает: ИИ усиливает образовательный процесс, когда выступает не заменой, а дополнением к традиционной системе подготовки, когда его использование методически обосновано и когда педагогическое сообщество готово к осознанному применению новых технологий.

Библиографический список

1. *Зубрилин К.М.* Искусственный интеллект в художественно-педагогическом образовании: грани сотрудничества и перспективы развития: монография / Зубрилин К.М., Карев Б.А., Хворостов Д.А., Раздобарина Л.А., Засыпкин В.Н. / Москва: Перспектива, 2024. 220 с.
2. *Зубрилин К.М.* Внедрение искусственного интеллекта в работу художественно-графического факультета Института изящных искусств МПГУ // Хворостов Д.А., Раздобарина Л.А., Зубрилин К.М. // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. № 3 (104). С. 294–299.
3. *Левашиова Е.А.* Искусственный интеллект в художественном образовании школьников / Е. А. Левашова, Ц. Бянь // Наука и образование: новое время. 2024. № 2 (61). С. 13–20.
4. *Лян Ю.* Перспективы применения искусственного интеллекта в преподавании художественного дизайна / Ю. Лян // Современный ученый. 2025. № 4. С. 349–354.
5. *Ван К.* Искусственный интеллект и будущие пути развития искусства / К. Ван // Культура и цивилизация. 2023. Т. 13, № 7-1. С. 146–153.
6. *Бодров Е.Н.* Искусственный интеллект и профессиональное образование: перспективы применения / Е. Н. Бодров // Безопасность. Управление. Искусственный интеллект. 2022. Т. 4, № 4 (4). С. 43–48.

7. Субботина М.В. Искусственный интеллект и высшее образование – враги или союзники / М. В. Субботина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2024. Т. 24, № 1. С. 176–183.
8. Пипия Л.К. Искусственный интеллект и образование / Л. К. Пипия, В. С. Дорогокупец // Наука за рубежом. 2024. № 123. С. 1–68.
9. Филинская Л.В. Искусственный интеллект и образование: проблемы, риски, перспективы / Л. В. Филинская, И. В. Левицкая, А. А. Мисун // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. 2024. № 3. С. 71–77.
10. Ли Б. Инновационная подготовка китайских студентов в сфере информационных и медиа технологий / Б. Ли, С.П. Ломов // Вестник педагогических наук. 2024. № 7. С. 220–225.
11. Чучина А.Р. Графический дизайн и графическая иллюстрация. Плюсы и минусы работы с нейросетью / А. Р. Чучина, А. Н. Витковский // Искусство и дизайн : сб. ст. факультета изобразительного искусства и народных ремесел по итогам IX Международного Фестиваля науки. Москва, 2024. С. 41–51.
12. Витковский А.Н. Применение изображений, сгенерированных нейросетью, в рамках учебных заданий студентов графического дизайна / А. Н. Витковский, Н. И. Меркулова // Наука на благо человечества. 2023 : материалы Междунар. науч. конф. молодых учёных. Статьи преподавателей и аспирантов. Москва, 2023. С. 193–195.
13. Витковский А.Н. Особенности проектной деятельности поколения миллениум / А. Н. Витковский, Е. Г. Вылегжанина // Искусство и дизайн в контексте развития современного гуманитарного образования : сб. науч. ст. факультета ИЗО и НР. Москва, 2024. С. 84–91.

