

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНОБРНАУКИ РОССИИ)
ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ имени А.П. ЧЕХОВА (филиал)
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»

ВЕСТНИК
Таганрогского
института
имени А. П. Чехова

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 1 / 2026

Редакционная коллегия:

А.А. Волвенко (главный редактор),
О.Н. Филиппова (заместитель главного редактора),
Х. Бак (Турция), И. Горетить (Венгрия), К.Р. Нургали (Казахстан),
М. Саньоль (Франция), О. Сюч (Венгрия),
С.А. Петрушенко, Т.М. Субботина, Е.А. Першонкова, О. В. Кравченко, Т. Д. Скуднова,
Д. В. Стаханов, М. П. Целых, И.А. Тюшнякова, С.А. Фирсова

Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. – Таганрог, 2026, № 1. – 440 с.

В настоящее издание вошли статьи, подготовленные преподавателями, научными сотрудниками, магистрантами и студентами Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ), ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина (г. Елец), а также учителями школ Ростовской области.

Журнал рассчитан на научных сотрудников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов старших курсов.

Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2026. – № 1.– 440 с.

Содержание

Раздел I. ФИЛОЛОГИЯ	7
Белова Е.А., Субботина Т.М. ХРИСТИАНСКИЕ ЦЕННОСТИ В НАУЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКИХ РОМАНАХ А.Р. БЕЛЯЕВА: РАЗРУШЕНИЕ ИЛИ УТВЕРЖДЕНИЕ?	7
Букаренко С. Г., Купцова А. Е. СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ НАЧАЛЬНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РАССКАЗАХ А. П. ЧЕХОВА	11
Драчёва В.М., Субботина Т.М. ЖЕНЩИНА-КОМИССАР ИЛИ ЖЕНЩИНА-МАТЬ? ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗА В РАССКАЗЕ В.С. ГРОССМАНА «В ГОРОДЕ БЕРДИЧЕВЕ»	23
Кошкарёва А. А., Субботина Т. М. ТУРГЕНЕВСКАЯ ТРАДИЦИЯ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕМЫ ПЕРВОЙ ЛЮБВИ В РАССКАЗЕ А.П. ЧЕХОВА «ВОЛОДЯ»	26
Павленко Л. Г. КОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С СОЮЗАМИ <i>LIKE</i> И <i>THAN</i>	31
Тимошенко Ю.М. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СИНТАКСИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗАЩИТИТЕЛЬНОЙ И ОБВИНИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)	37
Тимошенко А.М., Субботина Т.М. ФИЛОСОФСКИЕ ИСКАНИЯ ИНТЕЛЛИГЕНТА В ЦИКЛЕ М. ЗОЦЕНКО «СЕНТИМЕНТАЛЬНЫЕ ПОВЕСТИ»	43
Раздел II. ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ	49
Алексеев Е.А. ОБЗОР ПРОИЗВОДИТЕЛЕЙ НАДГРОБИЙ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА НА ОСНОВЕ МАРКИРОВОК, ВЫЯВЛЕННЫХ НА КЛАДБИЩАХ ТАГАНРОГА, НОВОЧЕРКАССКА, РОСТОВА- и НАХИЧЕВАНИ-НА-ДОНУ	49
Бардиян Н.В., Гуров М.И. ЗАСЕЧНЫЕ ЧЕРТЫ В РОССИЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕ XVI-XVII ВЕКОВ – ОПЫТ МУЗЕЕФИКАЦИИ	61
Гдалевич И.А., Майорова Л.Н. ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ СЕМИНАРЫ «ДУХОВНОЕ НАСЛЕДИЕ ТАГАНРОГА: ПРАВОСЛАВНАЯ ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ» КАК ЭЛЕМЕНТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ	66
Глухов Н.А., Гуров М.И. ВООРУЖЕННЫЕ СИЛЫ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА	76
Казанцева В.Е., Котлярова О.А. ВОССТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СССР ПОСЛЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	88
Мезенова А.И., Качевский П.С. ОККУПАЦИОННЫЙ РЕЖИМ НА ТЕРРИТОРИИ БССР В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	96
Малик К.Е., Гуров М.И. АНТИСОВЕТСКИЕ СИЛЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРУЮЩИЕСЯ СОВЕТСКО –ПОЛЬСКИЕ МЕЖГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ	101
Меланин Г.А., Щукин Д.В. ПОЛИТИЧЕСКОЕ ЛИДЕРСТВО Н.С. ХРУЩЁВА: ОТ ВНУТРИПАРТИЙНОЙ БОРЬБЫ К РЕФОРМИРОВАНИЮ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ	107
Прокофьева Е. В., Вавилкина Я. Н. ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ КИНОСТУДИИ «СОЮЗМУЛЬТФИЛЬМ» В 1936–1999 гг.	110
Прокофьева Е.В., Голийная Д.С. ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЧУКОТСКОГО ЭТНОСА	121

Рыбалкин А. М. ОСОБЕННОСТИ МЕДИАИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗА КАЗАКА ЕРМАКА ТЕМОФЕЕВИЧА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ИСКУССТВА (НА ПРИМЕРЕ РАБОТ ИЗ КОЛЛЕКЦИИ ТАГАНРОГСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ).....	130
Саркисян А. Г., Черных С. А. АНТРОПОТОПОНИМЫ НЕКЛИНОВСКОГО РАЙОНА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ.....	135
Сидоров К.А., Щукин Д.В. СОВЕТСКИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ РОССИЙСКИЕ ИСТОРИКИ О КРЕСТЬЯНСКОМ ПРОТЕСТЕ НА ОРЛОВИЩИНЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ.....	142
Смирнов И.Н. «РИШЕЛЬЕВСКИЙ» АБСОЛЮТИЗМ ВО ФРАНЦИИ В БОРЬБЕ С ПОЛИТИЧЕСКОЙ ОППОЗИЦИЕЙ.....	148
Смирнов И.Н., Соломенная А.В. АРМАН ЖАН ДЮ ПЛЕССИ ДЕ РИШЕЛЬЁ – ДЕМИУРГ ФРАНЦУЗСКОГО АБСОЛЮТИЗМА.....	156
Спиридонов А.Г. ПОХОД НА КИЕВ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ НА ЮГЕ РОССИИ.....	163
Спиридонов А.Г. УТОЧНЕНИЕ ЦИФР И ФАКТОВ СТРОИТЕЛЬСТВА ГАВАНИ В ТАГАНРОГЕ	174
Стеценко В.В. ВАЛДАЙСКИЙ ФОРУМ: ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ	184
Холодковская Н.С., Лозовицкая А.А. ФОНД ОБОРОНЫ СССР В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАРОДНОЙ ПОДДЕРЖКИ ФРОНТА	188
Чекунов Г.В., Волвенко А. А. ИВАН ГРИГОРЬЕВИЧ ЧЕКУНОВ: ЖИЗНЬ, ТРУДЫ И ВКЛАД В РАЗВИТИЕ МЕДИЦИНСКОЙ СИСТЕМЫ ОБЛАСТИ ВОЙСКА ДОНСКОГО.....	194
Раздел III. ПРАВО	198
Стеценко В.В., Барабаш Е.В. СОВРЕМЕННОЕ МОШЕННИЧЕСТВО В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ: ВИДЫ, ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ, МЕРЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ И ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ	198
Тимофеев В.А., Сердюкова Ю.А. ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ: ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.....	205
Тимофеев В.А., Проценко И.А. ОСОБЕННОСТИ ПРОТИВОРЕЧИЙ В ПЕРЕХОДНЫХ ПЕРИОДАХ И ПЕРЕХОДНЫХ СОСТОЯНИЯХ ТРАНСФОРМИРУЮЩЕГО СОЦИУМА.....	211
Тимофеев В.А., Сердюкова Ю.А. ПРОБЛЕМЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРИКЛАДНОЙ АНАЛИЗ.....	216
Раздел IV. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА.....	224
Бурок Т. Э., Смолярчук Д. А. СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	224
Голикова А. А., Минаева Н.А. РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С РАС ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОТОГРАФИЙ И ПЕРЕРИСОВОК.....	228
Джекелли А. Э. СОСТОЯНИЕ АВТОНОМНОСТИ МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ФОНЕ ЭФФЕКТА «ПОПКОРНОВОГО МЫШЛЕНИЯ» (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ СПО)	236
Зарубина Р.В., Краснощекова Д.В. ПРИМЕНЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБЗР.....	242

Каранова К.Р., Кравченко О.В. ПОТЕНЦИАЛ И ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....	245
Кравченко О.В., Айрапетян А.А. ПРЕОДОЛЕНИЕ БАРЬЕРОВ ВОСПРИЯТИЯ ЧУЖОЙ КУЛЬТУРЫ И РАСШИРЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ	250
Логинов А.С., Белоконова С.С. ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНФОРМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФОРИЕНТАЦИИ В ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОМ НАПРАВЛЕНИИ	255
Макаров А.В., Калининская А.Е. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОКОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	260
Макарова Е. А., Липовая О. А. РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЛОНТЕРСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	268
Макарова Н.В., Циненко Е.Н. ГОТОВНОСТЬ К ОВЛАДЕНИЮ ГРАМОТОЙ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ОБЩЕГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕРВОКЛАССНИКА.....	272
Мищенко В. И., Явурова Е. С. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ: ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ ИЛИ МОДНЫЙ ТРЕНД?.....	281
Молотникова А.А. О ПРОИСХОЖДЕНИИ, ПРОГНОЗИРОВАНИИ И СПОСОБАХ УПРАВЛЕНИЯ МОЛОДЁЖНЫМ ЭКСТРЕМИЗМОМ.....	288
Музыка О.А., Болдырева В.С. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАНЯТОСТИ И ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ С МЕНТАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ	302
Немчинова А. И., Хвалебо Г. В. РАЗВИТИЕ СКОРОСТНЫХ И КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ЮНЫХ ХОККЕИСТОВ.....	309
Пальмова Е.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ	312
Филиппова О.Н., Аврамова С.Н. РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	318
Хало П.В., Парфёнова Д.О., Бегун О.В. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ВОСПИТАНИЯ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ ФИДЖИТАЛ-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	322
Холодковская Н.С. ИНТЕГРАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ: ПРОЕКТ ИНТЕРАКТИВНОЙ ЭКСКУРСИИ «ТАГАНРОГ – ПЕРВАЯ ВОЕННО-МОРСКАЯ БАЗА РОССИИ».....	328
Чеботарева В.С., Филиппова О.Н. РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ОБОГАЩЕНИЮ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	336
Челышева И. В., Илларионова Е. М. МЕДИАПЕРФОРМАНС КАК СРЕДСТВО РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....	339
Чугунова В.С., Кобякова Г.Н. ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	345
Шолохов А.В., Разумный Е.И. АТРИБУТЫ И ДЕТЕРМИНАНТЫ НЕПРАВОМЕРНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ И ПЕДАГОГИКО-ЮРИДИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА	352

Шолохов А.В., Разумный Е.И. ЭФФЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	360
Щитова Н.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛОВСОЧЕТАНИЙ (КОЛЛОКАЦИЙ) ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	366
Раздел V. МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА	373
Арапина-Арапова Е.С., Осташко Д.В. ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДИЗАЙНЕРСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ.....	373
Арапина-Арапова Е.С., Формалёв Д.А. О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К ФОРМИРОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ	375
Войтенко Ф.Д., Червонный А.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА	377
Гдалевич И.А., Полищук Е.Н. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	383
Донских С.А., Ищенко О.А. МЕТОДИКА ОБОБЩЕНИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО ФИЗИКЕ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ	387
Донских С.А., Шубина Е.А. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В КЛАССАХ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ.....	392
Кликушина Т.Г., Гальцина В.С. СТАРТАП-ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ	396
Перликова М. В., Хвалебо Г. В. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ХОРЕОГРАФИИ.....	403
Тюшнякова И.А., Шульга К.С. ПРИМЕНЕНИЕ STEAM-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ	408
Хало П.В., Кобрина А.А., Сыроваткина И.А. ПРИМЕНЕНИЕ VR-ТЕХНОЛОГИЙ С ИНЕРЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ЗАХВАТА ДВИЖЕНИЙ В ПОДГОТОВКЕ ТХЭКВОНДИСТОВ	418
Холина О.А., Макаров А.В. ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ	424
Сведения об авторах.....	433
ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАТЕЙ АВТОРАМИ В ЖУРНАЛ	436
ПРАВИЛА ПРОВЕДЕНИЯ РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЕЙ.....	439

Раздел I. ФИЛОЛОГИЯ

Е.А. Белова, Т.М. Субботина

ХРИСТИАНСКИЕ ЦЕННОСТИ В НАУЧНО-ФАНАТАСТИЧЕСКИХ РОМАНАХ А.Р. БЕЛЯЕВА: РАЗРУШЕНИЕ ИЛИ УТВЕРЖДЕНИЕ?

Аннотация. В статье рассматривается ранняя советская научная фантастика с точки зрения наличия в ней влияния православной догматики. В творчестве советских писателей, в частности А. Р. Беляева, даже в условиях официального атеизма и доминирования материалистической идеологии, сохраняется культурная память о христианских ценностях, унаследованная от русской классической литературы XIX века.

Ключевые слова: научная фантастика, жанр, традиция, христианство, А.Р. Беляев.

E.A. Belova, T.M. Subbotina

CHRISTIAN VALUES IN A.R. BELYAEV'S SCIENCE FICTION NOVELS: DESTRUCTION OR AFFIRMATION?

Abstract. The article examines early Soviet science fiction from the point of view of the influence of Orthodox dogma in it. The works of Soviet writers, in particular A. R. Belyaev, even in the conditions of official atheism and the dominance of materialist ideology, preserve the cultural memory of Christian values inherited from Russian classical literature of the 19th century.

Key words: science fiction, genre, tradition, christianity, A.R. Belyayev

Научная фантастика в русской литературе XIX–XX веков традиционно воспринимается как жанр, ориентированный исключительно на рациональное осмысление будущего, желание предсказать последствия технологического прогресса. Однако за холодной технократической оболочкой многих произведений, написанных в условиях постепенного перехода к «атеистической вере», угадываются глубокие философские, этические и религиозные вопросы. Советские научно-фантастические романы в основном строятся на размышлении о различных научных гипотезах, но в центре футуристического сюжета остается история отдельного человека и народа в целом, сталкивающегося в совершенно новых условиях с давно знакомым нравственным выбором между добром и злом. Выбор же этот, очевидно, восходит к христианской, в частности православной, традиции.

В рамках данной научной статьи будут рассмотрены такие проблемы творчества писателя-фантаста А.Р. Беляева, как ответственность учёного перед Богом и обществом, тема жертвы во имя науки, место «нового» человека в обществе и связь его с богочеловеком.

Несмотря на внешнюю «светскость», русская литература XIX века развивалась в условиях глубокого взаимодействия с православной традицией, которая на протяжении столетий служила не только религиозной, но и культурной, этической и эстетической основой национального самосознания. Чутко воспринял и точно выразил суть этой традиции Н.А. Бердяев: «... В русской литературе, у великих русских писателей религиозные темы и религиозные мотивы были сильнее, чем в какой-либо литературе мира. <...> Вся наша литература XIX века ранена христианской темой, вся она ищет спасения, вся она ищет избавления от зла, страдания, ужаса жизни. <...> Соединение муки о Боге с мукой о человеке делает русскую литературу христианской, даже тогда, когда в сознании своем русские писатели отступали от христианской веры» [6].

Образы и традиции христианской культуры настолько укоренились в быту, искусстве и мышлении русского общества, что даже писатели, критиковавшие церковь или искавшие иные духовные пути, в качестве ориентира подсознательно использовали «вечные» темы, берущие начало именно в Библейской догматике: «Религиозные догматы формировали характер нации, политическое и экономическое своеобразие её истории, судьбу народов» [6].

Интерес к религиозно-мистическим мотивам начинает проявляться уже в первой половине XIX века, в эпоху романтизма. Однако подлинный поворотный момент в осмыслении христианства как центральной темы русской литературы происходит во второй половине XIX века – в эпоху реализма и великих нравственно-философских исканий.

Этот период характеризуется острым кризисом традиционных ценностей, обусловленным рядом социально-исторических факторов, таких как отмена крепостного права, усиление революционных настроений, распространение материализма, позитивизма и нигилизма. Именно тогда формируются ключевые философско-религиозные течения, оказавшие влияние на художественное сознание: славянофильство (православие есть гармония веры и разума, свободы и любви, в отличие от «рационалистического» западного христианства) и западничество (критика православной институции без отвержения христианских ценностей).

Религиозная философия конца XIX – начала XX века (В. С. Соловьёв, П. А. Флоренский, С. Н. Булгаков, Н. А. Бердяев) стала попыткой синтеза христианства, философии и науки. Особенно важной для литературы стала концепция Богочеловечества у В. С. Соловьёва – идея, согласно которой Бог и человек призваны к соединению в любви, а культура должна быть «делом Божиим»: трактуя идеалотворческий вектор искусства, В.С. Соловьёв утверждал, что искусство исполняет функцию «предварения» и пророчества, являя в наличном, раздробленном универсуме, далеко отстоящем от совершенства, образ всеединого бытия, о котором говорят все религии, и прежде всего христианство. Оно становится «переходом и связующим звеном между красотой природы и красотой будущей жизни» [5, 33]. Так формулировалась в русской эстетике идея искусства как творчества жизни, которая стала своего рода «противоядием» против кризиса искусства эпохи модерنا, оказавшегося неспособным целостно и действительно соединить искусство и бытие [5, 35].

Русская литература (вслед за древнерусской) задачу свою и смысл существования видела в «возжигании и поддерживании духовного огня в сердцах человеческих». Своё творчество русские писатели сознавали как служение пророческое, отношение к деятелям литературы как к духовидцам, прорицателям сохранилось в русском сознании до сих пор [6].

Напитанная философской проблематикой, к началу XX века русская литература представляла собой сложное, многоголосое, но единственно направленное пространство – пространство поиска Бога в человеке. Даже писатели, находившиеся в оппозиции к официальной церкви, не могли выйти за рамки христианской проблематики: она была не внешним украшением, а внутренним импульсом творчества. Эта традиция станет в конце концов тем фундаментом, на котором будет строиться и литература советского периода – пусть и в трансформированной, часто завуалированной, форме.

В первые годы после революции (1917–1920-е) в литературе сосуществовали разнородные течения: от футуристов и имажинистов до неоклассицистов и «деревенщиков». Некоторые авторы, особенно чуткие к мистико-философским идеям Серебряного века (А. Блок, А. Белый, В. Брюсов), восприняли революцию как эсхатологическое событие – «очищение мира огнём», предвестие Нового Иерусалима.

Радикальное переосмысление христианских мотивов началось с «Двенадцати» Блока, а более поздняя советская литература «энергично подчинила себя делу нового религиозного творчества». «Антирелигиозные» издания (газеты и журналы «Безбожник», «Антирелигиозник у станка» и пр.) в большинстве своем имели *антиправославную* направленность.

Атеистический пафос объединял всю советскую литературу. Пропаганда строилась по двум направлениям: нападки на собственно веру, попытки доказать, что «Бога нет»; и антицерковная агитация, «разоблачение» духовенства в обмане трудящихся. Антиклерикальная настроенность сводилась часто к тому, что всякое появление духовного лица на страницах литературного произведения непременно сопровождалось указанием на его моральную нечистоплотность [6].

В этих условиях прямое выражение православных убеждений в официальной литературе стало невозможным. Однако религиозное сознание, укоренённое в культурной памяти русского общества, не исчезло – оно трансформировалось, уходя в подтекст, аллегорию, символ, или принимая форму гуманистических, этических и экзистенциальных размышлений. Этот процесс можно охарактеризовать как светскую трансформацию христианских мотивов – их переосмысление в терминах новой идеологии с сохранением глубинных смыслов.

Так, в начале 1920-х гг. наблюдается интересный феномен: даже в рамках «пролетарской» и «производственной» литературы пока еще не сформировавшегося официально соцреализма авторы продолжают обращаться к вечным темам: смысл жизни, ценность отдельной личности, границы научного знания, ответственность за ближнего. Эти темы, лишённые прямой церковной терминологии, всё же сохраняют христианскую семантику. Особое место в этом контексте занимает научная фантастика – жанр, который, казалось бы, должен быть максимально далёк от религии. В это время жанр научной фантастики в молодом советском государстве переживает настоящий расцвет. На первый взгляд, он кажется максимально далёким от религии: здесь доминируют технические новации, утопические проекты, вера в безграничные возможности науки. Однако именно в этом жанре наиболее ярко проявляется скрытая религиозная проблематика.

Писатели-фантасты (А. Р. Беляев, А. Н. Толстой и др.) в своих произведениях явно или скрыто задают вопросы, которые напрямую восходят к христианской антропологии. Что делает человека человеком? Можно ли отделить разум от души? Имеет ли право учёный исполнять роль Бога, вмешиваясь в человеческую природу? Сформулированные в научной или утопической форме, эти вопросы на деле продолжают религиозно-философскую традицию русской классики, которая еще в конце предыдущего века пыталась нащупать границу между допустимым «творческим» прогрессом и опасностью греха гордыни.

Эти вопросы не формулируются в богословских терминах, но их этическая основа — христианская. Так, в романе А. Н. Толстого «Гиперболоид инженера Гарина» (1925–1927) образ Гарина – это современный вариант «фаустовского» героя, стремящегося к абсолютной власти через знание. Его трагедия не столько политическая, сколько нравственная: он утратил способность к сочувствию, что делает его античеловеком. В «Голове профессора Доуэля» Беляева поднимается тема достоинства личности вне зависимости от её физической формы – идея, напрямую связанная с евангельским пониманием ценности каждого человека.

Писатели, выросшие на классике XIX века, невольно воспроизводили её этические установки, даже если не осознавали их религиозного происхождения. Религиозные мотивы в русской литературе адаптированы к новым условиям, сохраняясь в виде этических дилемм, мотивов жертвенности и сострадания, тревоги за судьбу человека в эпоху технократии. Эта трансформация особенно ярко проявляется в научной фантастике А. Р. Беляева, чьё творчество, несмотря на внешнюю «советскость» и увлечение научными гипотезами, оказывается глубоко связано с духовным наследием дореволюционной русской литературы. Сын настоятеля православного храма, Беляев был достаточно подкован в вопросах религии. Его романы близки к нравственным притчам, отвечающим на вечные вопросы о сущности и предназначении человека, о цене прогресса, о мере ответственности гения и критерии совести в оценке возможных последствий его поступков. «Именно совесть утверждалась нашими писателями как основная мера всех вещей. <...> Новая литература, хотя мы и выделяем её особо, и созидалась на традициях предшествующих веков, традиции же эти были освящены идеалами Православия» [6].

В творчестве Беляева, несмотря на влияние новейшей тенденции «научности», прослеживается следование романтической традиции, в которой нравственность неизбежно завязана на понятиях христианских, в частности – православных. Можно выделить два основных мотива, в которых четко прослеживается следование христианской догматике:

- 1) Поиски «рая» - странствия по земле, морю и небу.
- 2) Стремление приблизиться к Богу (часто неудачная) – через научный эксперимент.

Религиозные догмы в творчестве Беляева играют роль фактора, противостоящего развитию науки, прогрессу. Причастные к божественным таинствам персонажи чаще всего представляют собой безнравственных людей, заботящихся о сохранении собственной власти («Ариэль», «По-

следний человек из Атлантиды») или же об устранении возможных угроз, возникающих как реакция на их действия, противоречащие интересам церкви («Человек-амфибия»). Обыватели же, рассуждающие наедине с собой о душе и жизни после смерти, становятся по-настоящему набожными только в моменты страха, угрозы смерти. Таковы, например, размышления Брике («Голова профессора Доуэля»), задумавшейся о греховности своей внезапно прерванной жизни:

«Ей мерещились языки адского пламени. Она видела, как ее грешное тело уже поджаривалось на огромной сковороде. <...>

– Господи, господи, неужели ты не простишь рабу твою, ты всемогущ, – беззвучно шевелились ее губы, – твоя доброта безмерна. Я много грешила, но разве я виновата? <...> Сколько раз я просила тебя прийти мне на помощь. Не сердись, господи, я не упрекаю тебя, – боязливо продолжала она свою немую молитву, – я хочу сказать, что не так уж виновата. И по милосердию своему ты, быть может, отправишь меня в чистилище... Только не в ад!» («Голова профессора Доуэля») [4, 193-194].

Религия и страх отождествляются в романах Беляева, вера сопровождается ожиданием неизбежной божественной кары: в «Последнем человеке из Атлантиды» жрецы прямо говорят своему ученику, что «магия» - наука, а обещания гнева Богов – ложь и лишь способ удержать власть.

Обличает католическую церковь Беляев в «Человеке-амфибии», проявляя явно отрицательное отношение к участию представителей церкви в судебном процессе над доктором Сальватором: главное их обвинение состоит не в том, что ученый когда-то провел эксперимент над ребенком, а в том, что человек посмел усомниться в завершенности человеческого организма и решил его усовершенствовать, тем самым сотворив богопротивную тварь.

Беляев обличает главную проблему современной религиозности: под напускной набожностью у него почти всегда прячется жадный до денег и власти ничтожный человек, давно утративший изначальный смысл своей веры. Видя в ней способ получения выгоды, человек совершает еще более страшный грех, ставя себя выше Бога.

Для русских мыслителей переживание приближающейся трагедии мирового масштаба вылилось в философию русского космизма: в слиянии христианства и науки родился замысел освоения космического пространства. Человек стремится постичь «космос», стать гражданином Вселенной и создать на планете гармонию и равновесие. Именно космическая тема становится одной из центральных в зрелом творчестве Беляева.

Трактовка Беляевым темы космоса (путешествия в космос) близка к произведениям соотечественников (А.Н. Толстой «Аэлита», 1923), где полет к звездам – дело исключительно важное для науки, переживающей невероятный подъем; это знакомство с новыми просторами и народами, возможность распространить свою «веру» – коммунизм, который единственный способен воссоздать рай на земле. Указанные мотивы неожиданно сливаются с актуальным, исключительно христианским мотивом противостояния злу, роль которого у Беляева чаще всего играет фашизм и породившие его люди, зарабатывающие на убийствах и войне.

Космические мотивы особенно выразительно звучат в романе «Прыжок в ничто» (1933), завязкой которого становится бегство на космическом «Ноевом ковчеге» последней оставшейся на Земле знати, не нашедшей другого способа спасения от разразившейся всемирной коммунистической революции. В числе беглецов выделяется фигура священника – человека, противоречащего самому себе: проклиная науку, он готов воспользоваться ее достижениями, сбежать от машин на машине. Люди, спасаясь от земных бедствий, наносят вред нетронутому до сих пор космическому пространству. Истинные христиане, беглецы сами словно не осознают, что желали бы стать богами на новой планете, обустроенной исключительно в угоду их комфорту.