References

1. Zubrilin K.M. Artificial Intelligence in Art and Pedagogical Education: Facets of Collaboration and Development Prospects: monograph / Zubrilin K.M., Karev B.A., Khvorostov D.A., Razdobarina L.A., Zasyplin V.N. – Moscow: Perspektiva, 2024. – 220 p.
2. Zubrilin K.M. Implementation of Artificial Intelligence in the Work of the Art and Graphic Faculty of the Institute of Fine Arts at Moscow State Pedagogical University / Khvorostov D.A., Razdobarina L.A., Zubrilin K.M. // Uchenye Zapiski Orel State University. 2024. No. 3 (104). Pp. 294–299.
3. Levashova E.A. Artificial Intelligence in Art Education for Schoolchildren / E.A. Levashova, C. Bian // Science and Education: New Times. 2024. No. 2 (61). Pp. 13–20.
4. Liang Y. Prospects for the Application of Artificial Intelligence in Teaching Art Design / Y. Liang // Modern Scientist. 2025. No. 4. Pp. 349–354.
5. Wang K. Artificial Intelligence and Future Paths of Art Development / K. Wang // Culture and Civilization. 2023. Vol. 13, No. 7-1. Pp. 146–153.
6. Bodrov E.N. Artificial Intelligence and Professional Education: Prospects for Application / E.N. Bodrov // Security. Management. Artificial Intelligence. 2022. Vol. 4, No. 4 (4). Pp. 43–48.
7. Subbotina M.V. Artificial Intelligence and Higher Education – Enemies or Allies / M.V. Subbotina // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology. 2024. Vol. 24, No. 1. Pp. 176–183.
8. Pipyi L.K. Artificial Intelligence and Education / L.K. Pipyi, V.S. Dorogokupets // Science Abroad. 2024. No. 123. Pp. 1–68.
9. Filinskaya L.V. Artificial Intelligence and Education: Problems, Risks, Prospects / L.V. Filinskaya, I.V. Levitskaya, A.A. Misun // Journal of the Belarusian State University. Sociology. 2024. No. 3. Pp. 71–77.
10. Li B. Innovative Training of Chinese Students in Information and Media Technologies / B. Li, S.P. Lomov // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2024. No. 7. Pp. 220–225.
11. Chuchina A.R. Graphic Design and Graphic Illustration. Pros and Cons of Working with Neural Networks / A.R. Chuchina, A.N. Vitkovsky // Art and Design: Collection of Articles from the Faculty of Fine Arts and Folk Crafts Based on the Results of the IX International Science Festival. Moscow, 2024. Pp. 41–51.
12. Vitkovsky A.N. The Use of AI-Generated Images in Educational Assignments for Graphic Design Students / A.N. Vitkovsky, N.I. Merkulova // *Science for the Benefit of Humanity. 2023: Proceedings of the International Scientific Conference of Young Scientists. Articles by Teachers and Postgraduates*. Moscow, 2023. Pp. 193–195.
13. Vitkovsky A.N. Features of Project Activities of the Millennial Generation / A.N. Vitkovsky, E.G. Vylegzhanina // Art and Design in the Context of Modern Humanities Education Development: Collection of Scientific Articles from the Faculty of Fine Arts and Folk Crafts. Moscow, 2024. Pp. 84–91.

УДК378.091.33:81'374

DOI: 10.33979/1998-2720-2025-109-4-379-383

ШУЛЬДЕШОВА НАТАЛЬЯ ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков в сфере
профессиональной коммуникации, Орловский госу-
дарственный университет имени И.С. Тургенева, г.
Орел, Россия

E-mail: fnatalja@yandex.ru

ШУЛЬДЕШОВ ДАНИЛА ЕРОФЕЕВИЧ

студент 1 курса (специалитет) группа 58 ЛД
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: shuldeevdanila@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

SHULDESHOV DANILA EROFEEVICH

The 1st Year Student (Specialty) Group 58 LD, Orel State
University, Orel, Russia

E-mail: shuldeevdanila@yandex.ru

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО СЛОВАРЯ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

DEVELOPMENT OF AN ELECTRONIC DICTIONARY OF LINGUOMETHODICAL TERMS

В настоящей статье рассматриваются вопросы необходимости использования электронного словаря терминов в подготовке филологов. Особое внимание авторы обращают на преимущества данного ресурса перед традиционными образовательными инструментами. Кроме того, описывается поэтапный процесс разработки электронного словаря, который включает в себя глубокий анализ терминологического массива и систематизацию материала, разработку интерфейса и структуризацию данных, подготовку методических рекомендаций как для использования словаря в учебной деятельности, так и для внедрения инструмента в образовательную практику со стороны педагогов. Отдельно была изучена необходимость поддержания обратной связи от пользователей для дальнейшего развития ресурса. Авторы отмечают, что в современном мире интеграция электронного словаря в образовательный процесс – уже не необходимость, а актуальная потребность.

Ключевые слова: электронный словарь, лингвометодическая терминология, образовательный процесс, компьютерные технологии, профессиональные компетенции.