Беляев создает новую, далекую от концепции Циолковского «этику космоса», схожую с позицией Г. Уэллса. Земля должна стать храмом, центром Вселенной. Уход с Земли оказывается «прыжком в ничто», и, чтобы спасти Землю, необходимо освоить космос, а приобретённые знания использовать на благо нашей планеты, которая станет центром управления в космическом пространстве.

В своем творчестве Беляев нередко использует обращение к небесному пространству, в чем заметно влияние православной атмосферы, в которой родился и вырос писатель. Небо для фанта-

ста – место, куда следует стремиться духовно и физически, пространство, которое, покоренное человечеством, сможет сделать людей в ином смысле ближе к Творцу – добрее, мудрее и чище. Думается, что этот вывод рождается у писателя под влиянием хорошо известной ему философии Н.Федорова. Религиозный, молитвенный порыв к небу, ко Вселенной, к Богу стал, по Федорову, первым творческим порывом человека, первым актом искусства. Религиозным актом восстания, воздвижения себя в вертикаль открывается в истории долгий путь творческого самосозидания человека. Его венцом, с точки зрения Федорова, должно стать преображение, притом не только нравственное, но и физическое. Судя по всему, для писателя Беляева, как и для философа Федорова, нравственное преображение человека – важнейшая часть христианского делания в мире, во всей полноте раскрывающая Божий замысел о человеке как о творце, существе благом, сознательном и свободном, ибо «только самосозданное существо может быть свободным» [5, 42].

Итак, несмотря на внешнюю «научность» и технократическую эстетику, характерную для жанра научной фантастики 1920–1930-х годов, произведения одного из корифеев научной фантастики А.Р. Беляева оказываются пронизаны скрытыми православными мотивами: от проблемы души и телесности до этических дилемм, связанных с вмешательством человека в божественный порядок мироздания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляев, А.Р. Ариэль ; Продавец воздуха : романы. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. – 384 с. – (Азбука-классика).
2. Беляев, А.Р. Собрание повестей и рассказов в одном томе / Александр Беляев. – Москва : Издательство «Э», 2017. – 880 с.
3. Беляев, А.Р. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4: Человек-амфибия; Ариэль; Золотая гора: Романы. – М.: Книжный Клуб Книговек, 2018. – 384 с.
4. Беляев, А.Р. Человек-амфибия. Голова профессора Доуэля: Романы. – М.: Мартин, 2019. – 304 с. – (Моя классика).
5. Гачева, А.Г. Эстетика житнетворчества: от Н.Ф. Федорова и Вл. С. Соловьева до А.К. Горского - Литература и религиозно-философская мысль конца XIX – первой трети XX века. К 165-летию Вл. Соловьева – с. 26-51 // – М.: Водолей, 2018 – 548 с. (Серия «Русская литература и философия: пути взаимодействия». Вып. 2)
6. Дунаев, М.М. Православие и русская литература. Собрание в 6 томах. // - Москва: Христианская литература, 2001–2004.
7. Иванов, К. Воображаемые космические путешествия в ранней советской научной фантастике. // ЛОГОС. – 2018. – № 2 (т. 18). – С. 159–226.
8. Козьмина, Е. Ю. Фантастика начала XX века в жанровом освещении // Научный диалог. – 2017. – № 6. – С. 148–157.
9. Котельников, В.А. Православие в творчестве русских писателей XIX века. // Христианское чтение. – 1994. – № 9. – С. 7-42,
10. Назаров, И.А. Система «Психического отравления»: о мотиве доведения до безумия в романе А. Р. Беляева «Голова профессора Доуэля» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3 (69). – С. 37–39.
11. Осьмухина, О.Ю., Старцев, Д.И. Готическая мотивика прозы А.Р. Беляева (на материале романа «Остров погибших кораблей» и рассказа «Страх») // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2016. – № 2. – С. 256–259.

С. Г. Букаренко, А. Е. Купцова

СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ НАЧАЛЬНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РАССКАЗАХ А. П. ЧЕХОВА

Аннотация. В статье рассматриваются два типа способов реализации прагматической функции начального предложения в рассказах А. П. Чехова – эксплицитный и имплицитный – и их наложение. Анализ прагматической функции ограничен только тремя её аспектами, представляющимися наиболее значимыми для произведений этого писателя-классика.

Ключевые слова: начальное предложение, эксплицитный способ, имплицитный способ, прагматическая функция.

WAYS TO IMPLEMENT A PRAGMATIC FUNCTION THE INITIAL SENTENCE IN THE STORIES OF A. P. CHEKHOV

Abstract. The article examines two types of methods for realizing the pragmatic function of the initial sentence in the stories of A. P. Chekhov—explicit and implicit—and their overlap. The analysis of the pragmatic function is limited to only three of its aspects, which appear to be the most significant for the works of this classic writer.

Key words: initial sentence, explicit method, implicit method, pragmatic function.

Изучению начального предложения как находящемуся в сильной позиции [1, с. 69] посвящено немало научных исследований [4, 10, 11, 13 и др.]. Такая позиция позволяет ему (особенно в художественном произведении) выполнять весьма значимые функции, являясь для читателя ключом к неизвестному, которое содержится в тексте, точкой отсчёта для дальнейшего повествования. Не случайно существует пословица «Хорошее начало полдела откачало». Поэтому у писателей-классиков реализация их идейно-художественного замысла начинается с обычно многофункционального инициального предложения, при анализе которого выделяют разные его функции, но наиболее общепризнанными являются прагматическая, композиционная, персонажная и тональная.

В данной статье анализируются эксплицитные и имплицитные способы реализации только прагматической функции начального предложения как основной, на которую наслаиваются остальные его функции. Эти два способа выражаются одними и теми же языковыми средствами, но не всегда всеми, имеющимися в инициальном предложении, поскольку для *концентрации* имплицитного смысла, «разлитого» часто по всему произведению с помощью целой системы средств намёков, создающих подтекст и *приращение* смысла, в первом предложении обычно выбирается одно-два или редко три языковых средства.

Рассмотрим на материале ста начальных предложений рассказов А. П. Чехова сначала эксплицитный способ реализации языковыми средствами прагматической функции начального предложения без учёта имплицитного, понимаемого в указанном смысле, а затем совмещение с ним.

Эксплицитный способ реализации прагматической функции начального предложения в произведениях А. П. Чехова (без учёта имплицитного наслоения). Предназначение эксплицитного способа в первом предложении художественного произведения заключается в реализации прежде всего основной функции – прагматической. Один из аспектов этой функции направлен на стимулирование непроизвольного для читателя как бы самопревращения его ещё и в «зрителя» под влиянием того, что всё описывается настолько конкретно, что создаёт иллюзию достоверности сообщаемого, которое воспринимается в виде происходящего непосредственно перед глазами. Эта иллюзия делает такого читателя-«зрителя» заинтересованным в получении информации как полезной для ориентации в жизни, а потому ознакомление с ней оценивается им как нужное и полезное, вызывая пока только этим желание продолжить чтение и после начального предложения.

Эксплицитными средствами реализации прагматической функции в указанном аспекте являются определённые лексические и грамматические средства. В число относительно постоянных грамматических средств, используемых в исходном предложении, входят принадлежность его к повествовательным предложениям и форма изъявительного наклонения глагола как форма, представляющая действие реальным, происходящим в действительности. В число относительно постоянных лексических средств – принадлежность их к тематическим группам «Место», «Время», «Наименование человека». Средства указанных групп в данной статье считаются средствами, предназначенными для реализации в первом предложении рассказов прагматической функции в указанном аспекте – в стимулировании как бы самопревращения читателя ещё и в «зрителя».

Но существует и другое мнение относительно названных групп: средства первой и второй группы относятся к реализующим композиционную функцию, третьей – персонажную. Точнее же,

думается, будет считать проявление в данном случае совмещения прагматической функции, которая видится исходной для автора, а потому требующей особого внимания при анализе, с композиционной, персонажной и тональной. То, что для средств, использованных А. П. Чеховым, свойственно совмещение функций, неоднократно отмечалось в научной литературе; например: «Во многих работах, посвящённых творчеству А. П. Чехову, отмечается экономность в выборе выразительных средств, сжатость и *совмещение функций*» [1, с. 49 (курсив наш – С. Б., А. К.)].

В данной статье анализируется только прагматическая функция первых предложений, а композиционная и персонажная как выражаемые теми же самыми способами, что и прагматическая в понимаемом смысле, отдельно не рассматриваются. Тональная же функция характеризуется, но только при рассмотрении тех начальных предложений, в которых она особенно важна в плане дополнения к прагматической функции, хотя при этом имеется в виду, что в инициальных предложениях рассказов А. П. Чехова даже нейтрально представленная тональная функция имеет смысловую нагрузку. Итак, в предлагаемой работе всё внимание уделяется анализу способов реализации в принципе только прагматической функции в первом предложении.

Если грамматические средства, участвующие в представлении указанной функции, не нуждаются в подробном рассмотрении в силу объективно минимального проявления авторского своеобразия в их использовании, то лексические этого требуют.

Слова из указанных тематических групп выбраны А. П. Чеховым такие, которые способны создавать видимость достоверности изображаемого в тексте благодаря обозначению ими *конкретного* места, *точного* времени и *индивидуальности* каждого персонажа или персонажей. Усиливается впечатление достоверности ещё и тем, что место, время и персонаж или персонажи часто называются не только с помощью нарицательных существительных определённой семантики, но и собственных.

В начальном предложении обозначение *только* конкретного места, *только* точного времени и *только* индивидуальности персонажа или персонажей в проанализированном объёме материала наблюдалось нечасто.

Информация только о конкретном месте по сравнению с информацией о времени в инициальных предложениях рассказов А. П. Чехова даётся наиболее редко: «*Село Блины Съедены*» («Письмо к учёному соседу»). Это относится также к начальным предложениям, включающим название только персонажа или персонажей.

В начальных предложениях с указанием только персонажа или персонажей индивидуализация осуществляется обычно нарицательными существительными со значением, как правило, социального положения, взаимоотношений, профессии, национальности героев произведений с дополнением иногда этих сведений оценочной характеристикой: «*Граф, графиня со следами когда-то бывшей красоты, сосед-барон, литератор-либерал, обеднявший дворянин, музыкант-иностранец, тупоумные лакеи, няни, гувернантки, немец-управляющий, эсквайр и наследник из Америки*» («Что чаще всего встречается в романах, повестях и т. п.?»).

Обозначение только точного времени используется в начальном предложении значительно чаще по сравнению с обозначением только места и только персонажа или персонажей. При этом в единичных случаях А. П. Чехов обращается к односоставным номинативным предложениям – нераспространённым и распространённым: «*Вечер*» («Ряженые»); «*Утро*» («В циркульне»); «*Прекрасный морозный полдень*» («И то и се (поэзия и проза)»). Чаще встречается двусоставное предложение с подлежащим, выраженным нарицательным существительным со значением времени: «*Был праздничный полдень*» («Рассказ, которому трудно подобрать название»). Ещё большая конкретизация времени создаётся благодаря включению в начальное предложение числительного: «*Было четыре часа утра...*» («Двадцать девятое июня»); «*Было двенадцать часов ночи*» («Радость»). Способствует этому также употребление собственного имени для названия праздника, связанного с понятием времени: «*Был Новый год*» («Пережитое»).

Как видно по приведённым выше примерам, существительное-подлежащее со значением времени в начальных предложениях постпозитивно по отношению к глаголу-сказуемому, в функции которого чаще всего используется глагол *быть*. Другие глаголы-сказуемые в инициальных

предложениях употреблены единичны; например: «*Наступило утро желанного, давно снившегося дня, наступило – урааа, господа охотники!!* – 29-е июня...» («Петров день»).

Сказуемое, постпозитивное по отношению к подлежащему со значением времени, но уже не простое глагольное, а именное, с присвязочной частью, выраженной прилагательными, в проанализированном объёме материала было зафиксировано только один раз: «*День был ясный, морозный...*» («Исповедь»).

Чаще случаев указания только места, только времени и только персонажа или персонажей в начальных предложениях рассказов наблюдается комбинирование их, что усиливает иллюзию достоверности описываемого, «зрительность», а значит, усиливает реализацию прагматической функции, направленной на превращение читателя как бы в «зрителя», верящего в истинность происходящего. Это обозначение *времени и места, времени и персонажа/персонажей, времени, места и персонажа/персонажей*. Примеры приведены далее.

Обозначение точного времени и места: «*На башне св. Ста сорока шести мучеников пробила полночь*» («Тысяча одна страсть, или Страшная ночь»); «*Дело происходило в одно темное осеннее “после обеда” в доме князей Приклонских*» («Цветы запоздалые»).

Обозначение точного времени и персонажа / персонажей:

– одного персонажа: «*Двадцать лет собирался директор З.-Б.-Х. железной дороги сесть за свой письменный стол и наконец, два дня тому назад, собрался*» («Ревнитель»); «*Пробило 12 часов дня, и майор Щелколов, обладатель тысячи десятин земли и молоденькой жены, высунул свою плешивую голову из-под ситцевого одеяла и громко выругался*» («За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь»);

– более одного персонажа: «*Целую неделю пью за здоровье Сары*» («И то и се (письма и телеграммы)»); «*Как-то на днях я зашел к своему приятелю, журналисту Мише Коврову*» («Коллекция»); «*На днях я пригласил к себе в кабинет гувернантку моих детей, Юлию Васильевну*» («Размазня»); «*Шли два приятеля вечернею порой и дельный разговор вели между собой*» («Хитрец»).

Встречается совмещение значения времени и персонажей в одном слове – в глаголе, корень которого называет время приёма в данном случае пищи, а окончание – наличие персонажей в количестве, большем единицы: «*Пообедали*» («Ушла»).

Обычно обозначение времени и персонажа / персонажей происходит в пределах простого предложения, как это видно по приведённым выше примерам. В единичных случаях (в проанализированном объёме начальных предложений) эти значения выражаются в сложном предложении, причём наблюдается нахождение их в разных предикативных частях: «*Было время, когда кассиры грабили и наше Общество*» («Единственное средство»); «*Говорят, что теперь девятнадцатое столетие*» («На волчьей садке»).

Обозначение точного времени, места и персонажа/персонажей осуществляется в инициальном предложении, например, следующим образом: «*В четверг на прошлой неделе девица Подзатылкина в доме своих почтенных родителей была объявлена невестой коллежского регистратора Назарьева!*» («Перед свадьбой»); «*Тысяча восемьсот семьдесят седьмого года, февраля десятого дня, в городе С.-Петербурге, Московской части, 2 участка, в доме второй гильдии купца Животова, что на Лиговке, я, нижеподписавшийся, встретил дочь титулярного советника Марью Алексееву Барабанову, 18 лет, вероисповедания православного, грамотную*» («Роман адвоката»); «*В пятницу на масленой все отправились есть блины к Алексею Ивановичу Козулину*» («Торжество победителя»).

Особо следует выделить случаи переходного характера, когда читателю даётся неполная информация о точном месте, о точном времени или конкретном персонаже. Этот приём частично-умолчания способствует созданию типизации того, о чём далее узнает читатель, как бы превратившийся ещё и в «зрителя» под влиянием прагматической функции начального предложения, которая в данном случае дополняется ещё одним аспектом – интригующим началом, загадочностью. При обозначении места и/или персонажа такой приём создаётся использованием начальных букв собственных имён: «*Дело происходило в Н...ском окружном суде, в одну из последних его сессий*» («Случай из судебной практики»); «*На днях в Т. застрелился землевладелец К., местный воротни-*

ла, человек богатый и семейный» («Обер-верхи»). В текстах художественной литературы приём частичного умолчания встречается также при обозначении времени в виде наименования года с помощью числительного с опущенными цифрами одного или двух последних разрядов или одного, наличие которых обозначается либо многоточием, либо двумя точками, например: в 179... году / в 17.. году: *«Отец мой Андрей Петрович Гринёв в молодости своей служил при графе Минихе и вышел в отставку премьер-майором в 17.. году»* (А. С. Пушкин «Капитанская дочка»). Но в проанализированном объёме рассказов А. П. Чехова такое возможное употребление не зафиксировано.

Таковы эксплицитные способы реализации прагматической функции начальных предложений рассказов А. П. Чехова в аспекте как бы самопревращения читателя в «зрителя», рассмотренные без учёта наслоения имплицитных способов. Дальнейший анализ связан с анализом совмещения этих способов со имплицитными способами, реализующими также прагматическую функцию, но в иных аспектах.

Совмещение эксплицитного и имплицитного способов реализации в двух аспектах прагматической функции начальных предложений в рассказах А. П. Чехова. Указанное совмещение обеспечивает краткость в передаче информации, являющейся художественным принципом писателя-классика, которая неоднократно отмечалась в научной литературе, посвящённой изучению его творчеству [1, с. 49 и др.]. Осуществляется такое совмещение путём перехода смысла, передаваемого имплицитным способом, в подтекст. Этот способ использует те же языковые средства, что и имплицитный, но не все, о чём уже было сказано, а только избранные как подходящие для концентрации задуманного подтекстового смысла, что будет показано далее, при анализе начальных предложений конкретных рассказов.

Предназначение имплицитного способа заключается в реализации, как и у эксплицитного способа, прагматической функции, но уже в другом аспекте: в аспекте стимулирования самопревращения читателя-«зрителя» с первого же предложения теперь ещё и в заинтригованного «отгадывателя», пытающегося предвидеть дальнейшее развитие событий, что, как правило, заканчивается для него и для персонажа рассказа эффектом обманутого ожидания [1, с. 108, 5, 6, 7, 8, 9, 15]. Такой эффект полностью создают предложения, следующие за инициальным предложением, но истоки его в начальном предложении. Именно оно, первое предложение, становится для него отправной точкой.

Для стимулирования самопревращения читателя и в «зрителя», и в «отгадывателя» писателю достаточно употребить, например, только фамилии в начальном предложении. Достигается это следующим образом. Сам факт наличия её у персонажа рассказа создаёт конкретность, иллюзию достоверности, зримость, способствующие реализации прагматической функции, связанной с самопревращением читателя ещё и в «зрителя». Однако в рассказах А. П. Чехова фамилия персонажа, как правило, ещё и «говорящая», а потому ещё более усиливающая желание читателя узнать правильность своей догадки, что способствует как бы самопревращению его также и в «отгадывателя». Но не только. Есть ещё и стимулирование читателя, начинающееся сразу, с инициального предложения, к самопревращению его ещё и в «философа», осмысляющего прочитанное в плане общего понимания человека и его взаимодействия с окружающим миром.

Рассмотрим разнообразие совмещения реализации эксплицитного и имплицитного в начальных предложениях ряда рассказов А. П. Чехова, благодаря чему эти предложения выполняют предназначенную для них писателем прагматическую функцию в том или ином аспекте.

В рассказе «Моя «она»» начальное предложение таково: *«Она, как авторитетно утверждают мои родители и начальники, родилась раньше меня»*. Как было сказано ранее, эксплицитный способ, обеспечивающий в инициальном предложении, как правило, конкретность и достоверность информации, стимулирует реализацию прагматической функции инициального предложения, связанной с как бы самопревращением читателя ещё и в «зрителя». Этот способ в названном произведении представлен прежде всего нарицательными существительными, обозначающими конкретных лиц (*родители, начальники*), индивидуализация которых усиливается притяжательным местоимением *мои*. Указание на говорящего в виде местоимения *меня* также способствует созданию иллюзии достоверности. И местоимение *она* в силу указания также создаёт эту иллюзию

зию, но в то же время и неопределённость, поскольку в русском языке оно может указывать как на лицо женского пола, не участвующее в речевом общении, так и на неживой предмет (в широком смысле). Этим создаётся двусмысленность, загадочность как исходный этап в формировании эффекта обманутого ожидания, связанного с прагматической функцией – с как бы самопревращением читателя теперь ещё и в «отгадывателя».

Начальное предложение склоняет читателя-«отгадывателя» к мысли о том, что речь идёт о лени. Но последующие, особенно предшествующие завершающему (например: *«Детей у нас пока нет... Хотите знать её имя? Извольте... Оно поэтично и напоминает Лилю, Лелю, Нелли...»*), заставляют отказаться от этой мысли и предположить, что речь идёт о женщине. Содержание же последнего предложения вообще неожиданно: оказывается, есть ещё и третье решение этой загадки: олицетворение лени, позволяющее совместить в восприятии неживое и живое. Поэтому слово *лень* написано с заглавной буквы, что свойственно собственным именам, т. е. использовано переосмысление семантики, сопровождающееся переходом нарицательного существительного в собственное: *«Её зовут – Лень»*. Такое совмещение понятно носителям русского языка, поскольку в славянском фольклоре оно используется, что отметил А. А. Потебня, а затем и Р. О. Якобсон: *«... дерево и девушка как бы соприсутствуют в одном и том же словесном представлении ивы»* [17, с. 20]. Объединение понятий о живом и неживом может осуществляться в пределах не только одного слова, но и сочетания слов. В этом плане показательным названием песни А. Новикова «Девочка-рябина».

Загадочность инициального предложения в рассматриваемом рассказе А. П. Чехова создаётся прежде всего благодаря его названию как предшествующему начальному предложению в силу включения в него местоимения *она* с таким же таинственным указанием: «Моя “она”». Конкретизирующий заголовок мог бы снять эту загадочность, как, например, в стихотворении И. Северянина с заголовком «Пушкин»: *«Он — это чудное мгновенье / Запечатленное в веках!»*. Такую же функцию для начального предложения может выполнять и подзаголовок, как это наблюдается, например, в стихотворении С. Шерстяк «Он и Она (*А. Пушкин и Н. Гончарова*)»: *«Он – знаменитый и шальной, / Она – красавица и королева бала. / Он может говорить со всей страной, / Она по вечерам не сходит с пьедестала»* (<https://www.chitalnya.ru/work/2198022/>).

Прагматическая функция первого предложения в рассказе «Моя “она”» реализуется ещё и в ином аспекте, поскольку оно являясь исходным для как бы самопревращения читателя ещё и в «философа», размышляющего о роли лени в жизни человека, которая у мужчины ассоциируется с ролью женщины в его судьбе.

Использование в начальном предложении местоимения для создания интриги встречается и в зарубежной литературе. Один из таких примеров описан И. В. Давыдовой при анализе английской литературы: «С точки зрения морфологического аспекта стилистической особенностью инициальных предложений является использование местоимений. Так, в предложении *She* автор заинтриговывает читателя, не знакомит его с персонажем, не называет имени, а прибегает к использованию местоимения женского рода. При этом можно подумать, что речь идёт о женщине, но, как впоследствии оказывается, этим местоимением обозначено судно. Известно, судна, корабли в английском языке относятся к женскому роду» (4, с. 124).

Возможность подтекстового осмысления указания, обозначаемого местоимением 3-го лица, но уже в форме множественного числа и уже по-новому по сравнению с инициальным предложением рассказа «Моя “она”» использовал А. П. Чехов также в начальном предложении рассказа «Он и она»: *«Они кочуют. Одному только Парижу дарят они месяцы, для Берлина же, Вены, Неаполя, Мадрида, Петербурга и других столиц они скупы»*.

В рассказе «Справка» начальное предложение представлено так: *«Был полдень. Помещик Волдырев, высокий плотный мужчина с стриженной головой и с глазами навыкате, снял пальто, вытер шёлковым платком лоб и несмело вошел в присутствие»* <...> («Справка»). Инициальное предложение является двусоставным, предназначенным для обозначения времени, причём с логическим ударением на подлежащем, находящемся в постпозиции по отношению к сказуемому, что нарушает типичный прямой порядок: *«Был полдень»*. Однако для начального предложения текста иной порядок и соответственно с логическим ударением на сказуемом (*Полдень был*) в принципе

невозможен. Так с помощью порядка слов и логического ударения акцентируется внимание читателя-«зрителя» на необходимой для данного рассказа части суток – на середине дня. Именно в это время, что будет известно из следующего предложения, персонаж подошёл к присутствию. Так эксплицитными средствами реализуется прагматическая функция инициального предложения в указанном аспекте.

Содержание первого предложения рассказа в задуманном автором большем объёме благодаря приращению смысла [2, с. 279] может быть понято только с помощью следующего предложения. Только вместе эти оба предложения образуют необходимое для данного рассказа описание персонажа в едином исходном оценочно-характеризующем плане. Вместе вступают они в какой-то мере неожиданное для читателя противоречие с дальнейшим содержанием текста. Сказано «в какой-то мере» потому, что намёк на наличие несоответствия имеется уже в них, обеспечивая зарождение эффекта обманутого ожидания и начало реализации прагматической функции по стимулированию как бы самопревращения читателя в «отгадывателя».

Так, содержащаяся во втором предложении лексика, использованная для описания помещика, свидетельствует о том, что у него высокий социальный статус (он *помещик*), он и внешне представительный (он *высокий*), он ухожен (он *стрижен*), он хорошо питается (он *плотный*), он богато одет (у него *пальто* и *шёлковый* платок). Возвращение после такой характеристики к начальному предложению приводит к осмыслению его в качестве дополнения к характеристике персонажа, данной во втором предложении. Оно намекает на то, что помещик может позволить себе спать весьма долго, а потому в присутствии он пришёл не утром, а только в полдень. В результате первое и второе предложение, как было сказано, объединяются исходной оценочной характеристикой персонажа. Вместе они создают непредвиденный контраст с его поведением, описываемым в дальнейшем, хотя подготовка читателя к нему формально содержится не в начальном предложении, а только во втором, в котором проскакивают настораживающие слова, не соответствующему такому облику и образу жизни персонажа. Это его фамилия (*Волдырев*) и наречие со значением образа действия (*несмело* /вошёл/). Так называемая «говорящая» фамилия Волдырев воспринимается как производная от слова *волдырь* ('то, что получено вследствие ожога'). Такая фамилия предполагает, что предки персонажа в прошлом обожглись (в переносном смысле) на чём-то. Этот «ожог», судя по поведению персонажа, они получили от общения с чиновниками, а сохранившийся страх перед ними они передали своему потомку вместе с фамилией, судя по его поведению. Прошлый опыт предков объясняет то, что мужчина, обладающий всем для смелого вхождения в присутствие, не отказывающий себе даже в длительном сне, о чём повествует начальное предложение, входит в него всё же несмело.

Итак, особенность начального предложения в данном рассказе заключается в том, что оно содержит не только эксплицитный способ создания достоверности изображаемого, обозначая конкретное время суток происходящего и превращая читателя в верящего в истинность происходящего «зрителя» в соответствии с прагматической функцией указанного аспекта, но и дополняет содержание второго предложения. Благодаря этому такие два первых предложения вместе участвуют в подготовке к созданию эффекта неожиданности, обманутого ожидания по отношению к содержанию последующего текста, превращая читателя ещё и в человека, ищущего отгадку контраста, и выполняя прагматическую функцию соответствующего аспекта. Так в рассказе с помощью совмещения эксплицитных и имплицитных средств реализуется прагматическая функция инициального предложения в двух рассмотренных аспектах. Однако начальное предложение вместе со вторым являются отправной точкой и для ещё одного аспекта прагматической функции. Это аспект, который обеспечивает активизацию читателя к размышлениям о подверженности человека даже высокого социального статуса страху перед чиновником любого ранга, передаваемому по наследству новым поколениям. Следовательно, читатель становится ещё и «философом».