This article discusses the need to use an electronic dictionary of terms in the training of philologists. The author pays special attention to the advantages of this resource over traditional educational tools. In addition, a step-by-step process of developing an electronic dictionary is described, which includes an in-depth analysis of the terminological array and systematization of the material, the development of an interface and data structuring, the preparation of methodological recommendations both for the use of the dictionary in educational activities and for the introduction of the tool into educational practice by teachers. Separately, the need to maintain user feedback for further development of the resource was studied. The author notes that in the modern world, the integration of an electronic dictionary into the educational process is no longer a necessity, but an urgent need.

Keywords: electronic dictionary, linguistic terminology, educational process, computer technology, professional competencies.

Введение

Современные тенденции в академической сфере предполагают расширение преподавательских компетенций и интеграцию фундаментальных знаний с инновационными форматами организации образовательного процесса. Для применения на практике различных новшеств и использования принципиально новых педагогических методик необходимо обладать как довольно высоким уровнем профессионализма, так и определённым набором инструментов, при помощи которых данный процесс будет эффективен. Одним из наиболее актуальных инструментов в настоящее время представляются разнообразные электронные ресурсы, среди которых можно отметить электронные библиотеки, каталоги, архивы, интерактивные учебные материалы, а также электронные словари терминов.

Актуальность. Непрерывные информационные по-

токи и масштабная языковая глобализация определяют необходимость развития и усовершенствования электронных словарей терминов для поддержания высокого уровня профессиональной компетенции филологов. Актуальность данного исследования обусловлена ростом внимания к электронным словарям, их потенциальной полезностью для подготовки филологов и эффективным влиянием на образовательный процесс.

Цель статьи: раскрыть положительный эффект электронного словаря лингвометодических терминов как вспомогательного ресурса для повышения уровня освоения профессиональной терминологии филологов.

Новизна состоит в комплексном подходе обозначения путей для реализации качественного образования с использованием современных ресурсов, в частности электронного словаря. Разработка предполагаемого электронного словаря лингвометодических терминов – не абстрактный научный интерес, а путь решения ре-

альных проблем в образовательной практике, а его интеграция в учебный процесс не виртуальна, а реальна и имеет прикладную значимость. Этот ресурс предполагает не простое перечисление терминов, а является средством выражения его толкования, примеров употребления и комментария по каждой терминологической единице. Такой электронный ресурс предоставляет быстрый и эффективный поиск необходимого термина для его усвоения, что заметно отличает его от печатных аналогов.

Методы исследования. Авторами были использованы теоретический метод, который включает в себя изучение литературы по методике преподавания и разработке учебных электронных средств, а также метод моделирования и проектирования для создания электронного ресурса словарного хранения терминов.

В центре внимания авторов данной статьи лежит точка зрения об обогащении взаимодействия с теоретическими материалами посредством электронного словаря лингвометодических терминов как в процессе самого обучения, так и в рамках проведения научных исследований и для обучающихся, и для преподавателей в области филологии. Его практическое применение и интеграция в активное обучение поможет развить профессиональные компетенции как у студентов, так и у преподавателей.

В статье отражается процесс создания лексикографического электронного ресурса, где разработчики должны решать целый комплекс разноплановых задач, без которых инструмент не будет функционировать в полной мере. Главная из них – анализ и систематизация теоретического массива. В данном случае необходимо не только идентифицировать релевантные лексические единицы, но и произвести грамотную классификацию терминов с учётом их семантических и грамматических особенностей. Кроме того, важно разработать удобный и интуитивно понятный интерфейс для быстрого поиска необходимого термина, подготовить доступные объяснения и иллюстративные примеры использования лексических единиц, позволяющих пользователям ориентироваться в контекстуальном употреблении термина. Важным этапом является подготовка тестирования и корректировка словаря, построенная на экспертной и пользовательской оценке эффективности ресурса.

Множество терминов в области лингвистики и методики преподавания языка отличаются многозначностью и широкой сферой употребления. В связи с этим электронные словари должны предоставлять пользователям не только чёткие определения, но и доступные и подробные объяснения каждого терминологического значения. Это позволит пользователям грамотно сформировать категориально-понятийный аппарат в начале своего профессионального пути и достичь целостного представления об изучаемом предмете.