В рассказе «Смерть чиновника» в качестве начального было употреблено следующее предложение: «*В один прекрасный вечер не менее прекрасный экзекутор, Иван Дмитрич Червяков, сидел во втором ряду кресел и глядел на “Корневильские колокола”*». Это тоже двусоставное предложение, как и в предыдущем рассказе, но уже распространённое, с многоаспектно использованным эксплицитным способом описания происходящего, создающим иллюзию досто-

верности и реализующим прагматическую функцию мотивации как бы самопревращения читателя в «зрителя», ибо описание столь наглядно, что нельзя его не «увидеть» в своём воображении. Этот способ представлен лексическими средствами, называющими конкретное место описываемых событий, точное время, индивидуализированного персонажа путём указания не только его социального статуса, но и полного собственного имени, объекта его внимания, также обозначенного собственным именем.

Время (*вечер*) и наименование персонажа (*эзекутор*) охарактеризованы одним и тем же прилагательным, выражающим максимально положительную оценку – *прекрасный*. Причина такой оценки объясняется порядковым числительным *второй*, называющим ряд кресел в театре, на одном из которых сидел чиновник. В своих собственных глазах этот мелкий чиновник, заведующий хозяйством в учреждении, возвысился тем, что всё-таки смог купить билет во второй ряд и тем самым хотя бы так, хотя бы в театре, приблизиться к вышестоящим, занимающим первый ряд. Он наслаждался достигнутым, гордился собой. Это объясняет его душевное состояние, что отмечено в предложении, следующем непосредственно за начальным: «*Он глядел и чувствовал себя наверху блаженства*». Его самооценка определила возвышенное восприятие действительности, которое словно передалось и рассказчику, с позиции которого это представлено. Так оригинально передано повествователем чужое эмоциональное состояние. В результате к основной прагматической функции, являющейся основной, присоединяется тональная, что важно отметить в силу её особой значимости в данном рассказе. В принципе же эта функция имеется у каждого начального предложения, хотя бы в нулевом (нейтральном) варианте.

Настроение, заданное начальным предложением и усиленное последующим, вступит в противоречие с настроением, о котором пойдёт речь в последующих предложениях текста. Это ощущение блаженства неожиданно, что свойственно стилю А. П. Чехова, разрушится от случайного «вдруг». Именно подготовка читателя в виде наречия «вдруг» к последующему несоответствию является особенностью данного рассказа. Но есть и в начальном предложении типичное для многих произведений писателя предупреждение об этом, т. е. сразу, но читатель должен уловить намёк. Это «говорящая» фамилия главного персонажа рассказа – Червяков. Таким образом, наречие *вдруг* и фамилия *Червяков* создают не только иллюзию достоверности, но и приводят к эффекту обманутого ожидания. Надежда на новую жизнь рухнула, как у персонажа, так и у читателя-«зрителя» и одновременно «отгадывателя». Как и *новая* шинель у Очумелова, так и место во *втором* ряду в театре, купленное Червяковым, т. е. внешние изменения, о которых сразу же сообщает начальное предложение с помощью продуманно выбранных прилагательного *прекрасный* и числительного *второй*, никак не повлияли на сущность персонажей. Они так и остались рабами по натуре; их постоянная готовность к подхалимству, к чиновничеству не исчезла. Инициальное же предложение представляет собой исходную точку в развёртывании событий, чётко выявляющих это. Целевая направленность таких событий была отмечена в научной литературе: «События, столкновения с другими персонажами подбираются так, чтобы выявить главное в герое, чтобы он раскрылся весь» [16, с. 239].

Кроме отмеченных двух аспектов прагматической функции у начального предложения есть ещё и такая, которая сразу стимулирует читателя к началу философских размышлений о последствиях добровольного рабского чиновничества для человека.

В рассказе «Шило в мешке» в качестве начального предложения использовано сложно-подчинённое предложение, что в принципе не так часто встречается в рассказах А. П. Чехова: «*На обывательской тройке, просёлочными путями, соблюдая строжайшее инкогнито, спешил Петр Павлович Посудин в уездный городишко N., куда вызывало его полученное им анонимное письмо*». Это предложение знакомит читателя с главным персонажем как с реально существующим, поскольку лексическими средствами называется его имя, отчество и фамилия, его место нахождения, конкретная причина его передвижения с указанием конечного пункта, а также причина его поездки – анонимное письмо. Такая конкретность невольно мотивирует читателя стать ещё и «зрителем».

Страстное желание ревизора насладиться своей властью над другими людьми в силу того, что они подчинённые, объясняет его решение нагрянуть с проверкой неожиданно. Однако, не-

смотря на такое желание, женщинам он позволяет иметь, о чём станет известно далее, неограниченную власть над собой, как и мужчины в рассказе «Дамы», а одна из них даже «вертит им, словно лиса хвостом». Рассказчик сообщает, что ревизор для достижения поставленной цели использует не только тщательно продуманные, но и предпринятые им меры сохранения его приезда в тайне. Поэтому важную роль в начальном предложении играют прилагательные, сообщающие об использованных чиновником способов достижения этого: тройка взята им *обывательская*, передвижение идёт *просёлочными* путями, а особенность инкогнито обозначена прилагательным в форме превосходной степени – *строжайшее*. Названные эксплицитным способом детали способствуют реализации прагматической функции, создающей у читателя зрительную иллюзию достоверности изображаемого и стимулирующей как бы самопревращение его в «зрителя». Весьма значима для данного рассказа тональная функция начального предложения, передающая настроение ревизора, предчувствующего своё торжество.

Однако неожиданно как для персонажа, так и для читателя-«отгадывателя» окажется, что никакие меры секретности не помогли, причём применительно не только к поездке, но и к тайнам его личной жизни. Поэтому после прочтения рассказа заголовок «Шило в мешке» читателем должен быть продолжен всё-таки словами «не утаишь», хотя персонаж предпринимал все меры, чтобы всё утаить.

Итак, начальное же предложение в данном рассказе закладывает основы для реализации прагматической функции в трёх основных рассматриваемых её аспектах, благодаря чему стимулируется как бы самопревращение читателя ещё и в «зрителя», и в «отгадывателя», и в «философа», пришедшего к выводу: всё тайное всё равно становится явным.

В рассказе «Дамы» начальное предложение таково: «*Фёдор Петрович, директор народных училищ N-ской губернии, считавший себя человеком справедливым и великодушным, принимал однажды у себя в кабинете учителя Временского*». В нём использован эксплицитный способ в создании иллюзии достоверности описываемого, обеспечивающий реализацию прагматической функции инициального предложения, направленной на стимулирование осмысления читателем себя ещё и «зрителем». Это и сказуемое, выраженное глаголом в форме изъявительного наклонения. Это и собственные имена персонажей с указанием должности и профессии, места происхождения и однократности произошедшего во времени, выраженной наречием *однажды*. Но в то же время в начальном предложении есть намёк на наличие у него и другого аспекта прагматической функции, проявляющейся в виде «зарождения» эффекта обманутого ожидания, как у главного персонажа, так и у читателя-«отгадывателя».

У Фёдора Петровича этот эффект связан с его исходной высокой самооценкой, о чём сообщается причастным оборотом *считавший себя человеком справедливым и великодушным*. Такая самооценка придаёт этому обороту некоторую иронию, реализующую тональную функцию инициального предложения. Эта ирония связана с тем, что проявить он себя таковым, как он себя представлял, в сложной ситуации герой не может, хотя он пытался сопротивляться, пытался остаться самим собою, но не смог. А всё из-за всё того же чиновничества, которым порой пользуются даже не сами вышестоящие чиновники, а их дамы, способные оказывать давление в том числе и на них. Перед желанием дам все мужчины, независимо от их чина, оказываются бессильны, как однажды это выяснилось для главного персонажа рассказа. Без этого *однажды* директор так бы и остался пребывать в заблуждении относительно возможностей проявления своих собственных человеческих качеств. Открытие этого было для него неожиданным, последовавшая за этим переоценка себя стала для него болезненной и закончилась эмоциональным срывом, проявившимся в прямой речи персонажа, и уходом его из канцелярии.

Так начальное предложение рассказа, включающее наречие *однажды*, совмещающее «открытые» и «подтекстовые» способы выражения смысла, и завершающие его предложения вместе создают эффект обманутого ожидания, реализуя прагматическую функцию в указанном аспекте: стимулирование как бы самопревращение читателя в «отгадчика». Продвижение к такому эффекту было постепенным, градационным на протяжении всего произведения, но для читателя это не является очевидным, как и для самого главного персонажа – директора, ибо завершение всё-таки неожиданно, ибо у героя было две возможности: или остаться верным своим принципам. или отка-

заться от них, разрушив тем самым иллюзию о себе как о человеке справедливом и великодушном. Но он понял, что противостоять сложившейся системе социальных отношений, в которой определяющую роль играет власть женщин над мужчинами любого ранга, он бессилен, и в этом его трагедия, а в силу типизации персонажа, исходно заложенной отсутствием в начальном предложении его фамилии, не только его. Так юмористический, казалось бы, рассказ перестаёт быть таковым. Он погружает читателя в философские раздумья о власти женщины над мужчиной и о последствиях этого. Такая же мысль проходит в целом ряде произведений А. П. Чехова, но в качестве основной она проведена писателем в рассказе «Моя «она»», в котором лень повествователем олицетворяется; он приписывает ей качества женщины и даже даёт ей собственное имя, трансформируя в него, что уже было отмечено выше, нарицательное существительное.

В рассказе «Радость» начальное предложение «*Было двенадцать часов ночи*» выполняет прагматическую функцию, создавая иллюзию реальности происходящего, обозначая точное время с помощью словосочетания существительного и числительного, т. е. делает сообщаемое «видимым» читателю и стимулируя как бы самопревращение его в «зрителя». Но эта функция реализуется ещё и в другом прагматическом аспекте – в аспекте как бы самопревращения читателя и в «отгадчика». Происходит это благодаря тому, что исходное предложение вместе со следующим предложением участвует в формировании эффекта обманутого ожидания, поскольку описываемое во втором предложении не соответствует типичному для указанного времени суток. Это активное движение персонажа, обозначенное глаголами *влетел, заходил*: «*Митя Кулдаров, возбужденный, взъерошенный, влетел в квартиру своих родителей и быстро заходил по всем комнатам*». То же, что должно соответствовать и соответствует содержанию инициального предложению, представлено в трех последующих предложениях: «*Родители уже ложились спать. Сестра лежала в постели и дочитывала последнюю страничку романа. Братья-гимназисты спали*». Этот эффект неожиданности, в создании которого участвует инициальное предложение, формирует ещё один аспект реализации прагматической функции и подготавливает читателя к основному эффекту обманутого ожидания – к тому, что радость, заявленная в названии рассказа, оказалась не радостью, а позором. Таким образом, всё в рассказе направлено на то, чтобы читатель почувствовал себя и «зрителем», и «отгадчиком», а исходным для этого является начальное предложение, которое таким образом реализует прагматическую функцию в указанных двух аспектах. Но есть ещё и иной аспект прагматической функции этого предложения: оно является истоком для размышлений читателя-«философа» о том, что же такое известность для человека и как она оценивается.

Для рассказа «Толстый и тонкий» в качестве начального А. П. Чеховым выбрано предложение, содержащее информацию о месте происходящих событий и о персонажах: «*На вокзале Николаевской железной дороги встретились два приятеля: один толстый, другой тонкий*».

Обозначение конкретного места встречи с помощью не только нарицательного существительного (*вокзал*), но ещё и собственного имени места (*Николаевская железная дорога*) создаёт иллюзию реальности изображаемого, делает его как бы видимым, а глагол-сказуемое в форме изъявительного наклонения и повествовательный характер предложения усиливает это впечатление. Так реализуется прагматическая функция в одном из её аспектов, стимулируя читателя стать ещё и «зрителем», в центре «поля зрения» которого находятся два основных персонажа.

Употреблённые в начальном предложении контекстуальные антонимы (*толстый – тонкий*) сразу же намекают на закономерностораживающее читателя несоответствие: эти персонажи – приятели, но разные, однако читателю пока сообщается только о чисто внешнем контрасте. Это внешнее противопоставление невольно вызывает исходное предположение о противоположных оценках их. Предполагается, что тонкий, вызывающий сочувствие из-за своей внешности, хотя и назван не как одушевленный (*худой*), а почему-то, что пока неизвестно, как неодушевленный (*тонкий*), будет описан как положительный персонаж, а толстый – как отрицательный. Однако определённое сомнение в оценке тонкого всё-таки возникает по причине выбора для называния его прилагательного *тонкий*. К тому же это прилагательное употреблено в качестве субстантивированного, благодаря чему усиливается внимание читателя к обозначенному признаку в силу того, что он стал наименованием персонажа. Пока, в начальном предложении, это только намёк на возможность и отрицательной оценки тонкого. Но потом читатель меняет свои невольно предпола-

гаемые оценки приятелей на противоположные под влиянием эффекта обманутого ожидания, в формировании которого участвует и начальное предложение с его прагматической функцией в указанном аспекте – в аспекте обретения читателем роли ещё и «отгадчика».

Начальное предложение имеет ещё один прагматический аспект. Он является стимулом для формирования у читателя и философских раздумий: встреча именно на вокзале не случайна, у толстого и тонкого разные дороги в жизни, потому что у них разные нравственные принципы: чиновничество разрушает естественные человеческие отношения. Но за кем будущее? О сыне тонкого, подражающего отцу, в рассказе сообщается, а о детях толстого упоминания нет. Следовательно, ответа рассказчика для читателя нет. Он должен сам искать ответ на вопрос о перспективе, невольно возникающий при чтении ещё начального предложения.

В рассказе «Хамелеон» начальным предложением стало двусоставное распространённое предложение, представляющее главного героя произведения по должности (с помощью нарицательного существительного) и по «говорящей» фамилии (с помощью собственного существительного), по одежде с обозначением того, что она новая (*новая шинель*), по наличию в руке того, что обозначено существительным *узелок* с уменьшительно-ласкательным суффиксом, символизирующим неизменившуюся, несмотря на новую шинель, прежнюю деятельность по «конфискации», и даже в таких минимальных размерах – в размере узелка: *«Через базарную площадь идет полицейский надзиратель Очумелов в новой шинели и с узелком в руке. За ним шагает рыжий городской с решетом, доверху наполненным конфискованным крыжовником»*. Такое столь подробное описание реализует прагматическую функцию в аспекте, связанном с невольным для читателя ощущением себя ещё и «зрителем».

Существительное *узелок* обретает ироническое подтекстовое значение ‘конфискат’ под влиянием второго предложения, в котором сообщается о решете, «доверху наполненным конфискованным крыжовником». Так в начальном предложении имплицитно, благодаря смыслу в подтексте, реализуется его тональная функция.

То, что Очумелов конфискует, показывает, что уровень жизни у надзирателя весьма низкий, что предпринимаемые им поборы в объёме узелка и решета с крыжовником существенно его не повышают, что новая шинель далась ему нелегко. Поэтому столь важным является использованное в начальном предложении при существительном *шинель* прилагательное *новая*. Новая шинель является для него событием, позволившим ему возвыситься в собственных глазах, стать человеком с новым самоощущением, хотя наличие в его руке узелка вызывает с первого же предложения сомнение в возможности таких изменений. Однако Очумелов верит в своё преобразование благодаря новой шинели, поэтому даже в жару он в ней, хотя там же, на базарной площади, другой «человек в ситцевой крахмальной рубаше и расстёгнутой жилетке». Следовательно, к этому случаю тоже может быть применимо следующее утверждение: «У Чехова мир вещей – не фон, не периферия сцены. Он уравнивает в правах с персонажами, на него также направлен свет авторского внимания» [16, с. 152].

Именно словосочетание *новая шинель* из инициального предложения, с продуманно подобранным прилагательным, обеспечивает участие этого словосочетания в создании ряда ситуаций обманутого ожидания, реализующих прагматическую функцию – осмысление читателем себя не только «зрителем», но и «отгадывателем».

Ситуации обманутого ожидания возникают не только у читателя-«отгадывателя», но и у главного персонажа, у Очумелова, под влиянием неожиданных противоречащих друг другу ответов о хозяине собаки. Его резко различающиеся словесные реакции на противоположную информацию показывают, что он пытается приспособиться к изменяющимся сообщениям. В этих контрастных переходах ему, по его представлению, может помочь внешнее изменение – надетая или снятая новая шинель, поэтому он просит то надеть её на него, то снять. Для нового самоощущения, ощущения уважающим себя человеком, ему нужна поддержка в виде надетой именно новой шинели; для привычного же для него рабского преклонения перед вышестоящими чиновниками, не только совершенно не имеющими к нему никакого отношения, но ещё и не присутствующими при происходящем, её надо снять, т. е. вернуться к привычной самооценке. От постоянных смен самооценок он как бы очумел. Этим и объясняется фамилия Очумелов, приведённая в начальном

предложении и выполняющая в нём частично подтекстовую функцию, поскольку смысловое наполнение её в какой-то степени понятно сразу, а полное разъяснение даётся в последующих предложениях текста.

Таким образом, предположение о возможном нравственном изменении главного персонажа не сбылось ни у самого главного персонажа, ни у читателя. В создании такого эффекта обманутого ожидания в начальном предложении, одного из способов реализации прагматической функции, главную роль сыграло подтекстовое значение существительного *узелок*, прилагательного *новый* и собственного существительного *Очумелов* с установкой на восполнение его смыслового наполнения предложениями текста, следующими за начальным.

Новая шинель изменила внешний вид Очумелова, но не помогла ему стать внутренне новым человеком – человеком, имеющим чувство собственного достоинства. По сути своей он остался таким же унижающимся, с раболепским, лицемерным поведением. Поэтому, хотя Очумелов продолжает свой путь, воспринимаемый читателем как символический, не случайно «запахиваясь в шинель», которая на этом этапе повествования приобретает всё более чётко осознаваемый условный характер, заданный начальным предложением: ничего в нём не только изменилось, но и не изменится. Новый внешний вид не может изменить сущности человека. К такому философскому обобщению автор приводит читателя в подтексте, а истоком для него является начальное предложение с его ещё одним прагматическим аспектом.

Проведённый анализ рассмотренных рассказов А. П. Чехова позволил сделать указанный далее вывод.

Совмещение эксплицитного и имплицитного способов реализации прагматической функции начального предложения рассказов, которое никогда не повторяется и всегда оригинально, дало А. П. Чехову возможность сразу же стимулировать читателя стать ещё и «зрителем», и «отгадчиком», но не только. Его произведения, кажущиеся при первичном восприятии юмористическими, переосмысливаются как философские по своей сути, погружающие читателя уже «философа» в глубокие раздумья о человеке, толчок к которым заложен автором сразу же в инициальном предложении с целью реализации ещё и такого аспекта прагматической функции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 383 с.
2. Виноградов, В. В. Проблемы русской стилистики. – М.: Высшая школа, 1981. – 320 с.
3. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – Изд. 4-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2006. – С.112-113.
4. Давыдова, И. В. Стилистические особенности начальных предложений английской художественной литературы // Известия ВГПУ. 2021. – № 5 – С. 122-127.
5. Донгак, С. Б. Языковая игра и обманутое ожидание // Критика и семиотика. Вып.3. Новосибирск: СО РАН Институт филологии. – 2001. – С. 78-84.
6. Донгак, С. Б. Обманутое ожидание как стилистическая проблема (к постановке вопроса) // Речевое общение (Теоретические и прикладные аспекты речевого общения). Вып. 3 (11). – Красноярск, 2000. – С. 111- 117.
7. Кабанина, О. Л. Обманутое ожидание и его регулятивные возможности (на материале стихотворения М. И. Цветаевой «Жив и здоров!») // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). – 2013. – Вып. 10 (138). – С. 214-216.
8. Канашина, С. В. Эффект обманутого ожидания в интернет-мемах как особая коммуникативная стратегия // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2017. Вып. 10 (187). – С. 9-14.
9. Леонтьева, Т. И. Способы создания эффекта обманутого ожидания в литературном произведении // Труды Дальневосточного гос. технического ун-та. – 2007. – № 146. – С.91-94.
10. Лисовицкая, Л. Е. Структура и функции начального предложения в художественной прозе. – Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1984. – 16 с.
11. Матюхин, А. С. чего начинать рассказ или насколько важно первое предложение? / А. С. Матюхин. – URL: <https://dzen.ru/a/YGb8v22ZAUOVsz-> (дата обращения: 11.07.2026).
12. Муратов, А. Б. О “подводном течении” и психологическом подтексте в пьесе А. П. Чехова “Дядя Ваня” // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Серия 2 История, языкознание, литературоведение. Вып. 4 (№26), 2001. – Изд-во СПбГУ – С. 77-88.
13. Патроева, Н. В., Лебедев, А.А. Синтаксическая организация, размер и семантика инициальных предложений в лирике А. С. Пушкина // Вестник Том. гос. ун-та. Филология. – 2018. – № 53. – С. 224- 236.
14. Радбиль, Т. Б. Языковые аномалии в художественном тексте: Андрей Платонов и другие: монография— 2-е изд., стер. – Москва: Флинта, 2012. – 321 с.

15. Умеренкова, А. В. Лингво-когнитивное моделирование эффекта обманутого ожидания. – Автореф. ...канд. филол. наук. Курск, 2008. – 19 с.
16. Чудаков, А. П. Поэтика Чехова. – Москва: «Наука», 1971. – 293 с.
17. Якобсон, Р. О. Лингвистика и поэтика –
URL:<https://liconism.com/images/documents/1035/Якобсон%20Лингвистика%20и%20поэтика.pdf> – С. 1-27 (дата обращения: 11.07.2026).

В.М. Драчёва, Т.М. Субботина

ЖЕНЩИНА-КОМИССАР ИЛИ ЖЕНЩИНА-МАТЬ? ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗА В РАССКАЗЕ В.С. ГРОССМАНА «В ГОРОДЕ БЕРДИЧЕВЕ»

Аннотация. В статье рассматривается трансформация женского образа в рассказе В.С. Гроссмана «В городе Бердичеве» (1934). Анализируется столкновение двух ипостасей главной героини Клавдии Вавиловой – женщины-комиссара и женщины-матери. Исследуется роль хронотопа дома и семьи, евангельских реминисценций в процессе возвращения героини к своей природной сущности. Делается вывод о неразрешимости конфликта между революционным долгом и материнским предназначением в условиях Гражданской войны.

Ключевые слова: В.С. Гроссман, «В городе Бердичеве», женский образ, трансформация, материнство, революция, хронотоп дома.

V.M. Dracheva, T.M. Subbotina

WOMAN COMMISSAR OR WOMAN MOTHER? THE TRANSFORMATION OF THE FEMALE IMAGE IN V.S. GROSSMAN'S STORY «IN THE TOWN OF BERDICHEV»

Abstract. The article examines the transformation of the female image in V.S. Grossman's story «In the Town of Berdichev» (1934). The clash of two hypostases of the main character Klavdia Vavilova – a woman-commissar and a woman-mother – is analyzed. The role of the chronotope of home and family, evangelical reminiscences in the process of the heroine's return to her natural essence is investigated. The conclusion is made about the insolubility of the conflict between revolutionary duty and maternal destiny in the conditions of the Civil War.

Key words: V.S. Grossman, «In the Town of Berdichev», female image, transformation, motherhood, revolution, chronotope of home.

В небольшом по объёму рассказе В.С. Гроссмана «В городе Бердичеве» (1934) отражаются значимые культурные процессы первых десятилетий XX века, сталкиваются и корректируются взгляды на судьбу и предназначение женщины в новых исторических условиях. В произведении беременная женщина-революционерка Клавдия Вавилова в предродовой период определяется на постой в еврейскую семью Магазаник. Отцу семейства Тутеру, матери Бейле и их семерым детям пришлось потесниться и принять «командиршу». В аспекте рассматриваемой темы в произведении можно выделить три взаимосвязанных женских образа: женщина-комиссар, женщина-хранительница домашнего очага и женщина-роженица.

Центральный персонаж рассказа – Клавдия Вавилова, женщина тридцати шести лет, комиссар первого батальона в конной дивизии Красной Армии. Ее облик изначально лишен внешних признаков женственности: она коротко острижена, «с маузером ходит, в кожаных брюках», говорит «басом», «батальон... в атаку водила» [1, 163]. Кожаная одежда (куртка, брюки) выполняет

функцию обезличивания, стирает индивидуальность и половую принадлежность, выступая для героини своеобразной броней, за которой можно спрятать не только тело, но и чувства. Как и во многих произведениях о революции, у Гроссмана звание комиссара сопровождается усилением андрогинных акцентов в женском облике [7, 73].

Однако, как бы ни старалась Вавилова забыть о своей природной сущности, ей это не под силу. Показателен риторический вопрос, адресованный читателю и самой героине: «Что ты думаешь, <...> если женщина одевает кожаные штаны, она от этого становится мужчиной?» [1, 163]. В женской природе заложено дарить жизнь, а не уничтожать ее, поэтому все попытки Клавдии откеститься от биологического предназначения оказываются тщетны – «природа берет свое», и она беременеет. Вавилова из-за службы «запустила» беременность и не успела сделать аборт, поэтому долгое время «боролась с ним честно, упорно, много месяцев» [1, 164], воспринимая будущего ребенка не как дитя, а как «живое существо», нечто постыдное и мешающее службе. Не случайно мысленно она называет будущего ребёнка «оно», и ей представляется, что шевелящееся в её утробе существо бьёт её изнутри «копытцами». «Оно» и «копытца» явно принадлежат скорее бесёнку, чем ребёнку, и Вавилова буднично, без тени стыда и стеснения рассказывает о своих попытках вытравить ребёнка как о фактах противостояния врагу.

Положение беременной женщины-комиссара вызывает недоумение в мужской военной среде. Козырев в рапорте об отпуске ждя Вавиловой зачеркивает формулировку «по женской болезни», испытывая неловкость и досаду. После этого он с вестовым «осудил Вавилову и всех женщин» [1, 165] и сплюнул. Героиня оказывается на пересечении двух миров – мужского (война, приказ) и женского (дом, материнство), и только ей предстоит выбрать свой путь. В ней борются две сущности: бойца-товарища и женщины-матери [3, 25].

Важную роль в рассказе играет хронотоп дома семьи Магазаник. Все события, происходящие в нём, прямо или косвенно свидетельствуют о пограничном положении этого дома у границы мира жизни и смерти, войны и семьи. Подтверждение находим в символике чисел: Клавдии дают отпуск по болезни ровно на сорок дней – срок, в течение которого, по христианским представлениям, душа умершего пребывает на земле [4, 243]. Это символизирует временную смерть Вавиловой-комиссара и потенциальную возможность ее возрождения в новом качестве. Символом временного отказа от мужского образа жизни служит то, что Вавилова, войдя в дом Тутера, «спрятала шинель, папаху, сапоги» [1, 168]. Военная форма, объемная и закрытая, скрывает признаки пола; домашнее же платье, туфли-шлепанцы и пестрая косынка придают облику героини мягкость, открытость и символизируют ее возвращение к «бабьему» естеству.