Для преподавателей электронный словарь – это способ разнообразить и обогатить учебный процесс, активизировать критическое мышление студентов, создавая условия для профессиональных дискуссий и аналитических обсуждений. Как уже отмечалось ранее, содержание словаря составляют не только сами термины, но и примеры их употребления, что позволяет интегрировать теоретическую и практическую подготовку будущих филологов. Такой подход является необходимым в

рамках современных образовательных стандартов.

Таким образом, в настоящий момент электронный словарь терминов представляет собой уже не вспомогательный инструмент, а неотъемлемый компонент современной образовательной системы. С его помощью студенты как будущие филологи обретут специализированные ресурсы для результативного развития профессиональных навыков и усвоения учебного материала в области филологии и методики преподавания.

Изложение основного материала

Разработка и создание электронного словаря лингвометодических терминов представляется сложным и многоступенчатым процессом, включающим несколько этапов. Каждый из этих этапов нацелен на повышение качества образовательного процесса и формирование у пользователей необходимых профессиональных навыков и компетенций [2].

Первый этап основывается на проработке содержательной составляющей будущего ресурса и состоит в сборе терминов и определений, актуальных для лингвометодики. В данном случае специалисты должны подробно проанализировать специализированную и справочную литературу, опубликованные интернет-источники, а также произвести обзор текущих образовательных практик. Структуризация собранного материала позволит сформировать обширную базу данных, пользоваться которой смогут как студенты, так и преподаватели. Кроме того, информационный ресурс сделает широкодоступными ключевые лингвометодические термины, что будет препятствовать терминологическому хаосу и неопределённости студентов в процессе обучения.

На втором этапе разработчики должны предоставить условия для интерактивного доступа к электронному словарю, что предполагает подбор оптимального программного обеспечения и создание практичного и понятного интерфейса для быстрого и удобного поиска необходимой информации. Под интерактивностью в данном случае предполагается алфавитная классификация терминов, поисковая функция, фильтрация и визуализация информации, которая не только упростит процесс изучения терминов, но и позволит вписать знания в практический контекст. В настоящее время не меньшее значение приобретает оформление данных, в связи с чем следует особое внимание уделять системе взаимодействия. В большинстве случаев именно от интерфейса зависит успешное использование электронного образовательного ресурса, поэтому важно предусмотреть возможность работы словаря на разных устройствах и платформах. Такой подход оптимизирует процесс изучения языка и формирования лингвометодической компетенции среди обучающихся.

В рамках третьего этапа необходимо разработать методические рекомендации по интеграции ресурса в образовательный процесс. Словарь в таком случае перестаёт быть просто вспомогательным инструментом с определённым набором терминов. Он трансформируется в самостоятельный и полноценный образовательный источник, использовать который могут не только обучающиеся, но и преподаватели, включая словарь в свои образовательные практики. Например, использование ресурса на практических и самостоятельных заняти-

ях, при подготовке к курсовым и дипломным работам, в процессе подготовки домашнего задания. Это существенно повысит уровень погружения студентов в учебный материал.

На четвертом этапе осуществляется подготовка обучающих материалов для преподавателей, которые проиллюстрируют им возможность эффективного внедрения ресурса в собственную образовательную практику. Здесь речь идет о разнообразных видеогиддах, вебинарах, информационных буклетах и других формах обучения, благодаря которым процесс освоения новых технологий станет понятным и простым.

На завершающем этапе следует уделить внимание механизмам обратной связи, которые станут источником пользовательской оценки эффективности ресурса. Отзывы и рекомендации от студентов и преподавателей дадут возможность точно модернизировать образовательную платформу, максимально адаптируя ее к потребностям целевой аудитории. Мобильность электронного словаря, заключающаяся в его возможности оперативно обновляться и видоизменяться, является важным преимуществом ресурса в стремительно изменяющейся образовательной среде [3].

При дальнейшей работе над электронным словарем необходимо внимательно подходить к выбору формата хранения данных. Наиболее популярными в настоящее время представляются два из них – TSV и XDXF. При этом XDXF отличается большей универсальностью и совместимостью с различными устройствами и программным обеспечением.

Следующий этап – это разработка структуры электронного ресурса, которая должна представлять собой наиболее рациональную и понятную логико-семантическую модель словаря. Все её элементы: словарные единицы, расшифровки их значения, примеры употребления и возможные контексты необходимо систематизировать, чтобы упростить поиск и сделать его максимально логичным. Значимость данного аспекта обусловлена эскалацией лингвометодических навыков пользователей в процессе обращения к словарю.