Описание дома Хаима и Бейлы наполнено библейской символикой и соотносится с образом ковчега, в котором от потрясений эпохи спасаются люди и животные. В нем множество звуков, запахов, предметов быта. Присутствие в доме детей и старухи, как людей, близких к границе миров, символизирует вечный круг рождения и смерти. Единству дома и семьи противопоставляется единство во имя Революции, символом которого становятся «мордочки в крови» у красноармейцев. Эта деталь может прочитываться и как метафора кровавого крещения нового мира. Думается, не случайно и то, что хозяин дома имеет прозвище Тутер, что означает «татарин». Под крышей этого дома сошлись три мировые религии: иудаизм, христианство и ислам – и все они противостоят войне, смерти и разрушению, все они приветствуют продолжение жизни. «Рожать детей <...> вы думаете, что это просто, как война: пиф-паф и готово. Ну нет, извините, это не так просто», – со знанием дела утверждает хозяйка дома.

Двойником главной героини в рассказе является Бейла – жена Хаима. Она – «солдат» на своём фронте: посреди мира войны она отстаивает семейные ценности, от которых в свое время отреклась Вавилова. В образе Бейлы прослеживаются черты Богородицы, на что указывает ангельская природа ее детей: «семь оборванных кудрявых ангелов» [1, 170]. Число семь обозначает совершенство и гармонию мироустройства [5, 200]. Именно Бейла, «как старшая сестра», вводит Клавдию в мир быта и семьи, «как старый солдат, рассказывала молодому новобранцу о великих муках и радостях родов» [1, 172]. Благодаря ей Вавилова впервые смотрит на свою беременность не как на «тяжелую случайную неприятность», а как на «самое важное и нужное в жизни» [1, 173].

Кульминацией трансформации героини становятся роды. В этот момент она «ошалев от боли, в последних родовых схватках сражалась с богом, с проклятой женской долей» [1, 175]. Рождение сына Алеши приносит «благодать слез» – символ смирения и откровения. Примечательно, что изменившаяся Клавдия, принявшая свою женскую сущность, сравнивает акушерку Розалию Самойловну со своим бывшим командиром: «Он тоже был коренастый, краснолицый, сварливый...» [1, 176]. Происходит инверсия: мир войны оценивается через призму мирного быта.

Отец ребенка в рассказе практически отсутствует: у него нет имени, внешности, он лишь мелькнул в жизни Клавдии и сразу погиб от пулеметной очереди на мосту. Символично, что гибель происходит на мосту – символе перехода между мирами [5, 151]. Беременность долгое время казалась Вавиловой «нехорошим сном», но после рождения сына она вспомнила его отца и впервые заплакала: «Ей стало их обоих жаль острой материнской болью» [1, 178]. Преобразившаяся героиня окружает младенца чрезмерной заботой, пытаясь компенсировать тепло, недополученное его отцом.

В финале произведения Вавилова видит отряд молодых курсантов в белых одеждах (белый цвет – символ жертвенности и невинности), поющих песню во славу Революции. Она вспоминает себя прежнюю и понимает, что не может остаться в стороне, поддавшись эгоистичным материнским желаниям. Героиня достает из шкафа военную форму и бежит вслед за отрядом. Однако теперь отказ от собственного ребенка мотивирован необходимостью защитить других детей. Такую жертву можно соотнести с библейским испытанием Авраама и с жертвенным предназначением Богородицы. И всё же, выбрав войну и отказавшись от женской сути, Вавилова уже не в состоянии повернуть назад: за ее спиной руины прежней жизни [6, 76].

Таким образом, в рассказе В.С. Гроссмана «В городе Бердичеве» комиссар Клавдия Вавилова одновременно находится на границе миров (жизни и смерти, мира и войны) и связывает их собой. Автор пытается примирить революционную идею, несущую мироотрицающий пафос, со служением жизни и продолжением рода, что в итоге делает данную миссию невыполнимой. Так и не отбыв сорок дней отпуска «по женской болезни», она не стала окончательно женщиной-матерью для своего ребёнка, и героиня уходит навстречу войне, оставляя вопрос о подлинном предназначении женщины открытым [2, 84].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гроссман, В.С. В городе Бердичеве // Гроссман В.С. Собрание сочинений. – М.: Советский писатель, 1962. – 204 с.
2. Дёгтева, В.В. Образ женщины-комиссара в рассказе В. Гроссмана «В городе Бердичеве» (литературный контекст и особенности художественного воплощения) // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 9 (124). – С. 82–86.
3. Ковтун, Н.В. Дети как проверка социального самоопределения женщины в романе Ф. Гладкова «Цемент» // Русская литература в XX веке: имена, проблемы, культурный диалог. Вып. 9. – Томск, 2008. – С. 21–37.
4. Копалинский, В. Словарь символов. – Калининград: Янтарный сказ, 2002. – 267 с.
5. Купер, Дж. Энциклопедия символов. – М.: Золотой век, 1995. – 397 с.
6. Терешкина, Д.Б. «Целомудрие твое яко зеницу ока блюла еси» (об агиографическом контексте повести А.Н. Толстого «Гадюка») // Вестник Новгородского государственного университета. – 2013. – № 73, т. 1. – С. 74–77.
7. Трофимова, Е.И. Еще раз о «Гадюке» Алексея Толстого (попытка гендерного анализа) // Филологические науки. – 2000. – № 3. – С. 70–80.

ТУРГЕНЕВСКАЯ ТРАДИЦИЯ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕМЫ
ПЕРВОЙ ЛЮБВИ В РАССКАЗЕ А.П. ЧЕХОВА «ВОЛОДЯ»

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу интерпретации темы первой любви в произведениях И. С. Тургенева и А. П. Чехова. Анализ рассказа А. П. Чехова «Володя» позволяет сделать вывод об отталкивании Чехова от тургеневского канона в изображении первой любви. Исследуется трансформация понятия «первая любовь»: от эстетического любования чувством у Тургенева до физического и психологического разрушения у Чехова. В работе показано, как разрушение тургеневской идиллии приводит чеховского героя к трагическому финалу и несостоявшемуся взрослению.

Ключевые слова: первая любовь, инициация, романтизация, хронотоп, традиция, юношество.

A.A. Koshkareva, T. M. Subbotina

TURGENEV TRADITION IN THE INTERPRETATION OF THE THEME
OF FIRST LOVE IN A.P. CHEKHOV'S STORY «VOLODYA»

Abstract. The article is devoted to a comparative analysis of the interpretation of the theme of first love in the works of I.S. Turgenev and A.P. Chekhov. Using the example of A.P. Chekhov's short story «Volodya» the author examines the author's polemic with the romantic canon of the 19th century. The article explores the transformation of the concept of «first love» from aesthetic admiration of the feeling to physical and psychological destruction. The work shows how the destruction of Turgenev's idyll leads to a tragic ending and an existential impasse.

Key words: first love, initiation, romanticization, chronotope, tradition, youth.

Первая любовь имеет особое значение в жизни человека. Буйство эмоций, переживаний надолго остаются в памяти. Новое, ещё не познанное чувство переживается ярко, принимается близко к сердцу. Первая любовь возникает обычно в юношеском возрасте. Физиологи утверждают, что активный выброс гормонов, сопровождающий переходный возраст, усиливает чувство счастья, создаёт эйфорию. Опыт первой любви укореняется в сознании человека, что проецируется на будущие любовные отношения.

Первая любовь не раз становилась в литературе объектом изображения. Так, тема первой любви возникает в произведениях И. С. Тургенева. Одним из наиболее значительных примеров обращения к этой теме является повесть «Первая любовь» (1860), созданная писателем в период расцвета творчества.

Нам представляется, что именно это произведение становится одним из важнейших источников одного из рассказов А. П. Чехова о любви - рассказа «Володя» (1887). Семья Чеховых была хорошо знакома с творчеством И. С. Тургенева, его произведения входили в круг семейного чтения, ими «зачитывались взапой» [9, 87]. Влияние творчества Тургенева, несомненно, прослеживается в работах Чехова: «Чехов может быть признан одним из самых глубоких и оригинальных художественных интерпретаторов тургеневских героев, тем и проблем, а также его поэтики» [4, 124]. Исследователи прежде всего фиксируют внимание на переключке драматургических приёмов, не исключая, однако, наличие «тургеневского интертекста» в оригинальной прозе писателя: «Открытие тургеневского интертекста в прозе Чехова связано <...> с самоопределением, саморефлексией автора «Вишневого сада»» [4, 124].

Повесть «Первая любовь» Тургенева и рассказ «Володя» Чехова не просто имеют общую тему первой любви, обнаруживается и ряд сюжетных сходжений, при этом сама трактовка чувства и его влияния на судьбу главного персонажа у Чехова, безусловно, абсолютно оригинальна.

Сходство прослеживается, прежде всего, в пространственно-временной организации двух произведений: действие разворачивается летом, на даче. Главные герои – гимназисты, озабоченные мыслями о предстоящем экзамене, от подготовки к которому их отвлекает влюбленность. Юноши испытывают первое в своей жизни любовное чувство к более взрослым и опытным женщинам, живущим по соседству. Попытки героев сблизиться с ними оказываются неудачными, в результате чего юноши терпят страдания, драматически переживая опыт первой любви.

Рассмотрим более подробно черты сходства повести и рассказа. Герои имеют одинаковые имена. В повести Тургенева молодой человек представляется Зинаиде (возлюбленной героя) Владимиром, но в произведении чаще звучат другие варианты его имени – Вольдемар, Володя. Именно так, несколько свысока, фамильярно, но и с явной симпатией после сближения с его отцом стала называть его Зинаида. Володей же называют и главного героя одноименного рассказа А. П. Чехова. Название рассказа Чехова кажется знакомым и близким, благодаря уменьшительно-ласкательной форме имени Владимир, которое уже использовал Тургенев. Примечательно, что изначально рассказ «Володя» назывался «Его первая любовь»: «Все рассказы, вошедшие в сборник, были автором тщательно выправлены. Некоторые из них получили новые заглавия: “Его первая любовь” – “Володя”» [8, 619].

Юноши у Чехова и Тургенева примерно одного возраста (в повести герою 16 лет, в рассказе – 17). Стоит отметить, что, с физиологической точки зрения, этот возраст характеризуется завершением полового созревания человека и его вступлением в новый этап взросления – юношество: «Ранняя юность – это период завершения физического развития человека. <...> Завершается половое созревание. <...> Социальная ситуация развития в юношеском возрасте характеризуется переходом к самостоятельной взрослой жизни» [3, 187].

Местом зарождения любовных чувств становится дача. Пространство дачи – это нечто «промежуточное» между городской средой и природой, где человек обретает некоторое чувство свободы от социальных обязательств (и в повести, и в рассказе о них напоминают грядущие экзамены). «Дачник XIX – начала XX в., как правило, временный обитатель съемного загородного жилья, поселяющийся в нем или индивидуально, или нуклеарной семьей с целью отдыха и развлечений», – утверждает О. А. Богданова [1, 16]. Думается, что именно дачная маркировка пространства особенно значима и для Тургенева, и для Чехова: опыт первой любви на даче скоротечен, и это место является как бы «лабораторией чувств». Хронотоп задаёт свои правила развития сюжета: в заданном им рамках чувство первой любви проявляется в максимально концентрированном виде.

Еще одним пространственным знаком, важным для развития сюжета, является сад, в котором главные герои повести и рассказа переживают настигшее их чувство. Архетип сада — это важнейший культурный и психологический символ, олицетворяющий защищенное пространство, гармонию природы и человека, а также колыбель новых и неизведанных чувств. С другой стороны, именно с садом связан мотив грехопадения, познание запретной плотской любви, что привело, согласно Библии, к изгнанию Адама и Евы из Рая. Мы видим, что оба эти значения реализованы в произведениях Тургенева и Чехова.

В «Первой любви» Тургенева первая встреча Володи и Зинаиды происходит в саду. С этих пор пространство выступает колыбелью чувств юноши. Сад становится ареной, где разыгрываются сцены романтических ухаживаний многочисленных поклонников Зинаиды, где Володя наблюдает за этим, мучаясь ревностью и восхищением возлюбленной. Сад с его растительностью, запахами и звуками усиливает чувство влюбленности, вторит его внутренним переживаниям и страстям. В воспоминаниях повзрослевшего Владимира сад останется символом утраченного рая первой любви. В рассказе Чехова сад упоминается реже, чем в повести Тургенева. Для чеховского Володи сад стал укрытием, местом уединения, куда он бежит от враждебно настроенных окружающих, здесь он переживает собственную ничтожность и неудачи «первой любви». Идеализированная картина сада противостоит реальности, как мечты о возвышенной первой любви противостоят грубой прозе жизни: «...послышалось мычанье коров и звуки пастушеской свирели. Сол-

нечный свет и звуки говорили, что где-то на этом свете есть жизнь чистая, изящная, поэтическая. Но где она? О ней никогда не говорили Володе ни папа, ни все те люди, которые окружали его» [8, 205].

В двух рассматриваемых нами произведениях героям предстоит сдача гимназических экзаменов. Экзамен как символический рубеж выступает в роли своеобразного знака инициации – обряда, который знаменует начало нового жизненного этапа в жизни человека. В произведениях Тургенева и Чехова экзамен и связанные с ним переживания играют важную роль в процессе взросления героев, особенно в контексте первой любви: «Архетипика инициационного сюжета – сюжет становления, поиска и обретения себя на новом уровне осознания реальности» [6, 226]. Не случайно у Тургенева и у Бунина экзамен переплетается с темой влюбленности. Первая любовь для героев также становится испытанием перехода к взрослости.

Всё вышесказанное указывает на наличие общих типологических черт художественного осмысления первой любви в рассказе Чехова и повести Тургенева. Однако Чехов обращается к сюжету первой любви по-своему, с новых социально-культурных и художественных позиций.

В повести Тургенева возлюбленная героя Зинаида не разделяет любовного чувства Владимира. В финале произведения читателю становится ясно, что её сердце принадлежит отцу Володи – женатому мужчине. На пути развития чувства юноши возникает препятствие в лице соперника, отца Володи. В появлении соперничества между отцом и сыном, Г. Н. Боева видит ключевую связь с идеями З. Фрейда. Несмотря на то, что повесть Тургенева значительно предшествовала исследовательской деятельности Фрейда, Г. Н. Боева обосновывает это как «психоанализ до психоанализа»: «любое истинно художественное произведение – это акт самопознания, и вопрос выбора методологии здесь уже вторичен» [2, 80].

В повести четко отслеживается противопоставление духовной любви (Владимир) и физической, страстной (отец Владимира – Зинаида). Описывая чувства и переживания Владимира, автор нередко использует пейзажные зарисовки, отображающие чуткое, романтическое видение юношей окружающего мира, его тонкие психологические переживания. Подчеркивая чистоту и невинность юноши, Тургенев связывает начало развития событий с религиозным праздником: «мы переехали из города девятого мая, в самый Николин день» [7, 304], что соответствует изображению «высокой» любви в духе романтической традиции. Отношения же отца Владимира и Зинаиды, покрытые тайной, подчеркнуто ориентированы на телесность. Появление и использование хлыста, совместная конная прогулка – все это было подмечено автором как символ грехопадения. Ш. Липке утверждает: «Лошади и верховая езда, безусловно, связаны с сексуальной силой, и отец подчеркивает, что его конь сильнее «клепера Владимира» [5, 510], «рубец на руке Зинаиды после удара хлыстом со стороны отца, символически соответствует лишению ее девственности» [5, 508]. В итоге страсть в отношениях Зинаиды и отца Владимира приводит их к страданиям и опустошению, в дальнейшем – к смерти. Автор подчеркивает губительность взрослой, осознаваемо грешной телесной любви.

Узнав о тайной связи Зинаиды и отца, главный герой через переживания, сомнения, ревность и разочарование постигает сложность человеческой души: «Вот это любовь, – говорил я себе снова, сидя ночью перед своим письменным столом, на котором уже начали появляться тетради и книги, – это страсть!.. Как, кажется, не возмутиться, как снести удар от какой бы то ни было!.. от самой милой руки! А, видно, можно, если любишь... А я-то... я-то воображал...» [7, 361].

Важным моментом взросления для тургеневского Владимира становится осознание того, что любовь – это не просто романтическое чувство, а сложное переплетение эмоций, страстей и разочарований: «Последний месяц меня очень состарил – и моя любовь, со всеми своими волнениями и страданиями, показалась мне самому чем-то таким маленьким, и детским, и мизерным перед тем другим, неизвестным чем-то, о котором я едва мог догадываться и которое меня пугало, как незнакомое, красивое, но грозное лицо, которое напрасно силишься разглядеть в полумраке...» [7, 361].

Тургенев показывает, что первая любовь становится болезненным, но необходимым этапом формирования личности. Для Владимира опыт познания первой любви становится источником не только душевной раны, но и последующей светлой грусти. Осознав сущность истинной любви,

герой справляется с чувственными переживаниями первой влюбленности, в результате чего вновь приступает к подготовке учебных экзаменов, то есть процесс его взросления продолжается. Однако уже повзрослевший Владимир остается холостяком. Идеальные представления о любви, в которой плотское чувство сочетается с возвышенно-романтическим отношением к женщине, к сожалению, редко соответствует действительности.

Совсем иная трактовка фиаско в первой любви представлена в рассказе Чехова. Чеховский Володя, неуверенный в себе гимназист, влюбляется в Анну Федоровну – некрасивую замужнюю «барыньку» тридцати лет: «Это была подвижная, голосистая и смешливая барынька, лет тридцати, здоровая, крепкая, розовая, с круглым плечами, круглым жирным подбородком и с постоянной улыбкой на тонких губах. Она была некрасива и не молода» [8, 197].

Несмотря на явное следование тургеневской традиции, Чехов отказывается от изображения тургеневских героинь как неправдоподобных. Идеалы 1860-х гг. уже кажутся устаревшими в конце 1880-х гг. В прошлое уходят дворянские гнезда и тургеневские девушки. Вместо прекрасной тургеневской Зинаиды у Чехова – Нюта. Сокращённое, домашнее имя применительно к взрослой зрелой женщине воспринимается как пренебрежительное. Осознавая неприглядность Нюты, Володя всё же поддаётся плотскому порыву, хотя сам считает его влюблённостью. Однако этот физиологический порыв оказывается не более чем внутренним влечением к неизведанному.

Отношения «влюблённых» нельзя назвать романтическими: их встречи были случайными, неловкими, их диалоги имеют комический характер. Володю привлекало только телесное в Нюте: «Верхняя пуговка ее блузы была расстегнута, так что юноша видел и шею и грудь» [8, 199], «Володя глядел на простыню, которую поддерживала белая, пухлая рука» [8, 199]. Вообще поступки замужней взрослой особы выглядят как провокация, ведение злой игры, они позволяют ей, вполне заурядной и не очень счастливой женщине, почувствовать власть над робким Володей.

Возможность развития серьёзного романа ставит под сомнение и сам главный герой: «Это не любовь, – говорил он себе. – В тридцатилетних и замужних не влюбляются... Это просто маленькая интрижка... Да, интрижка...» [8, 198]. Сомнения Володи проявляются во внутренней неуверенности героя: «Думая об интрижке, он вспоминал про свою непобедимую робость, про отсутствие усов, веснушки, узкие глаза, ставил себя в воображении рядом с Нютой – и эта пара казалась ему невозможной; тогда спешил он вообразить себя красивым, смелым, остроумным, одетым по самой последней моде...» [8, 198]. Юноша чувствует себя униженно неполноценным как в физическом, так и в социальном отношении: «его пребывание у Шумихиных, людей богатых и претендующих на аристократизм, причиняло постоянную боль его самолюбию» [8, 197].

Володины попытки «смелости» в проявлении своих чувств были не раз осмеяны. В сцене кульминационного уединения в комнате, к которому так стремился герой, нет и намёка на полноту счастья, радость духовного обретения любви. Автор не случайно опускает подробности произошедшего, описывая лишь почти случайный кратковременный миг физического удовлетворения, который в итоге рождает у Володи лишь гадливость и опустошённость: «...Володе показалось, что комната, Нюта, рассвет и сам он — всё слилось в одно ощущение острого, необыкновенного, небывалого счастья, за которое можно отдать всю жизнь и пойти на вечную муку, но прошло полминуты, и всё это вдруг исчезло. Володя видел одно только полное, некрасивое лицо, искажённое выражением гадливости, и сам вдруг почувствовал отвращение к тому, что произошло» [8, 204-205]. Произошедшее стало крушением его представлений о любви, надежд, болезненным столкновением с реальностью. Робкая попытка преодоления неуверенности кончается для юноши полным крахом, когда Анна Федоровна называет его «гадким утенком» – в тот момент Володя возненавидел себя и все вокруг: «“Гадкий утенок... – думал он после того, как она ушла. – В самом деле я гадок... Всё гадко”» [8, 205].

Утром следующего дня юноша пропускает экзамен в гимназии. Если попытаться определить аналогию с развитием сюжета у Тургенева, можно сделать вывод о том, что для чеховского персонажа, в отличие от тургеневского, инициация осталась незавершённой, физическое возмужание не привело к духовному.

После случившегося Володя уезжает с дачи с ощущением внутреннего опустошения и злости: «Грязные воспоминания, бессонная ночь, предстоящее исключение из гимназии, угрызения

совести – всё это возбуждало в нем теперь тяжелую, мрачную злобу» [8, 206]. Возникающее отвлечение к взрослой телесности проецируется не только на Нюту, но и на мать, как на первый объект его любви, что приводит к острой ссоре с ней. Оказавшись дома, герой ругается с матерью, что тоже вполне объяснимо с точки зрения «психоанализа до психоанализа», после чего в комнате соседа стреляет в себя из револьвера.

Два Володи являются противоположностями друг друга. В «Первой любви» Владимир наделен склонностью к романтической идеализации: «...я недавно прочел «Разбойников» Шиллера» [7, 307]. В чеховском рассказе «романтичность» чувств Володи кажется болезненной, это следствие его закомплексованности. Его рефлексия направлена на собственную «ничтожность». Влечение к Нюте лишено духовности, на первый план выходит физиологическое, плотское. Объектом поклонения Володи является циничная, пошлая женщина, а не муза, идеал, что соответствует романтической традиции. Самоубийство Володи лишено какой-либо поэтизации – это не более чем акт отчаяния из-за осознания пустоты жизни и собственной ничтожности.

Мы убедились в том, что, в отличие от тургеневского героя, чеховский Володя не справляется ни с экзаменом «любви», ни с гимназическим. Испытания взросления остались непреодолимыми – в результате герой убивает себя. Если в повести Тургенева опыт первой любви герой вспоминает со светлой грустью, то в рассказе Чехова не остаётся места для какой-либо рефлексии: выстрел завершает рассказ, после него – пустота.

Таким образом, можно сделать вывод, что рассказ А.П. Чехова «Володя» является оригинальным авторским решением заявленной Тургеневым темы первой любви. И у Тургенева, и у Чехова молодые люди, переживая первую любовь, проходят своеобразную инициацию, посвящение во взрослую жизнь. Однако тургеневский Володя справляется со всеми испытаниями и предстает перед читателем в лице взрослого мужчины, осмысливающим прошлое со светлой грустью, а чеховский Володя прерывает свою жизнь, не справившись с чередой трудностей. Тургеневская первая любовь наделена духовно-возвышенным смыслом, чеховская первая любовь, основанная на физическом влечении, оказывается разрушительным разочарованием.

Смерть Володи из одноименного рассказа А.П. Чехова может восприниматься как окончательный приговор тургеневской романтической традиции в освещении первой любви. Для героя рассказа Чехова «Володя», воспитанного на книгах того же Тургенева, столкновение мечты и реальности оборачивается не просто опустошающим, но и разрушительным исходом. Сохраняя внешнее следование тургеневской сюжетной форме, Чехов наполняет рассказ новыми смыслами: в мире, лишенном духовной цельности, самое искреннее и чистое чувство может обернуться трагедией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова, О. А. Формирование исследовательского тезауруса при изучении феномена дачи в русской литературе XIX–XXI вв. // *Studia Litterarum*. 2022. – Т. 7, № 3. – С. 10 – 29.
2. Боева, Г. Н. Предвкушение фрейдизма: опыт интерпретации повести И. С. Тургенева «Первая любовь» / Г. Н. Боева // *IV Фрейдовские чтения: Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 21 мая 2019 года* / Под ред. М.М. Решетникова. – Санкт-Петербург: ЧОУВО «Восточно-европейский институт психоанализа», 2019. – С. 80 – 92.
3. Кручинин, В. А. Психология развития и возрастная психология [Текст]: учебн. пос. для вузов / В.А. Кручинин, Н.Ф. Комарова; Нижегород. гос. архитектур.- строит. ун-т. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2016. – 219 с.
4. Кубасов, А. В. Художественная рецепция И. С. Тургенева в прозе А. П. Чехова. Читательские стратегии в сфере русской классики и современной литературы. *Филологический класс*, 4(54)/2018. Екатеринбург. С. 124 – 131.
5. Липке, Ш. Миметическое желание, соперничество между отцом и сыном и травматичный опыт в новелле И.С. Тургенева «Первая любовь» // *Вестник РУДН. Серия: Литературоведение, журналистика*. 2022. – №3. – С. 504 – 513.
6. Свитенко, Н. В. Метасюжет инициации в современной отечественной прозе для подростков // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2022. – №. 6 (169). – С. 226-229.
7. Тургенев, И. С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения в 12 томах (1978 – 1986). М.: Наука. Т. 6. [сочинения], 1858 – 1860. – М.: Наука, 1981. – С. 7– 493.
8. Чехов, А. П. Рассказы // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1974–1982. Т. 6. [Рассказы], 1887. – М.: Наука, 1976. – С. 5 – 458.
9. Чехов, М. П. Вокруг Чехова. Чехова Е. М. Воспоминания. – М.: Художественная литература, 1981. – 335 с.

КОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С СОЮЗАМИ *LIKE* И *THAN*

Аннотация. Когнитивный анализ компаративных фразеологических единиц включает описание механизма их образования на основе проекции конкретных свойств компарата (источника образности) на абстрактные характеристики компаранта (цели сравнения); изучение их лингвокультурологического бэкграунда и выделение лингвокультурологических концептов, репрезентируемых ими.

Ключевые слова: компаративные фразеологические единицы; компарант; компарат; концепт.

L. G. Pavlenko

COGNITIVE ANALYSIS OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE CONJUNCTIONS *LIKE* AND *THAN*

Abstract. The cognitive analysis of comparative phraseological units includes a description of the mechanism of their formation based on the projection of the specific properties of the comparatum (the source of imagery) onto the abstract characteristics of the comparandum (the target of comparison); the study of their linguistic and cultural background, and the identification of the linguistic and cultural concepts represented by them.

Key words: comparative phraseological units; comparant; comparat; concept.

Компаративные фразеологические единицы (ФЕ) достаточно широко распространены в английском языке, поскольку сравнение выступает мощным инструментом познания и описания окружающей действительности человеком. Нами подробно описаны ФЕ с компонентом *as... as*, например *as sly as a fox* [2], здесь мы изучаем ФЕ с союзами *like* и *than*, например *like a bird*, *a chatter box is worse than a thief*. Отобранные методом сплошной выборки из различных словарей [1; 3; 4] ФЕ с союзом *like* представлены, на наш взгляд, тремя типами.

В ФЕ первого типа ярчайшая характеристика животного (*like a lion* «сражаться как лев» [1, 273], птицы (*like a shag on the rock* «в одиночестве» - в Австралии бакланы восседают в одиночестве на скалах), (*watch someone like a hawk* «высматривать как ястреб» [4, 138]), предмета (*like a stone wall* «стойко, твердо» [1, 295]), человека (*like a father* «по-отечески, строго, но благожелательно» [1, 265]), состояния субъекта, выраженного субстантивным прилагательным (*like mad* «как безумный» [1, 474]), переносится на описываемое лицо. В ФЕ второго типа союз *like* имплицитно объединяет все характерные признаки в определенных условиях и переносит их на характеризуемое лицо: *like a rat in a trap* «как крыса в мышеловке; в безвыходном положении» [1, 620]. Известно, что крысы отличаются ловкостью, находчивостью, определенным разумом, но, попав в ловушку, они не могут приложить свои умения и освободиться. В ФЕ третьего типа присутствует предикативность: *work like a horse* «трудиться до изнеможения» [1, 838], *eat like a horse* «много есть, с жадностью» [4, 149], которая определяет номинацию ФЕ. Ср. концепт подчинения чьей-то воле в ФЕ *melt like wax* «растаять как воск» [1, 801] с концептом подчинения чье-то воли в ФЕ *told somebody like wax* «веревки вить из кого-то» [1, 801]. Здесь расширение ФЕ влево, а расширение ФЕ вправо также влияет на номинацию ФЕ, создавая широкий сценарий действия, например: *like turkeys voting for Christmas* [4, 300] «самим себе вредить».

Поскольку в Британии индейка – главное блюдо на Рождество, то голосование индеек за этот праздник пагубно для них. Примечательно, что в США появились идиомы с американскими реалиями *like turkeys voting for Thanksgiving*, *like chickens voting for colonel Sanders* с таким же зна-

чением. Индейка – главное блюдо на День Благодарения, Сандерс – основатель KFC. Во всех моделях описываемых ФЕ источником образности выступает компарат, т.е. «образец» с которым сравнивается компарант, т.е. объект, который подвергается сравнению), а целью сравнения является проецирование характеристики компарата на компаранта. Например: *have a head like a sieve* «иметь дырявую голову (о рассеянном, беспамятном человеке)» [1, 367]. Компарат «сито» не может удержать ни воду, ни сыпучие продукты, похожая на него память, которая хранится в голове (компарант), не может удержать информацию. Таким образом, в терминах когнитивной лингвистики образ источника, т.е. компарата – *сита* проецируется на образ цели – компаранта – *головы*. Источники ФЕ с союзом *like* весьма разнообразны. Широко известно библейское выражение *like a lamb (to the slaughter)* [О, 166] «как овечка, которую ведут на заклание», предающее значение покорной жертвы.

Из Библии пришло выражение *drive like Jehu* «мчаться как сумасшедший» [1, 415]. В открытых источниках мы нашли, что Илия или Яхве – десятый царь северного Израильского царства (872-814 гг до н.э) получил от Бога распоряжение избавиться от поклонения Ваалу, которое включало сладострастные оргии. Яхве собрал поклонявшихся Ваалу в храме якобы для жертвоприношения, приказал всех убить и разрушить храм Ваала. Но лично для себя Яхве допустил послабление, ибо не избавился от поклонения золотому тельцу. История Яхве подчеркивает важность полного послушания Богу, частичное послушание может привести к отрицательным последствиям. Т.е. суть ФЕ *drive like Jehu* состоит в непоследовательности.

Из истории древнего мира пришло выражение *work like a Trojan* «усердно работать, работать изо всех сил» [4, 298]. Из «Илиады» Гомера и «Энеиды» Вергилия известно, что троянцы – храбрые, выносливые воины, мужественные защитники Трои. В 1792 году в Палате Общин шли дебаты о французской революции. Об одном из ораторов сделано замечание, превратившееся в идиому *rise like a rocket (and fall like a stick)* [4, 244] «взмыть ракетой, упасть палкой».

Тут же приходит на ум сказка Оскара Уайльда «Замечательная ракета». Видимо, писателю уже была знакома эта идиома и он талантливо описал тщетность и глупость хвастовства недовершенным до ума делом. Писатель Генри Стивенс учился у греков, эмигрировавших в Италию. Одним из его учителей был Анджело, чье имя стало синонимом красивого письма и дало жизнь выражению *to write like angel* [3, 6] «быть талантливым писателем и поэтом». Большинство ФЕ отражают наблюдательность, способность к анализу и мудрость английского лингвосообщества: *(there is) no time like the present* [4, 227] «не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня»; *March comes as a lion and goes out like a lamb* «март приходит как лев, уходит как ягненок» [1, 487].

Компаративные ФЕ с *like* представляют собой систему, в которой есть синонимы и антонимы. Они выражают разнообразные концепты.

Концепт СКОРОСТИ репрезентирован рядом ФЕ, в которых компаратами выступают стихии: *like the wind* «быстро, как ветер» [1, 823]; *like a forest fire* «стремительно, как лесной пожар» [1, 278]; *like blazes* «во всю прыть» [1, 88]; *like a house on fire* «быстро и легко» [1, 402]; *like lightning* [4, 174] «быстро, как молния»; *run like a blue streak* «бежать во весь дух (подобно молнии)» [1, 729]. Компаратами выступают животные и птицы, для которых характерна высокая скорость перемещения: *run like a deer (hare, rabbit)* «несись стрелой» [К, 650]; *like a bull at a gate* [4, 40] «бездумная поспешность», *like a scalded cat* [4, 253] «как ошпаренная кошка»; *swoop like an eagle* «ринуться как коршун на добычу» [1, 231], *like a bat out of hell* «быстро, во всю прыть». Нечистая сила также обладает высокой скоростью перемещения: *like the devil (demon)* [4, 77], *like the deuce* [4, 71].

В XVII в. при игре в кости (*dice*) при неудачном броске восклицали: “*Deuce!*” как эвфемизм слова *devil*. С развитием оружия компаратами выступают пули, снаряды, бомбы, они имеют чрезвычайно высокую скорость перемещения: *go like a bomb* «мчаться во весь опор» [1, 95]; *like a shot* «пулей, стремительно» [1, 681]. Наблюдение за профессией фонарщика породило ФЕ *like a lamp-lighter* «стремглав, очень быстро» [1, 433], но с отмиранием этой профессии и ФЕ употребляется крайне редко. Компаратами выступают реалии быта: *go down like ninepins* [4, 200] «падать, как кегли»; *like the clappers* [4,54] «быстро и громко, как хлопнушки»; *go out like a Bondi(tram)* «по-

спешно удалиться, улизнуть» (намек на трамваи, быстро идущие в направлении Бонди, предместья Сиднея); *like all get out* «со всех ног, сломя голову» [1, 311].

Источниками образности могут быть быстрые перемещения предметов не только по поверхности земли, но и в воде и воздухе: *sink like a stone* «каменем пойти ко дну» [1, 726]; *like a stink* «со всех ног, изо всех сил» [1, 723] (плохой запах быстро распространяется). Скорость перемещения часто сопровождается легкостью перемещения: *like smoke* «легко, быстро, без труда» [1, 693], *like sixty* «быстро и легко» [1, 693]. В идиоме *like a bolt from the blue* «внезапно, как удар молнии» [3, 45] на передний план выдвигается внезапность удара молнии (bolt) в ясном, синем небе (blue).

Концепт КОЛИЧЕСТВА репрезентирован рядом ФЕ. *Like flies* «во множестве» [1, 288], *die like flies* «мрут, как мухи» [4, 112] отражают наше всегдашнее недовольство этими насекомыми и как легко от них избавиться. ФЕ *like water* «большое количество», например: *He spent money like water to bribe the local leaders* [4, 308] мог появиться только в Англии, окруженной со всех сторон водой и изрезанной сетью рек. А следующая ФЕ понятна не только англичанам, но и русским: *grow up like mushrooms* «расти как грибы» [1, 522]. Дым от сигареты сравнивается с дымом из трубы, обильным и непрерывным: *smoke like a chimney* «курить одну за другой» [1, 147], а такого курильщика называют *a chain smoker*.

Концепт КОМФОРТА связан со сравнением с близкими родными, привычными предметами: *like mother makes* «в моем вкусе, мне по душе» [1, 515]; *like old boots* «чертовски здорово» [1, 100]. С детства человек привыкает к маминым блюдам, обращению, а разношенные туфли удобны для носки, не жмут. Мы говорим «как рыба в воде», подразумевая естественную среду обитания, а англичане используют ФЕ *take to something like a duck to water* «охотно взяться за что-либо» [1, 229]. Выражение полноты счастья сравнивается со звонкой песней жаворонка: *sing like a lark* «весело распевать» [1, 433]. Домашнее животное кошка становится источником образности как для выражения комфорта: *like the cat that's got (who's stolen) the cream* [4, 48] «как кот после сметаны»; *look like the cat after it had eaten (swallowed) the canary* «сиять, светиться довольством» [1, 134], так и для выражения дискомфорта: *like a cat on a hot tin roof* [4, 48] «как кошка на раскаленной крыше»; *like a cat in a strange garret* «не в своей тарелке» [1, 133]. Кошки живут в доме человека, и их повадки хорошо известны. Ремесло дантиста несло огромный дискомфорт не только пациенту, но и врачу: *like pooling teeth* [4, 229] «очень тяжело и трудно; крайне неприятно», например: *It was like pooling teeth in the first half. I thought we were never going to score. В первой половине игры было чертовски тяжело. Думал, мы никогда не забьем гол.*

Концепт ВНЕШНЕГО ВИДА передается, как правило, через сравнение с умирающими или терпящими бедствие животными: *like a dying duck* «с несчастным видом» [4, 87], *like a drowned rat* «промокший до нитки» [1, 620], *sweat like a pig* «обливаться потом» [1, 579], но сравнение с этим далеко не благородным животным приводит к намеренной сниженности образа субъекта. Вряд ли кому-то доводилось видеть вспотевшую свинью. Кого может принести в дом кошка? Свою добычу, придушенную мышь или птичку: *look like something the cat has brought in* «неважно выглядеть» [1, 134]. Примечательно, что плохая, например, дождливая погода ассоциируется с плохим внешним видом, особенно если дождь зарядит на всю неделю: *look like a wet week* «отвратительно выглядеть» [1, 813]. Бестелесное приведение – источник образности худого, бледного субъекта: *look like a ghost* «одна тень осталась» [1, 312]. Неухоженный волосистой покров говорит не только о неопрятности, но и невозможности проявить себя в обществе: *run like a hairy goat* «показывать себя в невыгодном свете» [1, 322]. ФЕ *like a fly in amber* «редкий, диковинный, хорошо сохранившийся» [1, 288] из-за выбора обычного насекомого в качестве компарата звучит иронично, к тому же речь идет о раритетности. То есть все приведенные ФЕ выражают концепт не внешности вообще, а неприглядной внешности. Антонимом этого концепта является концепт ШИКАРНОСТИ. Основой сравнения в британской ФЕ выступает еда питомцев; говорят, что англичане тратят на нее чуть ли не больше, чем на еду детей: *like a dog's dinner* «шикарно», например: *dressed up like a dog's dinner* «разодетый в пух и прах» [1, 214]. В американской ФЕ основой сравнения является большая, очень большая сумма денег: *look like a million dollars* «выглядеть чудесно, шикарно» [1, 502].

Концепт УДИВЛЕНИЯ: *have eyes like saucers* «глаза как блюдца» [4, 252], *stare like a stuck pig* «вытаращить глаза» [1, 579].

Концепт УДАЧИ, УСПЕХА репрезентирован несколькими ФЕ. ФЕ *flourish like a (green) bay tree* «процветать, успешно развиваться» [1, 779] восходит к библии (Псалм 37:35), лавровое дерево символизирует рост и изобилие. ФЕ *sell like hot cakes* «быстро распродать как горячие пирожки» [4, 250]. ФЕ *be in like Flinn* [4, 113] «ухватиться за возможность» восходит к имени Эррола Флинна, актера, рожденного в Австралии и ставшего настоящим плеббем. Две ФЕ передают значение «быть впору»: *fit like a glove* «хорошо сидеть, полностью подходит» [1, 316], *fix somebody like wax* «плотно облепать (об одежде)» [1, 801]. В ФЕ *like a doze of salts* [F3, 104] «быстро, эффективно, как принять слабительное».

Концепт ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СПОСОБНОСТИ человека репрезентирован в ФЕ *know something like the back of your palm* [4, 12] «знать что-то, как свою ладонь, прекрасно понимать»; *know (read) something like a book* [4, 12] «видеть насквозь»; *a mind like a steel trap* «цепкий ум» [1, 506]; *tell it like it is* [4, 228] «говорить правду, как бы неприятна она ни была».

Концепт ПЬЯНСТВА представлен тремя ФЕ. *Drink like a fish* [4, 86] «быть пьяницей», то есть так же привычно, как рыба обитает в воде, потреблять алкоголь. *Drunk like a fiddler (an owl, a lord)* «вдрызг пьян» [1, 229]. ФЕ *lit up like a Christmas tree (like a church, a store window, Broadway, Main Street)* «мертвецу пьян» [1, 465] построена на игре слов *lit up* «ярко освещенный», «пьяный».

Концепт ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕЙСТВИЙ человека включает разнообразные оттенки значений и включает многочисленные серии ФЕ. Трудолюбивый человек сравнивается с бобрами, которые отличаются постоянной напряженной работой по созданию жизненно важных для них дамб: *work like a beaver* «трудолюбивый» [4, 19]. ФЕ *like old gooseberry* «изо всех сил, отчаянно» [1, 367] включает компонент *old gooseberry* «компаньонка», который раскрывает внутреннюю форму ФЕ – компаньонке поручают сопровождать молодую девушку, и она изо всех сил старается выполнить свои обязанности, чтобы не утратить место работы, к тому же, наставницы так входят во вкус давать советы, руководить, что делают это решительно и стремительно.

Оттенок стремительности передают ФЕ *swarm like locusts* «налететь как саранча» [1, 109], *come down like a ton of bricks* [4, 38] «наброситься, задать головомойку». Оттенок неуклюжести репрезентирован двумя ФЕ: *dance like an elephant* «танцевать с медвежьей грацией» [1, 240], *like a bull in a china shop* «как слон в посудной лавке» [4, 40]. Оттенок жадности выражен намеренно сниженным сравнением, что говорит о пренебрежительном отношении: *eat like a pig* «ест как свинья, с жадностью, чавкая» [1, 579]. Оттенок навязчивости построен на сравнении с пиявками: *like a leech* [4, 170] «как пиявка», *cling like a limpet* «не отходить ни на шаг» [1, 460]. Оттенок крадущегося перемещения прозрачен в ФЕ *move like a shadow* «двигаться бесшумно, как тень» [1, 672] и в ФЕ библейского происхождения *like a thief in the night* «тайком, по-воровски» [1, 751]. Оттенок болтливости и ее пресечения выражается ФЕ с отрицательной коннотацией: *chatter like a magpie* «трещать как сорока» [1, 475], *repeat like a parrot* «повторять как попугай» [1, 563], *squeal like a pig* «верещать» [K1 579], *shut up like an oyster* «замолчать» [1, 558]. Отрицательная коннотация обеспечивается названием компарата: *laugh like a drain* «громко смеяться, гоготать» [1, 225] (*drain* – «сток воды. Значение сквернословия передают ФЕ *swear like a trooper* [4, 283] «ругаться на чем свет стоит», *lie like a trooper* [4, 172] «завираться как солдат» (*a trooper* – кавалеристы, в 18 в известны своей грубостью и руганью). Оттенок малого количества выражен в ФЕ *eat like a bird* «клевать как птичка» [1, 83]. Значение пунктуальности основано на сравнении с часами: *like a clock* «пунктуально, с точностью часового механизма», *like clock-work* «точно как часы» [1, 154]. Оттенок энергичности, напористости передают ФЕ *like all (one) possessed* «как одержимый, стремительно» [1, 596], *bounce like a ball* «быть энергичным» [1, 62]. Оттенок спокойствия во сне видим в ФЕ *sleep like a baby* «спать как младенец» [1, 696], *sleep like a log* «спать крепким сном» [1, 696].

Концепт МАТРИМОНИАЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ выражает близость родителей и детей: *like father, like son; like mother, like daughter (child)* «яблочко от яблони недалеко падает» [1, 265], ироничное отношение к тому, что к своему по крови всегда более теплое от-

ношение: *(there's nothing like leather* «всяк свое хвалит» [1, 542], *like begets like* «свой своего ищет» ср. *Рыбак рыбака видит издалека*. [1, 458], ироничное отношение к родительской суетливости по пустякам: *like a hen with one chick* «как курица с единственным цыпленком» [1, 384], ироничное отношение к причудам стариков: *(there is) no fool like an old fool* «старого дурака ничем не исправишь» [1, 290]. ФЕ *drop somebody like a hot potato (brick)* «поспешно отказаться от кого-то» [1, 226] разворачивается в сценарное сопоставление двух ситуаций. Ситуация 1. У костра с нетерпением достают из золы печеную картошку. Горячую ее не удержишь в руках, роняешь, дуешь пока остынет. Первична мысль о том, что скоро остынет и ты полакомишься. Ситуация 2. Друг запятнал себя проступком. От него все отказываются, чтобы лучи его недоброй славы не сказались на других. Никто не ждет его объяснений, как будто никто не верит в восстановление его доброго имени. В первой ситуации все ждут, знают, что картошка остынет. Во второй ситуации уже отказались, не ожидая объяснений. ФЕ *like nobody's business* [4, 42] «как будто это никого не касается» говорит об отстраненности членов социума.

Концепт СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА включает разные эмоции, например «страх»: *quake like a leaf (aspen leaf)* «дрожать как осиновый лист» [1, 441] или «смущение, робость»: *blush like a rose* «зардеться как маков цвет» [1, 643]. ФЕ *like a log* «без сознания, неподвижно» [1, 467]; *have a mind like a cesspool* «иметь грязные мысли» [1, 505]; *swing like a pendulum* «качаться как маятник» [1, 571]. Ощущение тесноты выражают ФЕ *packed like sardines* [4, 252] «как сардины в банке», *packed like herrings in a barrel* «как сельди в бочке» [1, 385].

Концепт ПОДОБИЯ. Несмотря на то, что все описываемы ФЕ основаны на схожести, представляется возможным выделить концепт подобия, так как именно он передает основной смысл этих ФЕ, например *like peas in a pod* [4, 215] «неразличимые, как горошины в стручке» – здесь сначала сравниваются компараты между собой, а затем их основная характеристика – схожесть сравнивается с субъектами. В ФЕ *like cures like* «клин клином вышибают» [1, 438] союз «субстантивируется», выполняя функцию подлежащего и дополнения. В ФЕ *make like that* «корчить из себя» [1, 477] и *like that* «так, подобным образом» [1, 750] актуализируется, выдвигается на первый план уподобление, схожесть.

Концепт НЕПРИЯТНОСТИ, НЕУДАЧИ, СМЕРТИ включает ФЕ, выражающие поражение, неэффективность, хуже того, смерть: *like water off a duck's back* «как с гуся вода» [1, 800], *leak like a sieve* «дать течь, прохудиться» [1, 688], *go out like a candle in a snuff* «быстро исчезнуть; сгореть как свеча» [1, 320] (*a snuffed candle* – задутая свеча); *die like a rat in a hole* «умереть под забором» [1, 620]; *bleed like a stuck pig* «обливаться кровью, сильно кровоточить» [1, 579]. ФЕ *go down like a lead ballon (especially of a speech, proposal or a joke)* [4, 169] «провалиться; безрезультатно» имеет буквальное значение «опускаться вниз как свинцовый воздушный шарик»; *like grim death* [4, 130] «изо всех сил, отчаянно». Считается, что выражение *grim death* «мрачная смерть» введено Шекспиром. Речь идет о неумолимой силе смерти над всем живым: *If you hold on the rope like grim death, you hold very tightly*.

ФЕ с союзом *than* представлены значительно меньшим количеством единиц (27 ФЕ), они имеют структуру ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ или НАРЕЧИЕ в сравнительной степени + союз *than*: *in less than a pig's whisper* «в два счета» [1, 579], *a fate worse than death* «хуже смерти» [4, 102]. Среди них есть пословицы: *Better late than never* «Лучше поздно, чем никогда» [1, 79], в том числе афоризмы, ставшие пословицами: *The remedy is worse than the disease* «Лекарство хуже болезни» [1, 627] (из книги Ф. Бэкона "Essays"), заимствованные пословицы из французского языка: *Better the foot slip than the tongue* «Лучше оступиться, чем оговориться» [1, 291]. Идиома *know better than* [4, 164] «сообразить, догадаться» служит для выражения упрека: *You should know better than to rely on your lazy friend* – Мог бы и догадаться не надеяться на своего ленивого дружка. В целом, ФЕ с союзом *than* выражают такие же концепты, как и с союзом *like*, но эти концепты репрезентированы меньшим количеством ФЕ.

Концепт КОЛИЧЕСТВА представлен одной идиомой: *more ... than you can shake a stick at* [4, 201] «больше, чем можно подсчитать». Идиома связана с пастухами и подсчетом овец; палка как инструмент подсчета не годится для подсчета большого количества овец. Используется для

ироничного, шутивого выражения изобилия: *He's got more money than you can shake a stick at* – У него денег куры не клюют.

Концепт ВНЕШНЕГО ВИДА репрезентирован идиомой *better one eyed than stone blind* «Лучше кривой, чем слепой» [1, 79].

Концепт ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СПОСОБНОСТИ человека представлен несколькими пословицами: *Two heads are better than one* «Одна голова хорошо, а две лучше» [4, 301], *The pen is mightier than the sword* [4, 216] «Перо сильнее меча»; *Someone's bark is worse than their bite* [4, 16] «Ругань хуже укусов. Лучше бы он меня укусил, чем обругал». Идиома *know better than (to do something)* [4, 164] «сообразить, догадаться» служит для выражения упрека: *You should know better than to rely on your lazy* – Мог бы и догадаться не надеяться на своего ленивого друга. ФЕ *no more than ninepence in the shilling* [4, 200] «у человека нет или мало интеллекта, здравого смысла» говорит об ограниченности человека, использовалась до децимализации британской системы монет.

Концепт ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЙСТВИЙ ЧЕЛОВЕКА представлен пословицами: *Easier said than done* «легче сказать, чем сделать» [1, 235], *Better to reign in hell, than serve in heaven* «Лучше править в аду, чем прислуживать в аду» [1, 380], *A chatter is worth than a thief* «Болтун опаснее вора» [1, 747]. Действие ФЕ *bite off more than one can chow* «откусить больше, чем можешь проглотить» [1, 85] сопряжено с жадностью.

Концепт РОДСТВА репрезентирован пословицей *blood is thicker than water* [4, 24] «кровь не водица», которая означает, что родственные отношения выше дружеских и приятельских.

Концепт ОТНОШЕНИЯ человека к чему-либо, оценка каких-либо явлений выражен в пословице *Better to be the head of the dog than the tail of a lion* «лучше быть головой собаки, чем хвостом у льва», то есть лучше быть первым среди простых людей, чем последним среди знатных [1, 365] и в ряде идиом, например: *His room is better than his company* «предпочитать не видеть кого-то» [1, 641], *be lower than a snake* «быть последним негодяем» [1, 699]. ФЕ *no better than you should be* [4, 23] «всему счет, мера и граница» означает, прежде всего, склонность к сексуальной распушенности, в целом, низкую оценку, например, *She is no better than she should be. She wears a too open dress and a too short skirt* – Всему есть граница, она же носит слишком декольтированные платья и короткие юбки. В ФЕ *larger than life* «больше, чем жизнь» [4, 173] компарат «жизнь» предполагает обычные средние качества, а с помощью ФЕ компарант наделяется выдающимися характеристиками, например: *The actress is larger than life on the stage* – Эта выдающаяся актриса превосходит саму себя на сцене. ФЕ *better dead than read* [4, 203] «лучше умереть, чем стать коммунистом» является антикоммунистическим лозунгом времен холодной войны. Идиома *nothing less than* [4, 203] означает «ничто иное, как»: *The student burst into crying repeating that that nothing else than a five will content her*. Студентка расплакалась, повторяя, что ее не удовлетворит ничто, кроме пятерки.

Концепт СОСТОЯНИЯ репрезентирован шекспиризмом *more in sorrow than in anger* [4, 270] «скорее с сожалением, чем с негодованием», а также идиомами *have eyes bigger than your stomach* [4, 97] «пожадничать; взяться за дело не по плечу» и *better safe than sorry* [4, 23] «лучше быть осторожным, чем потом извиняться».

Проведенный когнитивный анализ английских компаративных ФЕ с союзами *like* и *than* показал, что лингвокультурные концепты этих ФЕ выражают высокую степень абстракции в результате проекции конкретных свойств компарата (источника образности) на абстрактные характеристики компаранта (цели сравнения). Такие ФЕ являются одной из характерных граней английской языковой картины мира. Объяснение лингвострановедческого бэкграунда ФЕ (их исторического происхождения и современного смысла) будет полезно студентам и всем, изучающим английский язык.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь. Издание 4-е, переработанное и дополненное. М.: «Русский язык». 1984. – 942 с.
2. Павленко, Л. Г. Комплексный анализ английских адъективных компаративных фразеологических единиц // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. Киров. №1. – 2026. – С. 95-99.
3. Flavell Linda, Flavell Roger. Dictionary of Idioms and their Origin. London: Kyle Cathie Limited. 1992. – 343 p.

4. Oxford Dictionary of Idioms. Second Edition. Oxford University Press. 2004.— 340 p. URL: <https://content.fimschools.com/ebooks/English02/OxfordDictionaryofIdioms.pdf> (дата обращения 25. 02. 2026).

Ю.М. Тимошенко

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СИНТАКСИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ЗАЩИТИТЕЛЬНОЙ И ОБВИНИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

Аннотация. В статье анализируется, как язык работает в юридической среде, особенно в речах прокуроров и адвокатов на судах. Автор демонстрирует, что интерес к этой теме давно объединяет лингвистов и юристов, и подкрепляет это примерами из работ таких известных специалистов, как Б. Гарнер. Особое внимание уделено английскому судебному дискурсу, а именно, его лексике, синтаксису и стилистическим особенностям оформления.