Далее разработчикам следует подобрать ряд инструментов, которые станут базисом при создании платформы. В настоящее время особой популярностью пользуются программы Lingvo и HTML HelpWorkshop, благодаря которым проектируются разнообразные справочные системы. Они позволяют автоматизировать содержание и процесс корректировки базы данных. Кроме того, с их помощью можно существенно расширить стратегии функционирования электронного словаря посредством файловых редакторов, которые дают возможность импортировать и экспортировать данные в подходящих форматах.

Фундаментальным представляется содержательный этап создания электронного словаря. Его смысл состоит в качественном наполнении ресурса проверенными данными и необходимой терминологией. Особенностью является его перманентность, поскольку важно сохранять актуальность и достоверность размещённой информации. Для этого разработчикам требуется на постоянной основе мониторить и анализировать специализированные источники – словари, научные статьи, надежные онлайн-платформы, современные лингвистические исследования отечественного и зарубежного происхожде-

ния. Непрерывное развитие языка становится ключевой причиной соблюдения данного аспекта.

Разумеется, запуск платформы невозможен без её тестирования, которое представляет собой заключительный этап подготовки словаря. В рамках данного этапа могут быть выявлены нарушения в функционировании ресурса, его некорректная работа, ошибки с точки зрения визуального оформления [3, с. 25]. Так, разработчики внимательно проверяют поисковую систему, обеспечивающую обнаружение желаемых терминов, их значений и примеров употребления. Функциональность словаря также проявляется через возможность добавлять новые слова.

Успешное тестирование указывает на готовность электронного словаря к использованию широкой аудиторией. Однако ряд проблем и недочётов могут быть выявлены уже после, что требует от разработчиков стремления оперативно вносить необходимые изменения. Стоит отметить, что для создания такого важного ресурса обладания лингвометодическими навыками и филологическим образованием недостаточно. Данный процесс в не меньшей степени требует от специалистов глубоких технических знаний, умения анализировать и систематизировать большие объёмы информации, а также творческого мышления. По итогу электронный словарь терминов становится эффективным инструментом для освоения языка, что в масштабах языкознания является серьёзным вкладом в развитие лексикографии.

Уже сегодня электронные словари терминов занимают особое место в образовании филологов, так как представляют собой не просто оцифрованные версии печатных ресурсов, а современные многофункциональные разработки. Так, у пользователей появляется возможность как самостоятельно изучить информацию, так и обратиться ко встроенным механизмам озвучки текста. Особенно полезным данный инструмент является при освоении произношения слов. Система синонимов и антонимов позволяет разобраться в контексте и семантике термина, а примеры употребления – в его корреляции [5].

Ещё одно существенное преимущество электронных словарей состоит в их универсальности, так как любой пользователь может выбрать наиболее оптимальный формат их применения. Например, мобильное приложение, онлайн-платформу, социальные сети или web-сайт. Такое разнообразие форм доступа предоставляет полную временную и территориальную свободу использования ресурса [4]. Важно подчеркнуть, что именно мобильная конфигурация обеспечивает поддержку молодёжного интереса к электронному словарю терминов. Студенты активно используют платформу для изучения как родного, так и иностранных языков. Кроме того, этот формат взаимодействия со словарём наиболее удобен в рамках учебного процесса [7, с. 157].

Принципиальным отличием электронных ресурсов от традиционных печатных словарей является их оперативное обновление, что особенно актуально в условиях стремительно развивающейся языковой среды. Более того, многие онлайн-словари предоставляют пользователям специальные разделы, в которых содержится профессиональная терминология. Благодаря этому аналитическая работа студентов становится проще, поскольку специфические термины уже отсортированы от

слов общего употребления.

Приведем наглядный пример из электронного словаря лингвометодических терминов:

Метафора – *metaphor*

Определение: *метофора – образное выражение, троп, основанный на переносе значения слова по сходству признаков, предметов или явлений.*

Definition: *a metaphor is a figurative expression, a trope based on the transfer of the meaning of a word by the similarity of signs, objects or phenomena.*

Примеры употребления:

Рус.: Любимая моя земля, словно мать родная.