Ключевые слова: судебный дискурс, термины, синтаксис судебных текстов; разговорная лексика в суде; вводные конструкции; официальные обращения; юридические клише

Y.M. Timoshenko

**LEXICO-SEMANTIC AND SYNTACTIC CHARACTERISTICS OF DEFENSIVE AND
ACCUSATORY SPEECH BASED ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE**

Abstract. The article analyzes how language works in the legal environment, especially in the speeches of prosecutors and lawyers at the courts. The author demonstrates that interest in this topic has long united linguists and lawyers, and supports this with examples from the works of well-known experts such as B. Garner. Special attention is paid to the English judicial discourse, namely, its vocabulary, syntax and stylistic features of the design.

Key words: judicial discourse, terms, syntax of judicial texts; colloquial vocabulary in court; introductory constructions; official appeals; legal cliches

Взаимодействие языка и права традиционно является предметом совместного интереса лингвистов и юристов. Один из ведущих американских исследователей юридического языка, Брайан Гарнер [1], даже называет юриспруденцию «литературной профессией» (literary profession), подчеркивая важность словесной мастерства в правовой сфере. Сегодня невозможно переоценить значимость многоплановых лингвистических исследований в области права. Эти тенденции значительно усиливают актуальность изучения межкультурной коммуникации в правовой сфере, в особенности судебной речи.

Среди наиболее известных специалистов, занимающихся стилистикой судебных текстов, можно выделить П. Тиерсму, У. К. Бхатия, Б. Гарнера, а также российских ученых А. С. Пиголкина, В. М. Савицкого и А. Ф. Черданцева. Что касается вопросов юридического перевода, значительный вклад внесли С. Сароевич, Й. Энгберг, Р. Арнц, Г.-Р. де Гроот и П. Сандрини. Важные исследования также проведены в области судебной текстологической экспертизы (Н. Д. Голев) и в изучении судебной риторики и речеведения (Е. И. Галяшина, Т. В. Губаева). Все эти работы базируются на прочной практической основе и поднимают ключевые вопросы функционирования языка в правовом поле.

Правовая деятельность как вид общественной деятельности разнородна. Она тесно связана с обыденной жизнью человека, и поэтому лексика права в юридической правоприменительной практике в значительной степени связана с обыденными понятиями.

Лексику, подвергшуюся выделению в текстах речей государственного обвинителя и адвоката, на основе сферы употребления можно разделить на три основных типа:

1) юридические термины, которые в языке имеют только терминологическое значение:

Accused - a person or group of people who are charged with or on trial for a crime

- обвиняемый (в преступлении), подсудимый

Evidence - information drawn from personal testimony, a document, or a material object, used to establish facts in a legal investigation or admissible as testimony in a law court

- улика, свидетельское показание

Jury - a body of people (typically twelve in number) sworn to give a verdict in a legal case on the basis of evidence submitted to them in court

- присяжные (заседатели)

Liberty - the state of being free within society from oppressive restrictions imposed by authority on one's behaviour or political views

- вольности, привилегии

Prosecutor - a barrister or other lawyer who conducts the case against a defendant in a criminal court

- обвинитель, прокурор

Lawyer - a person who practises or studies law, especially (in the UK) a solicitor or a barrister or (in the US) an attorney

- юрист; адвокат

Trial - a formal examination of evidence by a judge, typically before a jury, in order to decide guilt in a case of criminal or civil proceedings

- судебное разбирательство; судебный процесс, суд, судебное следствие; слушание дела

Jail - a place for the confinement of people accused or convicted of a crime

- тюрьма

Court - the place where a trial is held, or the people there, especially the judge and the jury who examine the evidence and decide whether someone is guilty or not guilty

- суд, судебное заседание.

2) юридические термины лексико-семантического характера – многозначные слова, один из лексико-семантических вариантов которого является юридическим термином. Значение этих слов зависит от контекста: *Witness* -1 someone, who sees a crime or an accident and can describe what happened:

2. someone, who appears in a court of law to say what they know about a crime or other event (свидетель, очевидец).

Defendant - an individual, company, or institution accused in a court of law (ответчик по делу в суде).

Defense - the action of defending from or resisting attack (защита).

Sitting – 1. One of the times when a meal is served in a place where there is not enough space for everyone to eat at the same time

2. At/in one sitting during one continuous period when you are sitting in a chair.

3. A meeting of a law court or parliament (заседание, собрание).

Grievance – 1. A belief that you have been treated unfairly, or an unfair situation or event that affects and upsets you.

2. The basis for the complaint: personal grievance — ущерб личности, personal grievance — вред для личности, public grievance — ущерб обществу в целом, public grievance — вред для общества в целом. (основание для жалобы, ущерб, вред).

Law – the whole system of rules that people in a particular country or area must obey (закон).

Testify - to make a formal statement of what is true, especially in a court of law (давать показания, свидетельствовать).

3) общеупотребительные и общелитературные слова, которые в юридических текстах обозначают понятия, относящиеся к сфере юриспруденции, но терминами не являются:

Murder - the crime of deliberately killing someone – убийство (предумышленное, совершенное со злым умыслом)

Guilty- having done something that is a crime – виновный

Innocent - not guilty of a crime – невиновный

Crime- illegal activities in general – нарушение закона, противозаконность, преступность

Residue - money, property etc that you receive from someone who has died – наследство, очищенное от долгов и завещательных отказов

Offence - an illegal action or a crime – проступок, преступление, правонарушение (Collins dictionary, 2006).

Исходя из результатов проведенного количественного анализа, доля профессиональной юридической терминологии в английском судебном дискурсе составляет всего лишь 20 %, юридические термины лексико-семантического характера – 57 %, а общеупотребительная лексика – 23 %

Приведем наиболее частотные примеры употребления данных лексических единиц:

- термины: jury – 22, liberty – 17, prosecutor – 7, lawyer – 3, attorney – 6;
- юридические термины лексико-семантического характера : law – 98, witness – 24, defendant – 34, sitting – 15, testify - 14
- лексика общеупотребительная : murder – 46, guilty – 26, innocent- 16,

В английском наблюдается значительная разница между количеством единооформленных и раздельнооформленных единиц. Процентное отношение составляет соответственно 65,9 % и 34,1 %.

Приведем некоторые примеры:

- единооформленные : *party, trial, verdict, legal, defendant alibi, hearing, sentence;*
- раздельнооформленные :

V + N : *to plead guilty, to bring a verdict, to take the lives, to return a verdict, to cause the death, to reach the verdict, to give a statement, to lessen involvement, to commit murder;*

Adj + N : *federal government, innocent person, guilty person, founding fathers, closing argument, potential suspect;*

N + N : *court reporter, document examiner, plea argument;*

N + N + N : *law enforcement agents, jury selection process;*

N + of + N : *act of terror, an element of the crime, a lot of evidence*

Следует сказать о том, что тенденция к однословности наименования в английском языке обусловлена рядом факторов:

1) использование аббревиатур различного типа:

- *FBI* - Federal Bureau of Investigation
- федеральное бюро расследований
- *L. Rev* – law Review
- обзор судебной практики
- *CIA* - Central Intelligence Agency
- центральное разведывательное управление и др.

DNA – deoxyribonucleic acid

2) сохранение только одного слова из словосочетания:

- *innocent person* - *innocent, political party* – *party*.

Словарь права – точный словарь, так как каждый термин содержит в себе особое значение. Требования предельной точности ограничивает возможности синонимической замены, так как она вызывает изменение оттенков значения.

Синонимии как таковой не наблюдается в английских текстах. Что в свою очередь ведет к многократному повтору одних и тех же лексических единиц. Так, например,

The first one is by a preponderance of the evidence, that's the lowest standard. The middle standard is clear and convincing evidence. That means you have to have evidence which is clear and convincing.

Во избежание слишком частого повтора одних и тех же слов, и в то же время отказ от синонимии в речи, часто приводит к тому, что лексические единицы заменяются на эквивалентные им словосочетания, из которых они выделяются для экономии лингвистических усилий.

Относительные прилагательные, выступающие в своем основном, необразном значении, употребляются прежде всего в информативной функции: *federal building, federal employee, constitutional, social, normal, fictional, psychological, criminal, central, medical, local, oral, residential, national, intellectual, racial, political, transitional, reasonable, evaluable, peaceable*.

В нашем материале обращает на себя внимание наличие в устной речи прокурора и адвоката, элементов разговорной лексики и фразеологизмов, то есть как прокурор, так и адвокат в своей речи, которая насыщена различными профессиональными терминами и штампами, допускают использование и единиц разговорного стиля речи. Эта особенность речи не является случайной, на наш взгляд, используя лексику разговорного стиля, юристы американского и российского судебного дискурса преследуют цели эмоционального воздействия на слушающих, привлечения внимания к определенному фрагменту речи.

Итак, употребляя лексику разговорного стиля в своей речи, юристы стремятся сделать ее доступной, легко понимаемой, как бы желая быть ближе к аудитории слушающих, они сознательно употребляют разговорную лексику. Кроме этого, разговорная лексика характеризуется повышенной эмоциональной окраской, которая и помогает им добиться желаемого результата.

Количественный анализ дает право говорить о том, что американские прокуроры и адвокаты прибегают в своей речи к использованию лексики разговорного стиля.

При этом в англоязычном тексте используется разговорная лексика разной степени сниженности от единиц литературно-разговорных до сленговых. Данные единицы представлены однословными образованиями, фразовыми глаголами, глагольными словосочетаниями, атрибутивными словосочетаниями и т. д., т. е. лингвистическими единицами различного порядка.

К примеру:

- buddy (амер. разг.) a familiar form of address – приятель, дружище
- bastard – a very offensive word for someone who you think is unpleasant, meaning a ruthless insensitive person (used as a term of abuse) – ублюдок, подонок.
- to hangout - sl.- live, lodge – постоянно бывать где-либо, околачиваться.
- hoodlum - sl. – gangster, dangerous criminal – хулиган, громила.

Более того, результаты проведенного анализа указывают на то, что немаловажную роль для эмоциональной окраски речи и воздействия на аудиторию играют междометия, которые также являются маркерами разговорного стиля речи.

Результаты анализа говорят о том, что представители американской лингвокультуры в своей речи используют большое количество междометий.

Междометия употребляются в речи для реализации различных целей:

- заполняют речевую паузу, вызванную сомнением или нерешительностью говорящего: um (гм, хм), uhh (ухх)
- выражают удивление, возмущение: gee (вот это да), gosh (Боже!).

Однако следует отметить, что случаи употребления междометий зафиксированы не во всех проанализированных речах английского судебного дискурса. Данный факт позволяет предположить, что использование междометий в речи является индивидуальной особенностью речи юриста, а не характерной чертой американских судебных речей.

Итак, проанализировав материалы можно сделать следующие выводы:

1. Юридическую лексику можно разделить на 3 большие ветви: юридические термины, юридические термины лексико-семантического характера, общеупотребительная лексика. В речах российских юристов преобладает юридическая профессиональная терминология, американские же юристы предпочитают излагать свои мысли более доступно и понятно, для чего и активно используют юридические термины лексико-семантического характера, которые будут понятны всем участникам заседания.

2. Как один из видов юридического текста, тексты судебных прений обладают определенными чертами официально-делового стиля, а именно точность и стереотипность, которые обеспечиваются активным употреблением различных штампов речи.

3. Речь юристов судебного дискурса насыщена качественными и относительными прилагательными, которые помогают передать информацию, выразить свое отношение к происходящему и способствуют убеждению, воздействию на волю слушающего

4. Представители прибегают к использованию в своей речи единиц разговорного стиля речи. Чаще всего к эмоциональным ресурсам разговорного стиля речи прибегают американские юристы, используя в своей речи большое количество разговорной лексики и различные междометия. Синтаксис в отличие от лексики не обладает ни столь четкой стилиевой окраской своих единиц, ни строгой функциональной их прикрепленностью к определенным речевым сферам. Здесь можно говорить лишь о некоторых ограничениях в употреблении отдельных конструкций, оборотов, или же наоборот, их характерности, но никак не о связанности их лишь с определенным функциональным стилем [2].

В целом известно, что одной из отличительных черт синтаксиса текстов юридического дискурса является большая частотность употребления простых предложений с цепочкой однородных членов.

В исследуемых текстах именно судебного дискурса выявлено значительное преобладание сложных предложений над простыми (81% / 19%). Это говорит о том, что как прокурор, так и адвокат в своей речи стараются раскрыть свою позицию как можно более подробно, не избегают многословности, сложных конструкций и длинных цепочек подчинительных предложений.

Среднее же количество придаточных в одном предложении варьируется от 2 до 3, что можно видимо объяснить широким использованием герундиальных и парципиальных конструкций, то есть конструкций с неличными формами глагола вместо придаточных предложений.

Предложения с подчинительной связью преобладают над предложениями с сочинительной связью (67% / 33%).

Later, the survivors were picked up by a ship and perhaps, if they had waited longer, all would have been saved; yet a jury, months after it was over, sitting safely in their jury-box, pass upon the question of whether they acted too quickly or not.

Особенностью данного английского предложения является то, что оно включает три равноценных по статусу предложения, два из которых отягощены придаточными (условия, времени, определительными), причем как и в предыдущем предложении, одно из подлежащих (*jury*) отрывается от сказуемого (*pass*) придаточным временем и партиципиальным оборотом в функции определения.

В исследуемых текстах преобладают придаточные изъяснительные, придаточные причины и придаточные цели. Как адвокат, так и прокурор каждый в свою очередь пытаются реализовать поставленные перед ними цели. Прокурор доказать виновность, адвокат – невиновность, объяснить действия подсудимого, причины его поступков, т. е. зачем, с какой целью, почему, он действовал так, а не иначе?

The testimony showed that in Chicago a colored boy on a raft had been washed to a white bathing beach, and men and boys of my race stoned him to death.

During this period of time in the spring of 1994, before the bombing, while McVeigh was hanging out in Arizona, he asked Lori Fortier if he could borrow her typewriter.

And it shoots through the inside lobby, so that you can pick up some of activity in the street in front of the building.

В английском языке число односоставных предложений невелико. Это можно объяснить аналитическим строем языка, с присущим ему твердым порядком слов и обязательным наличием подлежащего, хотя бы и формального (это широко известные предложения с формальным *it*, *there*, *one*, *you*, etc.).

It wasn't a legal proceeding as we are having here, because there was no court reporter. It was a tape-recorded proceeding.

There are different brands and there are different delays.

One cannot come to that conclusion without thinking that this is the chimaera for which some two and a-half millions of men, women and children have been butchered by the OGPU at this dictation of these doctrinaire desperadoes.

Более того:

1) предложения со сказуемым в форме 3-го лица единственного числа в английском языке соответствуют двусоставным предложениям с подлежащим *it*: *It was on one of the blank driver's license forms*;

2) английские двусоставные предложения, в которых сказуемое чаще всего стоит в пассивной форме: *Both of them were concerned about their criminal culpability when federal agents came to talk to them*;

3) предложениям со структурой *P + Oacc* соответствуют английские предложения со структурой: *there + P + X*: *There was a lot of evidence against McVeigh*.

Оформление высказывания как повествовательного, вопросительного или побудительного, в соответствии с задачами общения в конкретной ситуации, также имеет определенное стилистико-экспрессивное значение.

Анализ материала показал, что преобладают естественно повествовательные предложения, далее следуют вопросительные и восклицательные.

Следовательно, большую часть своей речи, как прокурор, так и адвокат детально излагают суть дела, логически выстраивают линию обвинения или защиты, и лишь малая процентная доля предложений направлена на непосредственное привлечение внимания слушателей, акцент на важной информации:

Sometime after six o'clock that morning, Tevin Garrett's mother woke him up to get him ready for the day.

And if that's true, then why isn't this statement perfect?

They didn't even try to get fingerprints!

Итак, анализ показал, что процентное соотношение предложений по цели высказывания в английском языке примерно одинаковое, господствуют повествовательные предложения.

Однако количество вопросительных и восклицательных предложений в английском варианте большое, следовательно, здесь можно говорить о большой степени эмоциональности речи, прокурор и адвокат английского судебного дискурса чаще обращаются к аудитории слушателей с вопросами или пытаются воздействовать на них через цепочки восклицательных предложений.

Немаловажную роль в текстах судебного дискурса играют обращения, которыми насыщена речь, как прокурора, так и адвоката. Обращение характеризуется повышенной социальной дистанцией и формальностью:

Ladies and gentlemen! If the Court please, Gentlemen of the Jury! Your Honour

Большой популярностью пользуются единицы содержащие оценку степени достоверности сообщения и указывают на отношения между частями высказывания, что соответствует или объясняется коммуникативными стратегиями участников.

Использование в судебных текстах определенного минимума привычных и традиционных штампов обусловлено небольшим числом повторяющихся стандартных ситуаций общения (обвинение, защита, требование; отказ; согласие; уклонение от ответа).

Юридические штампы частотны не только в письменной, но и в устной речи участников судебных прений, где составляют от 15% до 23% в английском языке.

Штампы в современной судебной речи представлены многообразно. Прежде всего, это устойчивые предикативные словосочетания, устойчивые фразы, целостные предложения, типичные для юридического подстиля:

To be guilty of murder - быть виновным в совершении убийства

To plead guilty- признавать виновным

proof's going to show- доказательства покажут

documents are examined – документы рассматриваются

В большей степени в судебной речи используются глагольно-именные клише, основанные на несвободном употреблении глагола, который, несмотря на ослабленное лексическое значение, достаточно информативен. Данные конструкции чаще всего строятся по следующим моделям:

V + N: to plead guilty, to commit crime, to bring in a verdict, to commit suicide, to make a mistake, to break the law, to give a statement;

Именные клише:

N + N: *money stock* (денежная масса), *document examiner*, *plea argument*, *drug use*, *crime lad*;

N + N + N: *law enforcement agents*, *jury selection process*, *crime scene diagram*;

N + of + N: *act of violence* (акт насилия, насильственное действие), *types of evidence* (виды доказательств), *element of offense*, *piece of evidence*, *area of doubt*, *wall of evidence*;

Атрибутивные словосочетания, где оценка выражается атрибутом в виде общеупотребительных прилагательных:

Adj + N: *premeditated act*(преступное деяние, совершенное с заранее обдуманном умыслом), *in considerate behavior*(необдуманное поведение), *willful killing* (умышленное убийство), *closing argument*, *actual robbery*, *private investigator*, *potential suspect*;

В английском языке доля устойчивых разговорных фраз, штампов, употребляемых в речи довольно мала. Юристы английского судебного дискурса предпочитают выражаться более простыми и нейтральными конструкциями. Таким образом, юристы стремятся быть как можно ближе и понятнее простому слушателю, а уровень периферии составляют общеупотребительные слова.

Юристу особенно важно обладать языковым вкусом, так как основной инструмент в его работе – слово, которое он несет людям. Ему необходимо использовать слова и юридические формулировки обдуманно, тем самым повышать качество и воспитательное значение процессуальных актов и своей речи.

Итак, синтаксическими особенностями судебной речи английского языка являются:

1) Преобладание сложных предложений над простыми;

2) Самыми популярными типами связи предложений, как в английском языке являются: придаточные изъяснительные, придаточные условные и придаточные цели.

3) По цели высказывания на первом месте стоят повествовательные предложения, затем вопросительные и восклицательные.

4) Характерной чертой синтаксиса английского языка, ввиду аналитического строя языка, односоставные предложения соответствуют двусоставным с формальными: *it*, *there*, *one*, *you*, etc.

5) Существует стандартный набор «официальных» обращений, которыми юристы и апеллируют в ходе судебного заседания.

6) Речь юристов насыщена различными вводными конструкциями, служащими для выполнения определенных целей. По функции, выполняемой в предложении, преобладают вводные конструкции, содержащие оценку степени достоверности сообщения и те, которые указывают на отношения между частями высказывания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гарнер, Б. Эффективные письменные деловые коммуникации. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2006– 288 с.
2. Касавин, И. Т. Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка. – М.: Канон+, 2008. – 448 с.

А.М. Тимошенко, Т.М. Субботина

ФИЛОСОФСКИЕ ИСКАНИЯ ИНТЕЛЛИГЕНТА В ЦИКЛЕ М. ЗОЩЕНКО «СЕНТИМЕНТАЛЬНЫЕ ПОВЕСТИ»

Аннотация. В «Сентиментальных повестях» М. Зощенко герой-интеллигент вступает в диалог с эпохой, стремясь найти онтологические опоры в изменившейся жизни. В данной статье предлагается рассматривать нарративную структуру цикла путём соотнесения позиций трёх повествователей: «нового советского интеллигента», «ноющего интеллигента» (писателя Коленкорова) и собственно автора. Попытки новой советской интеллигенции осмыслить хаос современной жизни с позиций разума оказываются безрезультатными и заводят в тупик – духовный и физический. Только победа над «звериным», мещанским началом в себе вернёт интеллигенции её прежний общественный статус.

Ключевые слова: интеллигенция, онтологические ценности, нарратив, аполлоническое, дионисийское, зооморфность.

A.M. Timoshenko, T.M. Subbotina

THE PHILOSOPHICAL SEARCHES OF THE INTELLIGENT IN M. ZOSHCHENKO'S SERIES «SENTIMENTAL NOVELS»

Abstract. In M. Zoshchenko's «Sentimental Tales», the intellectual hero enters into a dialogue with the era, striving to find ontological foundations amidst a transformed reality. This article proposes analyzing the cycle's narrative structure by juxtaposing the perspectives of three narrators: the «new Soviet intellectual», the «whining intellectual» (the writer Kolenkorov), and the author himself. Attempts by the new Soviet intelligentsia to make sense of the chaos of modern life through the lens of reason prove futile, leading to a spiritual and physical dead end. Only by triumphing over the «bestial», philistine element within themselves can the intelligentsia regain its former social status.

Key words: Intelligentsia, ontological values, narrative, Apollonian, Dionysian, zoomorphism.

Духовная культура 1920-30-х гг., возникшая на пересечении традиционного и нового, постреволюционного образа жизни, отличалась подвижностью и противоречивостью. Коренным образом пересматривались традиционные этические ориентиры: «высшая самоотверженность превращалась в моральный нигилизм, уважение к достоинству Другого – в пренебрежение к его свободе, готовность к смерти – в страх перед ней» [6].

Расцвет творчества М.М. Зощенко как раз приходится на эту переломную эпоху. Писатель активно интересуется новыми социальными и философскими идеями, которые обнаруживает в работах К. Маркса, Ф. Ницше, О. Шпенглера, С. Кьеркегора, З. Фрейда. Так или иначе разнообразная и зачастую противоречивая философская проблематика находит отражение в произведениях Зощенко 1920-1930-х гг., в том числе и в цикле «Сентиментальные повести», которые были написаны в период с 1923 по 1930-е гг.

Цикл образуют восемь повестей: «Аполлон и Тамара», «Люди», «Страшная ночь», «О чем пел соловей», «Веселое приключение», «Сирень цветет», а также две «Первые повести» – «Мудрость» и «Коза». Чем обусловлено своеобразие «Сентиментальных повестей»? Нам представляется, что специфика данного цикла обусловлена задачами художественного исследования, которое предпринимает автор. Он показывает, как новые социальные и философские идеи проникают в сознание «маленького человека» новой советской эпохи, и теперь он, который «был ничем», а «стал всем», заявляет о своем праве на интеллектуальную деятельность. Персонажи Зощенко пытаются осмыслить важнейшие вопросы человеческого бытия, но ограниченность мещанского сознания превращает их интеллектуальные поиски в трагифарс.

Проблема смысла жизни – это квинтэссенция философской проблематики, подходы к её рассмотрению являются показателем духовной культуры общества, поскольку отражают основные теоретические и нравственные противоречия эпохи. Персонажи повестей Зощенко стремятся ответить на главный вопрос своего времени: как жить человеку, если прежняя модель миропонимания разрушена.

Важно понимать, что «Сентиментальные повести» представляют многоуровневую систему соотнесения повествователей. С одной стороны, повествователем является персонаж, которого мы условно обозначаем как «интеллигента нового советского типа». Второй голос принадлежит рассказчику, писателю Коленкорову. Иван Васильевич Коленкоров — это вымышленный персонаж, которого Зощенко представляет как своего знакомого и автора «Сентиментальных повестей». Подобная литературная игра не нова для отечественной словесности (вспомним, например, пушкинские «Повести Белкина»). Зощенко создал эту маску, чтобы показать образ «ноющего интеллигента», который пытается осмыслить жизнь в новую советскую эпоху с позиций традиционных ценностей, но всё больше жалуется и грустит. Наконец, третий голос – это голос автора, самого

писателя Зощенко, который, отделяясь от первых двух, вступает в полемику с новыми интерпретациями жизни с позиций сатиры и юмора. Такой многоуровневый нарратив выявляет особую смысловую глубину «Сентиментальных повестей».

Каждая повесть Зощенко, по наблюдениям Г.А. Белой, строится как «книга судьбы», в которой есть «и жизнеописание героя, и предрешенность его гибели, и фатальная неудача, и роковые обстоятельства» [3, 9]. Трагедия «ноющих интеллигентов» вытекает из осознания невозможности найти истину. Так, в новелле «Люди» писатель показывает гибель человека, обусловленную «крушением всевозможных философских систем», в том числе, «идеалистической философии» [5, 44]. Попытка предупредить трагический исход заставляет персонажей, ищущих своё место в новой жизни, обращаться к различным философским концепциям. Писатель Коленкоров, рассказывая истории о задумавшихся «маленьких людях», и сам погружается в поиски ответа, отступая от прямого повествования, что помогает наблюдать развитие философской проблематики, которая отражена в цикле.

Известно, что увлечение Зощенко ницшеанской философией повлияло на характер его творчества. Ю.К. Олеша вспоминал о Зощенко: «Это грустный человек, человек, чаще всего повторяющий фразу Ницше о “жалкой жизни, жалких удовольствиях”» [8, 186-187]. По наблюдению исследователей, в «Сентиментальных повестях» обнаруживаются отголоски ницшеанской идеи противостояния аполлонического и дионисийского начал [1, 94-105].

При анализе цикла всегда следует обращать внимание на порядок произведений в нем. Цикл «Сентиментальные повести» начинается с повести «Аполлон и Тамара», которая задает тональность для последующих произведений. Здесь наблюдается авторская проверка ницшеанской идеи: «одновременно с обнажением неприглядности реальной жизни происходит крах прекрасных иллюзий» [1, 96].

Главный персонаж повести – «человек искусства», тапер Аполлон, сталкиваясь с жизненными трудностями, стремится упорядочить своё существование. Выбор имени, как и особое отношение к искусству, намекают на связь Аполлона Перепенчука с античным Аполлоном, отсылают к ницшеанскому разделению культурных начал на аполлоническое и дионисийское. Именно такими аполлоническими персонажами предстают интеллигенты в «Сентиментальных повестях»: стремление упорядочить хаос, стремление найти универсальную истину и понять жизнь составляет особенность их мировосприятия. Однако их поиски ограничены миром иллюзии и сновидения.

Философские искания героя становятся источником отчуждения «интеллигента» от массы, от «других», существование которых определяется иным началом – дионисийским. Противопоставление, сформулированное Ницше, находит свое воплощение в художественном мире Зощенко: столкновение «аполлонической интеллигенции» и «дионисийской стихийности» происходит на новом социально-историческом этапе развития страны. Иными словами, «принцип индивидуализирования» противостоит «принципу коллективизма», из-за чего между новой советской интеллигенцией и остальной массой людей углубляется разрыв.

Показательно, что разрыв, определяющий внешний конфликт повестей, дополняется внутренним, психологическим. Разрушение религиозной картины мира лишает героев устойчивых представлений о смысле жизни. «Бог умер», а значит трансцендентный, сверхчувственный мир, который всегда был миром высшей цели, утрачивает свою онтологическую значимость. «Многие поколения <...> воспитывались на том, что Бог существует. А теперь мало-мальски способный философ с необычайной легкостью, одним росчерком пера, доказывает обратное» [5, 102]. В сознании интеллигента новой формации происходит мировоззренческий перелом.

Персонаж повести «Аполлон и Тамара» ставит под сомнение существование Бога, наличие души. Находясь в ситуации духовной гибели, Аполлон строит цепочку рассуждений и приходит к выводу: если у червя нет души, то и у человека тоже. «Значит, у червяка тоже есть душа... А что вы теперь скажете? Возьму-ка я, тетушка, и разрежу червяка надвое, напополам... И каждая половина, представьте себе, тетушка, живет в отдельности. Так? Это что же? Это, по-вашему, тетушка, душа раздвоилась? Это что же за такая душа?» [5, 31]. Возникает трагикомическая ситуация: философская мысль подменяется обывательским философствованием «маленького человека», который переводит идеологию в плоскость бытового эксперимента – разрезание червяка пополам.

В повести «Страшная ночь» активизируется Коленкоров, носитель второго голоса в цикле. Описывая историю жизни Бориса Ивановича Котофеева, он размышляет о концепции Освальда Шпенглера, автора книги «Закат Европы» (1923), которая широко обсуждалась в 1920-е гг.: «Прочел у немецкого философа, будто вся-то наша жизнь и весь расцвет нашей культуры есть не что иное как междуледниковый период <...> до нас существовала какая-то жизнь и какая-то высокая культура, и после она стерлась» [5, 91]. В оригинальном тексте Шпенглер интерпретирует жизнь как временное циклическое явление, пророчествует о неизбежном конце человеческой культуры и торжестве энтропии. Писатель Коленкоров приходит к устрашающему выводу: не только его жизнь не вечная, но и вся культура вообще обесценивается, является конечной. Однако осознание масштабной концепции Шпенглера у Коленгорова предельно примитивно: «Ты вот, скажем, рукопись написал, с одной орфографией вконец намучился, не говоря уж про стиль, а, скажем, через пятьсот лет мамонт какой-нибудь наступит ножищей на твою рукопись, ковырнет ее клыком, понюхает и отбросит, как несъедобную дрянь» [5, 91].

В другом произведении – «Сирень цветет» – Коленкоров «начал обижаться <...> на то, что человек, например, состоит главным образом из воды, из влаги. Да что это, помилуйте, гриб или ягода!» [5, 173]. Философская идея крушения антропоцентризма в трактовке Коленгорова приобретает примитивно-демагогический вид: человек ничем не лучше гриба или ягоды.

Что является причиной такого опрошения? Революция? Для персонажей Зощенко она «не входит в сознание человека как решающий катаклизм времени» [3, 8]: «революция хотя и многое изменила, но не настолько, чтоб поддаться панике» [5, 182]. Однако революция стихийно поставила под сомнение казавшиеся незыблемыми истины. Наиболее ярко, но поэтично ее значение озвучивает Коленкоров: «Стремительность тут есть. И есть величественная, грандиозная фантазия» [5, 90]. Писатель Коленкоров осознает, что новая идеология начинает определять общественную, духовную жизнь человека. С этой позиции он оценивает искусство и чувство как «несозвучные социалистической эпохе» [5, 130].

Мы видим, что стремление жить по-новому, вырваться из косных обстоятельств по-прежнему свойственно людям мыслящим. Субъекту познания, согласно Б.М. Сарнову, «необходимо чувствовать, что жизнь его имеет смысл, что он чем-то прикреплен к жизни, к мирозданию, к самим основам бытия» [9, 218]. Однако Зощенко слой за слоем снимает прежние онтологические «опоры» человека. Его персонажи приходят к выводу, что нет смысла жизни ни в одной категории: служение Богу невозможно, ведь «Бог умер» (Ф. Ницше); создание культуры бессмысленно, ведь рано или поздно она будет уничтожена (О. Шпенглер); образование оказывается никому не нужным, ведь новой стране требуется рабочая сила, а не дворянское воспитание; чувства, как выясняется, «несозвучны эпохе», а новое художественное творчество бессмысленно, так как в нем «нет полета фантазии». Сам «интеллигент», в свою очередь, оказывается ничтожным «маленьким человеком» и ничем не отличается от червяка, гриба или ягоды.

«На земле нет одного строгого, твердого закона, охраняющего нашу жизнь» [5, 102]. Теряя все точки опоры в жизни, советский «интеллигент» переживает философию отчуждения – равнодушие, разобщенность и отсутствие отношений с самим собой и с миром – именно так выглядит персонаж, осознавший бессмысленность жизни. Мир для него становится чужим. Здесь наступает первая смерть героя – смерть духовная. Интеллигент, изображённый Зощенко, приобретает черты смертности – как во внешности, так и в образе жизни. Из активного субъекта действия он преобразуется в объект, над которым властвует случай. Происходит это из-за невозможности слияния с массой: «Володин лежал на диване, думая, что все рухнуло и все погибло» [5, 202].

Путь советского «интеллигента» представляет собой некоторую попытку преодолеть себя, однако мышление старыми категориями мешает установить связь с новой жизнью. По словам Г.А. Белой, «неразвитое сознание героя, чье мышление представляло собой причудливую комбинацию старых и новых взглядов, оказывало обратное давление на идею, уродуя ее» [4, 558-559]. Эта «изуродованная идея» и занимает сознание человека, дает ощущение обретения истины, но даже такие циничные идеи возрождают жизнь персонажей лишь на небольшой промежуток времени, до первого судьбоносного случая.

Перед окончательной смертью «интеллигент» теряет человеческий облик, или полностью дичая (как Аполлон, Белокопытов, Котофеев), или приобретая отдельные звериные черты (как Володин, Былинкин, Петухов). Полностью «потерявший свою человечность» герой защищается прямолинейно и примитивно, ведь выживает наиболее приспособленный» [2, 77]. Даже внешность героя меняется. Парадоксальное сочетание у персонажа «неживых» и животных черт – «результат душевной травмы от заброшенности в чужом жестоком мире и страха перед ним» [2, 77].

Осознание того, что смысла в жизни нет, приводит героев к разрушению личности и гибели. По наблюдениям И.Н. Сухих, «выживают другие особи: те, кто не рассуждает, а существует в предлагаемых обстоятельствах на уровне биологических реакций, не оглядывается назад, а принимает новые правила игры, новый быт как нечто не подвергаемое сомнению и обсуждению» [10, 163]. Таким образом, дионисийское начало, коллективное «Мы», победившее аполлоническое «Я», оборачивается примитивным стадным инстинктом.

«Стадность» в художественной системе «Сентиментальных повестей» проявляет себя в нагнетании зооморфности в облике целого ряда второстепенных персонажей. Это особые черты во внешности (например, Егор Константинович Яркин «с бычачьей шеей») или в характере поведения (таков, например, телеграфист Иван Кириллыч, который победил в споре и, «выплюнув изо рта спичку <...> хохотал тоненько с привизгиваньем» [5, 245]). В.И. Немцев отмечает: «К середине 20-х годов мир Зощенко – это мир всепобеждающего «звериного», то есть, антикультурного, начала» [7, 69].

Экзистенция массы строится как адаптация к среде, люди массы не задумываются над жизнью как персонажи, которых мы обозначили как новых интеллигентов: «Жизнь в городе изменилась, а в общем люди жили по-прежнему. По-прежнему и даже с большей силой боролись за право свое – прожить: мошеничали, грабили и плутовали» [5, 24]. Таковы и главные персонажи некоторых повестей: Володин, Былинкин и Сергей Петрович Петухов, история которых закончилась не смертью, а почти полным слиянием с массой. Слепая ориентация на материальные ценности обеспечивает им устойчивую форму существования. В итоге эти герои живут счастливо. Главное в их парадигме жизни – иметь работу и имущество. «Как же это, брат, без рукомесла-то жить?» [5, 38], – задается вопросом один из второстепенных персонажей. Таков печальный итог судьбы интеллигента нового времени. Именно к этому выводу, анализируя свою эпоху, приходит alter-ego автора, вымышленный писатель Коленкорков.

Однако в «Сентиментальных повестях» представлен и третий голос – голос Зощенко. Его позиция не формулируется напрямую, а возникает как бы над текстом в результате несовпадения двух других плоскостей восприятия новой эпохи. По нашему мнению, для понимания позиции автора следует обратиться к его письму, направленному одному из читателей: «Элементы мещанства рассеяны у нас почти что в каждом человеке. <...> это совершенно естественно <...> и борьба с этим, по моему мнению, нужней и почетней, чем, скажем, акварельными красками описывать почти что выдуманных людей из будущего столетия» [5, 478-479]. Главная задача человека, и в первую очередь художника, интеллигента, по мнению Зощенко, побороть в себе самом все признаки мещанства. Эта мысль соотносится и с утверждением Ницше, который трактует жизнь как постоянное преодоление человеком самого себя.

Персонажи «Сентиментальных повестей» пока что на такое не способны. Одни уверенно существуют внутри мещанской массы, которую составляют люди, лишённые внутреннего содержания, они жадно держатся за свои вещи, не задумываясь о высших ценностях, и не пытаются изменить себя и жизнь вокруг. Другие же погибают не только физически, но и духовно – из-за крушения мечты, в результате краха веры в возможность слияния с всенародной жизнью, бесплодных попытках найти онтологическую опору. Однако некоторые представители новой интеллигенции идут на компромисс с массой, подменяя духовные ценности материальными, но по инерции продолжают считать себя «другими», упрощая, доводя до примитивизма представления о духовных поисках. Зощенко с болью фиксирует происходящее, не изменяя при этом привычной для него грустной иронии.

Итак, философские искания «советского интеллигента» не привели его к духовному прозрению. Им ещё только предстоит преодоление собственного «звериного», антикультурного начала.

Подлинная духовная жизнь, в понимании Зощенко, становится возможной только при условии победы человека над инстинктивным, мещанским. Именно эта идея, которая скрывается за слоями сказовой формы повествования, авторской иронии и юмора, становится главной мыслью в цикле «Сентиментальных повестей», которую должен открыть для себя читатель.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бао, Т. «Сентиментальные повести» Мих. Зощенко: текст и контекст: специальность 5.9.1. Русская литература и литературы народов Российской Федерации: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Бао Тинтин; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2024. – 265 с.
2. Бао, Т. Поэтика сентиментализма в творчестве М.М. Зощенко // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. – 2022. – №. 6. – С. 70-81.
3. Белая, Г.А. Экзистенциальная проблематика творчества М. Зощенко / Г.А. Белая // Историко-литературный и библиогр. журн. «de visu», посвящ. рус. лит. первой трети XX в. – Москва: Литературное обозрение. – 1995. – №. 1. – 112 с. – С. 4-13.
4. Белая, Г.А. Стилиевой регресс: о стилиевой ситуации в литературе соцреализма // Соцреалистический канон: сб. ст. / под ред. Х. Гюнтера и Е. Добренко. – Санкт-Петербург: Академический проект, 2000. – 1040 с. – С. 556-568.
5. Зощенко, М.М. Сентиментальные повести // Собрание сочинений в 7 томах. – Состав, и примеч. И.Н. Сухих. – Москва: Время, 2008. Т.3. – 640 с.
6. Кулагина, Г.Н. Тема смерти в русской культуре начала XX. – URL: <https://bogoslav.ru/materials/article/tema-smerti-v-russkoi-kulture-nachala-khkh> (дата обращения: 01.03.2026).
7. Немцев, В.И. «Серебряный век» и «панпсихизм»: Леонид Андреев и Михаил Булгаков. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/serebryanny-vek-i-panpsihizm-leonid-andreev-i-mihail-bulgakov> (дата обращения: 09.04.2026).
8. Олеша, Ю.К. Мой 20 век. Книга прощания / Ю.К. Олеша. – под ред. В.П. Кочетова. – Москва: Вагриус, 1999. – 476 с.
9. Сарнов, Б.М. Случай Зощенко. Пришествие капитана Лебядкина / Б.М. Сарнов. – Москва: Эксмо, 2005. – 704 с.
10. Сухих, И.Н. Книги XX века: Русский канон: Эссе / И.Н. Сухих – Москва: Независимая Газета, 2001. – 352 с.

Раздел II. ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

Е.А. Алексеенко

ОБЗОР ПРОИЗВОДИТЕЛЕЙ НАДГРОБИЙ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА НА ОСНОВЕ МАРКИРОВОК, ВЫЯВЛЕННЫХ НА КЛАДБИЩАХ ТАГАНРОГА, НОВОЧЕРКАССКА, РОСТОВА- и НАХИЧЕВАНИ-НА-ДОНУ

Аннотация. В статье даются краткие сведения о производителях художественных надгробий XIX – начала XX века, выявленных в рамках натурных исследований старых городских кладбищ Таганрога, Ростова-на-Дону (включая Нахичевань), Новочеркасска, приводятся схематичные изображения маркировок (клейм) мастерских.

Ключевые слова: производители надгробий, кладбище, некрополь, мраморное заведение, чугунно-литейная мастерская, Таганрог, Ростов-на-Дону, Новочеркасск, надгробие, памятник.

Е.А. Alekseenko

REVIEW OF MANUFACTURERS OF TOMBSTONES OF THE 19TH AND EARLY 20TH CENTURIES BASED ON MARKS FROM CEMETERIES OF TAGANROG, NOVOCHERKASSK, ROSTOV-ON-DON AND NAKHCHIVAN-ON-DON

Abstract. This article provides brief information on the makers of artistic tombstones from the 19th and early 20th centuries, identified during field studies of old cemeteries in Taganrog, Rostov-on-Don (including Nakhichevan) and Novocherkassk. Schematic previews of workshop trademarks are provided.

Key words: tombstone makers, cemetery, necropolis, marble workshop, cast iron foundry, Taganrog, Rostov-on-Don, Novocherkassk, tombstone, monument.

В последние десятилетия неуклонно растёт интерес к историческим некрополям не только у краеведов-любителей, но и профессиональных архитекторов, историков, реставраторов. Дошедшим до наших дней на территории Ростовской области наиболее «богатым» старинным кладбищам Таганрога, Ростова-на-Дону, Новочеркасска, Старочеркасской посвящены книги, статьи, сделаны попытки создания каталогов захоронений, отдельные надгробия и даже кладбища поставлены на государственную охрану как объекты культурного наследия.

Вопрос авторства надгробий становится актуальным в связи с проведением работ по сохранению, прежде всего, реставрации, когда необходимо воссоздать утраченные детали. Для типовых надгробий преysкуранты производителей и аналоги, дошедшие до наших дней, помогают обеспечить высокое качество проектных работ, сохранить историческую достоверность. Однако преysкуранты (каталоги продукции) – редкость, а систематизация и публикация сведений по маркировкам производителей в целом ведётся крайне слабо, в основном любителями (например, в Санкт-Петербурге [30; 33]). Чаще всего встречаются лишь упоминания производителей при описании надгробий [2; 10], реже – попытки изучения биографии и деятельности отдельных мастеров [36; 39; 62].

Настоящая работа закладывает основу для систематизации сведений и дальнейшего изучения местного производства и импорта надгробий в южных регионах России периода XIX – начала XX в. Основными источниками данных о мастерских и предприятиях, выявленных при натурном обследовании, на данном этапе стали дореволюционные справочные издания, публикации в местных и региональных периодических изданиях исследуемого периода.

Летом 2025 года автором были обследованы следующие старинные кладбища: объект культурного наследия регионального значения «Ансамбль бывшего христианского кладбища» (г. Таганрог, пер. Лагерный, 2а), Армянское (Пролетарское) кладбище (г. Ростов-на-Дону, Нахичевань, ул. Ченцова, 57), Братское кладбище (г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 4), Еврейско-татарское кладбище (г. Ростов-на-Дону, пр. Текучёва, 153), старое городское кладбище (г. Новочеркасск, ул. Бабушкина, 53), Ратное кладбище (ст. Старочеркасская, ул. Ленина, 2), Подворье войсковых атаманов (ст. Старочеркасская, ул. Советская, 24). Также учтено клеймо, обнаруженное ростовским краеведом Г. Крольманом на обложке Ростовского театра драмы им. Горького (Театральная пл., 1) – для её изготовления использовался камень из разрушенных ростовских кладбищ.

Наиболее продуктивными оказались работы на таганрогском и новочеркасском кладбищах (суммарно около пяти десятков экземпляров), на ростовских кладбищах (Братское и Армянское), несмотря на значительные площади, удалось найти лишь считанные единицы маркированных надгробий, а в Старочеркасской обнаружился только один клеймённый объект, и он представляет собой чугунный памятный знак в честь посещения станицы в 1863 году императорским наследником Николаем Александровичем, выполненный на ростовском заводе Фронштейна. В ст. Раздорской сохранилась надгробная плита (рис. 1, ж), маркированная этим предприятием [3, 207, рис. 2], поэтому памятный знак из Старочеркасской, похожий на типовое надгробие-часовню, тоже учтём в подборке.

В таблице 1 приведена сводка выявленных маркировок. В графе «Клеймо» в случаях, когда имеется рамка, даётся дополнительный комментарий в скобках, выделенный курсивом. В графе «Материал» указывается материал блока, где нанесена маркировка. Памятники в своём составе могут иметь части из разных материалов. В рамках данного исследования задача подробного описания надгробий не стоит. В графе «Комментарий» пометка «перебивка» обозначает, что надгробие утратило первоначальные дореволюционные имена, использовано вторично в советский период.

Таблица 1.

Сводка выявленных маркировок памятников. Составлено автором

№	Клеймо	Место	Материал	Комментарий
1	И. БАХРАХЪ РОСТОВЪ ^{н/д} (прямоугольная рамка, далее — ПР)	Ростов-на-Дону (Еврейское)	Лабрадорит	Безымянный блок, обнаруженный ростовским экскурсоводом Дарьей Вассерман.
2	ЛИТЕЙНО-МЕХАНИЧЕСК Г.И. ВРАКОПУЛО ТАГАНРОГЪ. (ПР со срезанными углами, крепление имитирует гайку; рис. 1, е)	Таганрог	Чугун	Основание от надгробия в форме ажурного литого креста (утрачен в 2000-х), по О.П. Гаврюшкину — могила И.В. Солнцева-Засекина [22, с. 237].
3	ЛИТЕЙНО-МЕХАНИЧЕСК Г.И. ВРАКОПУЛО ТАГАНРОГЪ. (ПР со срезанными углами, крепление имитирует гайку)	Таганрог	Чугун	Основание от надгробия неизвестного в границах семейного участка Грековых.
4	Долгинъ нескій 75 С П Б (рис. 1, д)	Таганрог	Розовый гранит	Генерал-майор Е.И. Платонов (†1875)
5	МАСТЕРСКАЯ ИСРАЕЛЯНА В. Г. БАКУ (рис. 1, з)	Таганрог	Белый мрамор	Ф.Е. Терновая (†1958); «перебивка»

Продолжение таблицы 1				
6	Кабановъ МОСКВА-МЯСНИЦКАЯ. (рис. 1, и)	Новочеркасск	Гранит?	Генерал-майор С.Н. Ежов (†1886), супруга П.И. Ежова (†1896), Н.С. Ежов (†1911)
7	КАМПИОНИ ВЪ МОСКВѢ.	Ростов-на-Дону	Лабрадорит?	Облицовка Ростовского те- атра драмы им. Горького
8	К. Катто Рост. ^{н/д} (ПР)	Ростов-на-Дону (Братское)	Лабрадорит	Студентка 3 ^{го} курса Н.И.И. Е.П. Красеева (†1935); «перевивка»
9	К. Катто Ростовъ ^{н/д} (ПР с закруглёнными внутрь уг- лами)	Ростов-на-Дону (Братское)	Гранит?	Доктор С.В. Сержпинский (†1938); «перевивка»
10	К. Катто Ростовъ. ^{н/д} (ПР; рис. 1, с)	Таганрог	Лабрадорит	Л.Н. Егорова (†1891)
11	К. Катто Ростовъ. ^{н/д} (ПР)	Таганрог	Лабрадорит	Н.Р. Егорова (†1911)
12	Лабановской Вильно. (рис. 1, в)	Таганрог	Серый гранит	А.Я. Точилковский (†1890)
13	Гравировалъ Л[...]нскаго Заво- да Унтеръ шихтмейстеръ Григорій Черкасовъ (рис. 1, а)	Таганрог	Коричневый песчаник	Плита неизвестного служи- вого мужчины, скончавше- гося в возрасте 60 лет
14	Е. ЛУПИ ТАГ.	Таганрог	Белый мрамор	А.П. Цуканова (†1907)
15	Е. ЛУПИ ТАГ. (рис. 1, м)	Таганрог	Гранит?	М. Dargent (†1905)
16	ЛУПИ ТАГ.	Таганрог	Лабрадорит	П.Ф. Пономарёв (†1903)
17	ЛУПИ ТАГ.	Таганрог	Лабрадорит	А.В. Платонова (†1905)
18	ЛУПИ ТАГАН:	Таганрог	Лабрадорит	И.Ф. Вербовой (†1902)
19	ЛУПИ ТАГАН:	Таганрог	Лабрадорит	И.Е. Комнино-Варваци († до 1917)
20	ЛУППИ ТАГАН.	Таганрог	Лабрадорит	Е.П. Сыровацкая (†1901)
21	Э. ЛУПИ ТАГ.	Таганрог	Лабрадорит	S.Z. Korsak (†1904)
22	Э. ЛУПИТАГ.	Таганрог	Лабрадорит	М.И. Майер (†1902)
23	Э. Лупи , Таг.	Таганрог	Лабрадорит	А.И. Мелентьева (†1905)
24	Ростовъ ^{н/д} Э.Р. МЕНЦИОНЕ	Новочеркасск	Лабрадорит	Горный инженер Н.А. Юганов (†1900)
25	Ростовъ ^{н/д} Э.Р. МЕНЦИОНЕ	Новочеркасск	Лабрадорит	В.В. Калмыков (†1907)
26	Э.Р. Менционе Ростов ^{н/д} Г. домъ (рис. 1, р)	Таганрог	Лабрадорит	О.И. Ханжонкова (†1901)
27	НАВРАТИЛ ГОГОЛ.П.87.	Таганрог	Бетон	И. Студенский (†1926)
28	НАВРАТИЛ . ГОГОЛ.П.87 1926 г. (рис. 1, б)	Таганрог	Бетон	С.С. Датиенко (†1918)
29	ПУЗНЕВСКИЙ РОСТОВЪ ^{н/д} (рис. 1, о)	Таганрог	Лабрадорит	Л.Я. Секретёв (†1900)
30	ПУЗНЕВСКИЙ РОСТОВЪ ^{н/д}	Таганрог	Лабрадорит	Священник А.Е. Пузанов (†1901)
31	ПУЗНЕВСКИЙ РОСТОВЪ ^{н/д} (ПР)	Таганрог	Белый мрамор	Младенец Ю. Дёмина (†1900)
32	ПУЗНЕВСКИЙ РОСТОВЪ ^{н/д} (ПР)	Таганрог	Белый мрамор	И.Я. Чеботарёв (†1897); А.И. Чеботарёва (†1897)

Продолжение таблицы 1				
33	ПУЗНЕВСКИЙ РОСТОВЪ^{н/д}	Нахичевань	Серый гранит	К. Миначов (†1946); «перебивка»
34	М. Ржонца въ Н-Черкасскъ.	Новочеркасск	Лабрадорит	Е.В. Медведева (†1891), И.В. Медведев (†1906)
35	М. Ржонца въ Н-Черкасскъ.	Новочеркасск	Лабрадорит	А.Г. Крылова (†1905)
36	М. Ржонца въ Н-Черкасскъ. (рис. 1, н)	Новочеркасск	Лабрадорит	Обелиск без имени
37	М. Ржонца Новочеркасскъ	Таганрог	Лабрадорит	П.К. Шаповалов (†1908)
38	М. Ржонца Н-Черкасскъ (ПР с закруглёнными внутри углами)	Новочеркасск	Лабрадорит	Генерал-майор Ф.А. Юганов (†1898), его жена П.И. Юганова (†1905)
39	М. Ржонца.	Новочеркасск	Гранит?	В.М. Лютенсков (†1913)
40	Н-Черкасскъ Ржонца.	Новочеркасск	Лабрадорит	Горный инженер А.А. Неклюдов (†1910)
41	Ржонца Н-Черкасскъ	Ростов-на-Дону (Братское)	Лабрадорит	Г.К. Черных (†1952); Н.Г. Александровская (†1954); «перебивка»
42	Ржонца Н-Черкасскъ	Новочеркасск	Лабрадорит	Е.М. Авилов (†1910)
43	Ржонца Н-Черкасскъ.	Новочеркасск	Лабрадорит	Священник П.М. Чуев (†1901), жена М.К. Чуева (†1906)
44	ТАГАНРОГЪ М. РЖОНЦЪ	Таганрог	Белый мрамор	М.Д. Узатис (†1906)
45	Таганрогъ М. Ржонца	Таганрог	Лабрадорит	С.И. Логачёв (†1907); Е.П. Логачёва (†1889)
46	Таганрогъ М. Ржонца.	Таганрог	Лабрадорит	П.Ф. Иорданов (†1907)
47	ТАГАНРОГЪ РЖОНЦАА	Таганрог	Лабрадорит	А.В. Иванова (†1906)
48	СОММАВИЛЛА ХАРЬКОВЪ	Таганрог	Серый гранит	Безымянный блок рядом с могилой Ф. Файста (†1888) схожего вида
49	СОММАВИЛЛА ХАРЬКОВЪ (рис. 1, к)	Таганрог	Лабрадорит	Н.М. Муссури (†1909)
50	С.А. Тонитто въ Ростовъ ^{н/д} (ПР с закруглёнными внутри углами)	Новочеркасск	Лабрадорит	Врач, коллежский советник И.Ф. Носоротов (†1895)
51	С.А. Тонитто Ростовъ ^{н/д} (ПР)	Новочеркасск	Лабрадорит	Е.М. Ходакова (†1903)
52	С.А. Тонитто Ростовъ ^{н/д} (с медалями в фигурной рамке; рис. 2)	Новочеркасск	Лабрадорит	Почётный гражданин И.А. Кузнецов (†1907), С.Г. Кузнецова (†1916)
53	С.А. Тонитто Ростовъ ^{н/д} . (ПР с выступающими квадратными «ушками» на углах)	Ростов-на-Дону (Братское)	Лабрадорит	Семейный памятник Мор- довцевых, перенесённый с утраченного христианско- го кладбища. Годы смер- ти — от 1879 до 1916
54	С.А. Тонитто Ростовъ ^{н/д} . (ПР с выступающими квадратными «ушками» на углах)	Ростов-на-Дону (Братское)	Гранит?	Э.С. Рябухин (†1963); В. Рябухин; «перебивка»

Продолжение таблицы 1				
55	С.А. Тонитто Ростовъ ^{н/д} (ПР с выступающими квадратными «ушками» на уг- лах)	Нахичевань	Серый гранит	Табличка с именами утраче- на, на основании — боль- шой крест из белого мрамор- ра
56	С.А. Тонитто Ростовъ ^{н/д} (ПР с выступающими квадратными «ушками» на уг- лах)	Нахичевань	Лабрадорит	И.Н. Хазизов (†1903)
57	С.А. Тонитто Ростовъ ^{н/д} (ПР с закруглёнными внутри углами; рис. 1, п)	Новочеркасск	Лабрадорит	Действительный статский советник П.М. Власов (†1904, в Персии)
58	С.А. Тонитто Ростовъ ^{н/д} (ПР)	Таганрог	Белый мрамор	Н.Д. Комнино-Варваца (†1898)
59	Тонитто Ростовъ ^{н/д}	Новочеркасск	Лабрадорит	Асенька Богатырёва (†1950); «перебивка»
60	ЗАВОДЪ ФРОНШТЕЙНА РОСТОВЪ НА ДОНУ	Старочеркасская	Чугун	Памятный знак в честь ви- зита в 1863 году император- ского наследника Николая Александровича
61	Штыка Н-Черкасск	Новочеркасск	Розовый гранит	Студентка III к. НИМИ Ю.Я. Погребнова (†1951); «перебивка»
62	Штыка Н-Черкасск	Новочеркасск	Лабрадорит	Генерал-майор И.И. Сербинов (†1903)
63	Штыка Н-Черкасск (рис. 1, m)	Новочеркасск	Лабрадорит	Отдельно лежащий блок без привязки
64	ΙΑΚ. ΜΑΛΑΚΑΤΕΣ ΕΠΟΙΕΙ (рис. 1, з)	Таганрог	Белый мрамор	Н.Е. Комнино-Варваца (†1860)
65	UNDERWOOD BAKER S ^T . LOND. ENG. (рис. 1, л)	Таганрог	Белый мрамор	J.W. Yeames (†1909)

Приведённый в таблице 1 перечень надгробий нельзя считать исчерпывающим на указанных территориях из-за недоступности для осмотра многих памятников без предварительной расчистки. По мере благоустройства территорий и работ по сохранению возможна фиксация новых производителей и разновидностей известных клейм.