Engl.: *Life is a journey through uncharted waters.*

Комментарий: Термин используется в литературоведении и стилистике для обозначения приема выразительности, широко применяемого в художественной прозе и поэзии.

Comment: *The term is used in literary studies and stylistics to denote a technique of expressiveness widely used in fiction and poetry.* [1]

Социальный аспект электронных словарей проявляется через инструмент обратной связи. Пользователи могут оставлять отзывы, комментарии, участвовать в обсуждениях и консультациях, а также вносить новые термины в базу данных. Такой подход обеспечивает поддержание партнёрских отношений между студентами и уже состоявшимися специалистами, что благоприятно сказывается на развитии лингвометодических навыков обучающихся.

Интерактивный формат современных электронных словарей даёт возможность персонализировать образовательный процесс. Так, любой пользователь может группировать понравившиеся термины, формировать собственные учебные списки, а также отслеживать прогресс своего обучения. Особенно ощутимым это преимущество становится в процессе написания научных работ, в рамках которых студенты глубоко погружаются в предмет и нуждаются в надёжных информационных

источниках. Использование электронных словарей не только упрощает исследовательскую работу, но и значительно повышает качество итогового текста.

Современная языковая среда отличается непрерывным развитием и постоянным обновлением лексического состава. Именно этим обуславливается острая необходимость доступа к актуальной и проверенной информации, содержащейся в электронных словарях терминов. Без их использования практически невозможно поддерживать высокий уровень научных исследований. При этом данные ресурсы являются не просто инструментами для работы с иностранной терминологией, а представляют собой полноценную научную среду для языковой эволюции [6]. Их активное использование в процессе обучения будущих филологов позволяет сделать образовательный процесс эффективным и разносторонним, а полученные знания и навыки – качественными и универсальными.

Выводы

Итак, в данной статье представлено рекомендованное решение по разработке электронного словаря лингвометодических терминов. Данный специализированный инструмент имеет ряд преимуществ и позволит реализовать процесс поиска и усвоения необходимой профессионально значимой терминологии, что делает его полезным и прикладным для формирования лингвометодических навыков и компетенции специалистов филолого-методического образования. Более того, электронный словарь предоставляет пользователям неограниченный, быстрый и легкий доступ к востребованной информации в удобном электронном формате.

Следовательно, можно заключить, что электронный словарь способствует повышению качества освоения лингвометодических терминов его пользователями и может стать неотъемлемым инструментом в академической и профессиональной практике.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — Москва: Советская энциклопедия, 1966. 608 с. [Электронный ресурс] // <https://studfile.net> – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/6022714/> (дата обращения 15.04.2025).
2. Концептуальный этап создания электронного словаря [Электронный ресурс] // human.snauka.ru – Режим доступа: <https://human.snauka.ru/2021/03/42058> (дата обращения 15.04.2025).
3. Косичкина А.С. Особенности проектирования и разработки электронных словарей. Молодой ученый. 2016. №27 (131). С. 23–27. [Электронный ресурс] // [moluch.ru](https://moluch.ru/archive/131/36593) – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/131/36593> (дата обращения 15.04.2025).
4. Создание электронных образовательных ресурсов. Практикум [Электронный ресурс] // infourok.ru – Режим доступа: <https://infourok.ru/praktikum-sozдание-elektronnih-obrazovatelnih-resurov-1945125> (дата обращения 15.04.2025).
5. Чайникова Г.Р. Разработка учебного электронного словаря тезаурусного типа как средства формирования внутреннего иноязычного лексикона // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-uchebnogo-elektronnogo-slovara-tezaurusnogo-tipa-kak-sredstva-formirovaniya-vnutrennego-inoazychnogo-leksikona> (дата обращения 15.04.2025).
6. Функции электронных словарей. [Электронный ресурс] // studfile.net – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/10104312/page:3> (дата обращения 15.04.2025).
7. Шульдешова Н.В. Электронный словарь как средство формирования многоязычной компетенции. Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2016. № 1 (29). С. 149–161 – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25586757> (дата обращения 15.04.2025).

References

1. Akhmanova O.S. Dictionary of linguistic terms / O.S. Akhmanova. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1966. 608p. [Electronic resource] // <https://studfile.net> - URL: <https://studfile.net/preview/6022714/> (date of access: 15.04.2025).
2. The conceptual stage of creating an electronic dictionary [Electronic resource] // human.snauka.ru – URL: <https://human.snauka.ru/2021/03/42058> (date of access: 15.04.2025).
3. Kosichkina A.S. Features of designing and developing electronic dictionaries. A young scientist. 2016. №27 (131). Pp. 23–27.

[Electronic resource] // moluch.ru - URL: <https://moluch.ru/archive/131/36593> (date of access: 04/15/2025).

4. Creation of electronic educational resources. Workshop [Electronic resource] // infourok.ru - URL: <https://infourok.ru/praktikum-sozdanie-elektronnih-obrazovatelnykh-resursov-1945125> (date of access: 15.04.2025).

5. *Chaynikova G.R.* Development of a thesaurus-type educational electronic dictionary as a means of forming an internal foreign language lexicon // Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Problems of linguistics and pedagogy. 2014. No. 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-uchebnogo-elektronnogo-slovara-tezaurusnogo-tipa-kak-sredstva-formirovaniya-vnutrennego-inoazychnogo-leksikona> (date of access: 15.04.2025).

6. Functions of electronic dictionaries. [Electronic resource] // studfile.net - URL: <https://studfile.net/preview/10104312/page:3> (date of access: 15.04.2025).

7. *Shuldeshova N.V.* Electronic dictionary as a means of forming multilingual competence. Scientific Bulletin of the Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering. Series: Modern linguistic and methodological-didactic research. 2016. No. 1 (29). Pp. 149–161 – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25586757> (date of access: 15.04.2025).

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

Гелла Тамара Николаевна (главный редактор) – доктор исторических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой всеобщей истории и регионоведения.

Пузанкова Елена Николаевна (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российская государственная академия интеллектуальной собственности» (РГАИС), проректор по академической политике и учебной работе.

Дудина Елена Федоровна (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, исполняющий обязанности заведующего кафедрой русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации.

Абакумова Ольга Борисовна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры английской филологии.

Айзенштат Марина Павловна – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН.

Александрова Анжелика Паруйровна – кандидат филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», доцент кафедры английской филологии, начальник бюро переводов.

Антонова Мария Владимировна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой истории русской литературы XI–XIX веков.

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 государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой истории России.

Михальченко Сергей Иванович – доктор исторических наук, профессор, директор Института экономики, истории и права.

Михеичева 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.

Погосян Варужан Арамаздович – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения).

Ретинская Татьяна Ивановна – доктор филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой романской филологии.

Степанова Надежда Сергеевна – доктор филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Юго-Западный государственный университет», заведующий кафедрой русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан.

Струкова Татьяна Викторовна – доктор филологических наук, федеральное государственное казенное военное учреждение высшего образования «Академия Федеральной службы охраны «Российской Федерации», сотрудник.

Тарасова Оксана Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры математики и прикладных информационных технологий и методики обучения математике имени Н.А. Ильиной, директор института педагогики и психологии.

Хворостов Дмитрий Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева».

Черепанова Лариса Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет», профессор кафедры русского языка и методики его преподавания.

Чикалова Ирина Ромуальдовна – доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ведущий научный сотрудник, Институт истории, Национальная академия наук Беларуси (Республика Беларусь).

ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Общие правила. Статья объемом 6-15 страниц набирается в текстовом редакторе MS-Word 97-2003 *.doc (**версия MS-Word 2007*.docx, *.docm не принимается!!!**) либо RTF и называется по фамилии автора, предоставляется в редакцию в электронном виде, идентичном печатной версии, одним файлом и на бумаге формата А4. Размер шрифта 14 pt, через один интервал **без переносов**. **Пробелы и табуляция в начале абзаца недопустимы!** Параметры документа: верхнее поле – 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 редколлегией журнала решения о публикации ответственный секретарь редколлегии информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

12. Подписанные рецензии на бумажном носителе или в электронном виде (скан) хранятся в редакционной коллегии журнала в течение 5 (пяти) лет.

Процедура обжалования решения редакционной коллегии.

Автор имеет право обжаловать решение редакционной коллегии об отклонении статьи или необходимости корректуры 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 12.12.2025 г.
Дата выхода в свет 10.12.2025 г.
Формат 60х84/8 Объем 48,38 усл. п. л.
Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ №292

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