Как правило, маркировка размещается на одном из нижних блоков на лицевой или одной из боковых граней надгробия на вертикальной плоскости, редко (плиты) – на торцевой части или произвольном выступе (табл. 1, № 22, 30, 44), иногда – на горизонтальной плоскости плиты или выступе (табл. 1, № 2, 3, 13, 60, 64). В случае с каменными памятниками маркировка выгравирована, на чугунных – буквы выступают над поверхностью (табл. 1, № 60; рис. 1, ж) либо маркировка представлена в форме накладного шильдика (табл. 1, № 2, 3).

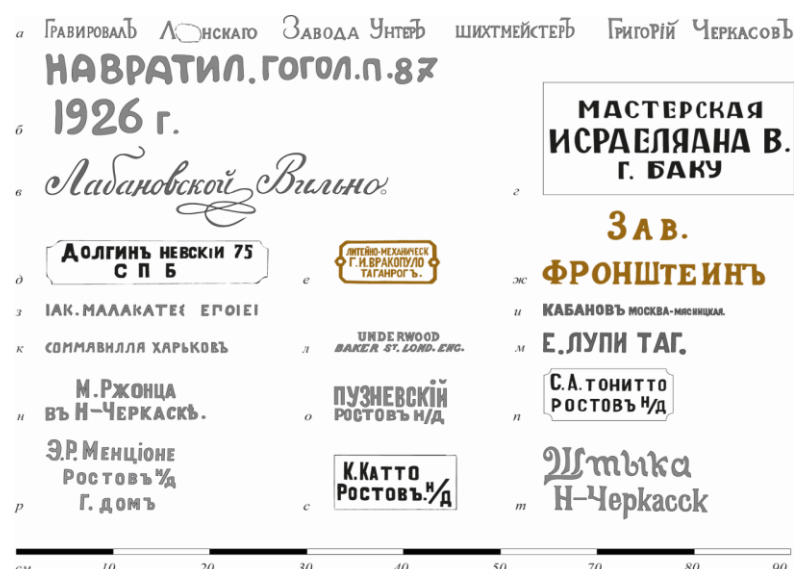


Рис. 1. Примеры маркировок выявленных производителей (кроме Кампиони): а–в, з–о, р, т – текст заглублён относительно поверхности; е, ж – выступают над поверхностью; г, д, п, с – пространство внутри рамки заглублено, текст – вровень с поверхностью (Рисунок автора)

На полученной выборке выделяются 2 завода и 17 именных мастерских, в том числе одна – раннего советского периода в Таганроге (Навратил). Зафиксированы привозные надгробия из других регионов: Харькова (Соммавилла), Баку (Исраилян), Вильно (Лабановская), Москвы (Кабанов, Кампиони), Санкт-Петербурга (Долгин), Луганска (Луганский завод), и даже из других стран: надгробия греческого (Малактес) и лондонского (Андервуд) мастеров. Памятники И.И. Пузневского (Ростов-на-Дону), С.А. Тонитто (Ростов-на-Дону), М. Ржонца (Новочеркасск), К. Катто (Ростов-на-Дону) встречаются во всех исследованных городах. В Новочеркасске и Таганроге встречается маркировка Э.Р. Менционе. Достаточно популярными, но, вероятно, сосредоточенными на локальных клиентах, были Э.Я. Луپی (Таганрог), Г.И. Вракопуло (Таганрог), Штыка (Новочеркасск). Открытием стало клеймо некоего И. Бахраха (Ростов-на-Дону). Что касается И.Г. Фронштейна (Ростов-на-Дону), вполне обоснованно можно говорить о доступности его продукции не только по месту производства, но и в регионе.

Далее приводятся выявленные сведения о вышеупомянутых заводах и мастерских.

Мещанин **Георгий Иванович Вракопуло** в конце XIX в. в Таганроге по ул. Елисаветинской № 99 имел свою механическую мастерскую [15, стб. 356]. Краевед О.П. Гаврюшкин пишет, что в июле 1900 года мастер выказал намерение выкупить 1 десятину городской земли для устройства на ней литейного и машиностроительного завода, что после получения разрешения исполнил по пер. Гоголевскому № 18 [23, 399]. Отметим, что в промышленных справочниках с 1901 по 1910 г. включительно имя Вракопуло не встречается. Чугунно-литейное и механическое производство предлагало выполнение шлифовки и нарезки мельничных валцов, всевозможные литейные и механические работы, мельничные принадлежности, трансмиссионные валы, шестерни, ремонт сельскохозяйственных машин и орудий, а также *чугунные надмогильные памятники* и ограды [4, п. XV]. После революции на основе этого предприятия организована артель «Металлист». Георгий Иванович покинул Россию в 1930-е гг.

Надгробие характерной «петербургской» формы (гром-камя) на могиле Е.И. Платонова, вероятно, заказано у купца второй гильдии **Долгина Козьмы Артемьевича** – самого младшего из династии Долгиных из Санкт-Петербурга, состоявшего в купечестве с 1870 по 1886 г. при матери, проживавшего в собственном доме по ул. Лиговской № 214 и державшего магазин монументов на Невском пр. № 77 [7, стб. 1138; 55, 184] до своей кончины в 1910 году [31, 351]. Примечательно, что на надгробии из Таганрога (аналогичный пример зафиксирован в городе Торжке Тверской области на беломраморном семейном памятнике Кузьминых) указан номер дома не 77, а 75.

Семья московских купцов Кабановых занималась продажей и изготовлением мраморных и гранитных памятников, лестниц, жерновов и т. д. В случае с надгробием Ежовых из Новочеркаска, вероятно, создателем является предприятие **Дмитрия Ивановича Кабанова**, основанное

в 1891 г. [28, № 974В], с правлением в собственном доме в Москве на ул. Мясницкой № 25 и складом (производственной площадкой) в Чистопрудном проезде № 7–9, управляемое Д.И. Трифоновым [29, № 1848]. Судя по всему, сначала он выкупил дом по ул. Б. Дмитровке № 22, а затем и бизнес у семьи **Кампиони** – в справочниках «Вся Москва» за период с 1898 по 1902 год рядом с именем А. Кампиони в скобках указан И.Д. Кабанов, позднее Кампиони не встречается. Итальянцы Кампиони с конца XVIII до начала XX в. занимались мраморными работами в России, о них немало написано [61, с. 72–85]. В нашем случае, вероятно, мастерская **Александра Сантимовича** (†1878) или его сына **Александра**, которого «поглотил» конкурент И.Д. Кабанов. А.А. Кампиони был почётным гражданином, состоял купцом 2-й гильдии с 1879 г., проживал в 3 участке Тверской части по Дмитровке в собственном доме, там же торговал мрамором [54, 142]. Среди маркированных надгробий нередко в регионе встречаются работы мастерской итальянца **Карла Францевича Катто**. В региональных справочниках он упоминается на 1912 г. с размещением по ул. Б. Садовой № 17 [21, стб. 92] в разделе «Памятники», при этом в том же справочнике и по тому же адресу указана та же фамилия, но с инициалами «К.С.» (вероятно, опечатка). На 1913 г. магазин Карла Францевича располагался по ул. Б. Садовой № 36, а Гумберт Францевич Катто (вероятно, брат), проживал по Никольскому № 35 [5, стб. 159]. Судя по всему, ещё раньше представители семьи Катто обосновались с 1884 г. в Харькове (ул. Екатеринославская № 17) – широко известна первая на юге России фабрика мраморных иконостасов Франческо Катто, имевшего собственные мраморные карьеры в Италии [49, 4], а также Екатеринославе – в справочниках зафиксировано скульптурно-мраморное, иконостасное и гранитное производство братьев Катто А и Г. [57], основанное в 1881 г., которым заведовал А.Ф. Катто [53, 421]. К сожалению, найти расшифровку инициалов не удалось. На 1914 г. в Екатеринославе остаётся А.Ф. Катто [29, № 1817В].

Монументное заведение Лабановской Пав[лины?] Вик[торовны?] работало в Вильно (Вильнюс, Литва) как минимум, с 1896 г. в городском доме на ул. Троцкой [13, 33] и всё ещё действовало в 1913 г. по ул. Завальной № 20 [14, стб. 210]. Более точных сведений выявить не удалось. **Луганский** (изначально – Екатеринославский) **литейный завод** был основан при впадении р. Ольховки в р. Лугань неподалёку от с. Каменный Брод Славяносербского уезда Екатеринославской губернии указом от 14 ноября 1795 г., изначально преимущественно для литья снарядов и орудий. Со временем от производства орудий отказались, а ассортимент стал более разнообразным. Инструменты, паровые машины, памятники, различные мелкие и металлоконструкции, даже кирпич изготавливали как для казённых, так и для частных нужд. К 1860 г. завод включал 11 цеховых фабрик, активно шла добыча леса и ломка камня. Среди примечательных художественных работ в обзоре середины XIX в. отмечались чугунные ворота и решётки для русского посольства в Константинополе, а также чугунные памятники в Полоцке и Клястицах в память о событиях 1812 года [24, 316–330]. Деталей производства типовых надгробий найти не удалось, однако из скурых упоминаний в источниках и штучных сохранившихся экземплярах можно заключить, что завод изготавливал их, как минимум, на протяжении первой половины XIX в. из чугуна и коричневого песчаника [1, 127]. В последней трети XIX в. из-за отсутствия модернизации и появления частных конкурентов производство пришло в упадок, в 1887 г. указом Александра III убыточное предприятие было упразднено [12, 85–86].

Маркировка мраморного заведения **Эдуарда Яковлевича Лупи (Луппи)** широко распространена в Таганроге на надгробиях из лабрадорита. Первое упоминание относится к 1899 г. (ул. Николаевская № 13) [15, стб. 360], на 1902 г. мастер размещался по ул. Петровской № 22 [16, стб. 539]. С этим периодом работы мастерской связано следующее происшествие. Вдова покойного фотографа Исакович, отдавшая на отчистку барельефный портрет своего мужа работы покойного скульптора Л.Е. Егорова, вскоре обнаружила его в окне магазина Луппи с вымаранным именем автора и подписью о приёме заказов на изготовление портретов [47, 3]. В 1910 г. в прессе публиковались объявления о распродаже мраморных и гранитных памятников (ул. Петровская № 66) в связи с отъездом мастера [58, 4].

Фабрика художественных мраморных изделий итальянского подданного [32] **Эдуарда Рафаиловича Менционе** работала в Ростове-на-Дону. В 1900 г. встречается объявление о вновь открывшейся «художественной скульптурно-мраморной и иконостасной мастерской» в городском

доме по ул. Б. Садовой, напротив реального училища. Магазин при мастерской предлагал своим клиентам памятники и заграничные скульптурно-художественные изделия: фигуры, бюсты из мрамора и дерева с позолотой, мозаичные и иные мелкие изделия. Принимались заказы на выполнение работ из мрамора, гранита, лабрадорита, мозаики и т. д., имелось отделение в Екатеринославе (ул. Садовая, дом Зее) [57, 180–181]. Примечательно, что в объявлении есть изображение медали Императорского общества сельского хозяйства Южной России [45, 4]. В адрес-календарях заведение появляется с 1901 г., чаще всего в качестве адреса до 1912 г. фигурирует «Городской дом» на Б. Садовой, позднее – ул. Б. Садовая № 178 [5, стб. 243], последний находился в его собственности [37, 126]. На 1905 г. значатся два адреса: ул. Б. Садовая № 190 и «его же, Городской дом, 16» [17, стб. 445]. На 1912 г. среди продавцов и изготовителей мраморных изделий, наряду с Э.Р. Менционе (ул. Б. Садовая № 9), в его собственном доме указан некий Е.М. Менционе [21, стб. 85], а в Одессе (ул. Болгарская № 8) с 1872 г. действовало мраморное заведение, вероятно, ещё одного родственника – Д.С. Менционе [29, № 1913В]. Известно, что Эдуард Рафаилович участвовал в качестве одного из подрядчиков в мраморной отделке Ливадийского дворца [32].

Среди аскетичных типовых бетонных стел с цветниками советского периода на старом кладбище Таганрога выделяется ряд надгробий 1920-х – начала 1930-х гг., выполненных в мастерской **чешского скульптора Навратила**, размещавшейся по пер. Гоголевскому № 87. Помимо надгробий и ангела-воина на братской могиле чехословаков, он известен по монументам, посвящённым борцам за Советскую власть (Городской сад), В.И. Ленину (пл. Восстания), союзу земледелия и торговли, украшавшей угол Александровских торговых рядов – все они утрачены. Все упоминания в архивных документах и газетах того времени оперируют лишь фамилией (возможно, псевдонимом). «Скульптор Навратил – ученик парижской художественной академии и его искания в творчестве – образны и близки духу нашего революционного пролетариата» – пишет А. Рубцов в газете «Трудовой дон» за 1922 год [50]. В краеведческих публикациях 1990-х – 2000-х его называют Яном Навратом, а современные таганрогские носители фамилии Наврат говорят о наличии у них прямой родственной связи со скульптором [34].

Мраморное заведение **Ивана Игнатьевича Пузневского**, прибывшего из Варшавы в Ростов-на-Дону [11], основано в 1889 году [59, стб. 346]. Наиболее раннее найденное рекламное объявление относится к 1892 г., предлагавшее установку мраморных лестниц, продажу готовых каминов, мраморного паркета, каменных памятников от 35 руб. серебром. Разыскивался грамотный ученик не моложе 14 лет [41, 4]. Фабрика мраморных, лабрадоровых и гранитных изделий размещалась по ул. Б. Садовой № 4 (здесь и далее используется нумерация из источников, если не оговорено иное – Е.А), напротив писчебумажной фабрики И.С. Панченко. Спустя пару лет ассортимент услуг и товаров стал шире: принимались заказы на изготовление статуй, гербов, памятников, лестниц, каминов, фонтанов, ванн, подоконников с нанесением надписей на всех языках. Предлагались готовые лабрадоровые, гранитные, полированные и тёсанные памятники, склепы, железные ограды, чугунные кресты, металлические венки [35]. В объявлении 1901 г. сообщается о том, что вновь открыта фабрика мраморных умывальников. Помимо описанного выше ассортимента и умывальников, добавились иконостасы [46, 4]. Известно о награждении мастерской золотой медалью за мраморные и гранитные изделия в рамках сельскохозяйственной выставки, открывшейся 15 сентября 1898 г. в Таганроге [16]. С 1899 по 1908 г. мастерская размещалась в доме владельца кафельного завода В.Т. Трифилова по ул. Б. Садовой № 23 [15, стб. 616; 18, стб. 158; 44, 4]. По какой-то причине заведение на время закрылось в 1908 г. В справочниках с 1909 г. по данному адресу вместо Пузневского значится Гординская В.А. [19, стб. 199], а в газете размещено объявление о распродаже: «За полцены продаются памятники мраморные, гранитные и лабрадоровые за прекращением торговли быв. Пузневского» [48, с. 4]. С 1910 г. работа заведения возобновилась в собственном доме [37, 123] на Б. Садовой № 20 [20, стб. 180]. На 1913 г. в нём числилось 13 рабочих [59, стб. 346]. Последнее упоминание фабрики в промышленных справочниках относится к 1914 году [60, № 1815 (В)]. Дом на 1916 г. всё ещё значится за Пузневским [37, 123], вполне возможно, само заведение также продолжало работать вплоть до революции. В оценках недвижимых имуществ и в списках жителей после имени приписывается «Сенмо-

рей» или «Сенморейн». В некоторых справочниках, начиная с 1913 г., фамилия встречается в искажённом виде: «Пузнесский» [5, стб. 569; 6, стб. 634]. Примечательно, что в Пятигорске сохранился памятник из лабрадорита А.В. Телегина (†1915) с подобной «опечаткой» на клейме: «Пузнесский Ростовъ ^{н/д}».

Существенную часть выявленных маркированных надгробий выполнены в мраморном заведении выходца из Варшавы [42, 4] **Марцели Матеушевича (Матвеевича) Ржонца** [8; 9], однако сведений о нём мало, нередко опечатки в инициалах или имени [15, стб. 137; 21, стб. 240]. В 1893 г. открывается мраморная мастерская в Ростове-на-Дону на ул. Б. Садовой № 78, в доме Варварова [42, 4]. Клиентам предлагались «всевозможные мраморные и гранитные изделия» [38, 28]. Не позднее 1899 г. мраморщик перебирается в Новочеркасск и размещает заведение по ул. Комитетской № 74 [15, стб. 137; 18, стб. 74], с 1911 года – в собственном доме по пер. Соляному № 2а [9]. Начиная с 1913 г. (наиболее поздняя дата смерти на обнаруженном маркированном памятнике – 1913) проследить судьбу мастерской не удалось. Примечательно, что рядом с фамилией мастера на памятнике указывались и Новочеркасск, и Ростов-на-Дону, и Таганрог, что, возможно, указывает на наличие партнёров.

В Таганроге найдены надгробия, выполненные в мастерской ещё одной итальянской семьи из Харькова – **Фердинанда Люзовича** и его сына **Виктора Соммавилла**. Её деятельность затронута реставратором В.В. Шуликом в контексте церковных иконостасов с начала 1890-х до 1913 года [62, с. 163]. В промышленных справочниках (1909–1914) **Мария Ивановна** – владелец, заведующий – Виктор Фердинандович Соммавилла [56, с. 30]. Численность сотрудников за разные годы варьировалась от 40 до 72 человек, два керосиновых двигателя, адрес – пер. Соляниковский № 12 (в отдельные годы – 12 и 14), собственное имение [29, № 1913В; 52, 422; 53, 423; 56, 30]. Мастерская была основана в 1872 г., на 1914 г. изготавливала «иконостасы, памятники, часовни, лестницы и фасады из мрамора, гранита, мозаики и бетона, железобетонные сооружения» [29, № 1913В]. Биография и творческий путь в России итальянского подданного **Сильвестро Антонио Тонитто** (1843–1919) достаточно подробно раскрыта в исследовании сотрудника Ростовского областного музея краеведения А.Ю. Пилюгина [39, 82–103], поэтому остановимся на самых ключевых моментах. Деятельность в России этого камнетёса начинается в 1871 г. На протяжении многих лет он работает в Екатеринославле, Крыму, Ростове-на-Дону. В последнем он обоснуется до своей кончины. В 1894 г. в местной газете опубликовано объявление об открытии мастерской изделий из мрамора, лабрадора и гранита в Нахичевани-на-Дону в доме Хазизова (ул. 1-я Соборная № 9), в котором сообщалось о приёме заказов С. Тонитто на памятники, ступеньки для лестниц, каминные, подоконники, столы и т. д. по умеренным ценам с аккуратным исполнением, а также наличию собственной гранитной ломки на станции «Софиевка» Лозово-Севастопольской железной дороги [43, 1]. Позже магазин и мастерская открываются в Ростове-на-Дону в доме П.Т. Тихонова (ул. Б. Садовая № 2), с 1902 – разместились в доме В.Р. Максимова (ул. Б. Садовая № 13), с 1914 – в доме Войцеховских (ул. Б. Садовая № 17). Жильё семья камнетёса арендовала [39, 87]. Среди известных работ мастерской в нашем регионе – гранитные части памятников Императору Александру II (Ростов-на-Дону), Императрице Екатерине II и Александровской колонны (Нахичевань-на-Дону) [43, 1]; постамент к памятнику Ермаку (Новочеркасск), внутренняя каменная отделка кафедрального собора Вознесения Господня (Новочеркасск) [39, с. 87]. По неподтверждённым сведениям, за работы в соборе С. Тонитто от Николая II поступило предложение о высочайшем пожаловании дворянства или большой золотой медали на выбор, и мастер выбрал медаль [39, 84]. В найденных рекламных объявлениях о наличии наград сведений не обнаружено, однако в Новочеркасске на кладбище сохранилось надгробие из лабрадорита на могиле Почётного гражданина И.А. Кузнецова (†1907) и С.Г. Кузнецовой (†1916) с клеймом, сопровождаемым изображением двух медалей (рис. 2). К сожалению, состояние поверхности не позволяет их идентифицировать.



Рис. 2. Маркировка мастерской С.А. Тонитто на могиле почётного гражданина И.А. Кузнецова (†1907) и С.Г. Кузнецовой (†1916) в Новочеркасске. Фото автора. Июль, 2025 г.

Чугунно-литейный и механический завод **Исаака Григорьевича Фронштейна** на 1863 г. уже активно работал [51, 65], разместившись у Богатого источника, в качестве даты основания в интернет-публикации ростовского краеведа А.Н. Овчинникова указан 1859 год [36]. Во второй половине 1860-х гг. в прессе можно встретить объявления с подробным описанием предлагаемых услуг и изделий: постройка, ремонт и реконструкция паровых машин разных отраслей промышленности, изготовление паровых котлов, церковных куполов, железнодорожных принадлежностей, начиная от железных балок и заканчивая грузовыми вагонами, паровые мельницы «под ключ». Кроме того, принимались заказы на отливку чугунных и медных изделий, в том числе, лестниц, балконов, решёток, *памятников*, водопроводных труб, гирь, печной фурнитуры [40, с. 90]. Заказы Военного министерства в период Русско-турецкой войны (1877–1878) заставили отказаться на время от срочных частных заказов на «механические изделия, чугунные отливки, котельные и кузнечные работы» [26, с. 4]. Вероятно, дела шли плохо, и в конце 1879 г. предприятие перешло Дмитрию Александровичу Пастухову [27, 4; 36].

Онисим Штыка выделялся стильным шрифтовым решением в маркировке своих «шлифованных из лабрадора и лабрадорита и красного гранита, а также оригиналов в виде дубов и скал» памятников [25, с. 4]. В Новочеркасске по ул. Георгиевской № 50, напротив Технического училища, в 1912 г. находилось отделение, где осуществлялись заказы и продажа памятников. Место нахождения основного производства и временные границы его деятельности установить не удалось. Семья **Андервуд** (*англ.* – **Underwood**) с 1900 по 1940 г. занималась работами по камню и дереву в Лондоне с конторой сначала на Бейкер-стрит № 74 (*англ.* – 74 Baker Street), затем – № 27 (1930), на 1940 г. – в районе Паддингтон (*англ.* – Paddington) на Нокс-стрит № 33 (*англ.* – 33 Knox Street). Среди адресов за интересующий нас период также указан Баундари-роуд № 38А (*англ.* – 38A Boundary Road) – возможно, адрес производства, склада [63].

Яков Малакатес (*греч.* – *Γάκωβος Μαλακάτσης*, 1808–1903) – известный скульптор из местечка Истерния на острове Тинос (Греция). Вместе со своим братом Франгискосом (1825–1914) основал мастерскую «Ερμιούλφειον» в Афинах. Она располагалась неподалёку от нынешнего Музея Вурса – Евтаксиаса. Братья были искусными мраморщиками, из чьей мастерской вышли десятки скульпторов, в дальнейшем получивших академическое образование. Они специализировались на надгробных памятниках, вдохновляясь античными формами и образами, выполняли декоративные работы по проектам приглашённых немецких архитекторов, работавших над обликом Афин. Яков Малакатес был награждён Орденом Спасителя – высшей государственной наградой Греции. Примеры работ братьев можно увидеть на Первом кладбище – мемориальном некрополе Афин, возникшем в 1830-е годы [64].

Выявить сведения о **В. Израеляне** (Баку) и греке **Иакове Малактесе** (*греч.* – *Ιακ. Μαλακάτσης*) и **И. Бахрахе** (Ростов-на-Дону) не удалось.

Таким образом, были систематизированы базовые сведения о производителях надгробий, выявленных в рамках натурного обследования старых кладбищ Таганрога, Новочеркасска, Ростова- и Нахичевани-на-Дону, ст. Старочеркасской, сформирована основа для расширения перечня мастерских за счёт имён, полученных при работе со справочными изданиями и периодикой, в перспективе – с архивными источниками. Помимо этого, работа может быть продолжена

в плоскости выявления и фиксации надгробий с известными маркировками в других населённых пунктах для создания каталогов – важного источника для научной реставрации надгробий.

Автор выражает благодарность А.А. Нечипоруку за помощь в работе с периодическими изданиями, Н.В. Бойко и А.В. Лейбенсону – в атрибуции медалей, В.Н. Кальниченко – за фотоматериал из ст. Раздорской, Д. Вассерман – за ценное дополнение списка производителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеенко, Е.А. Надгробные плиты конца XVIII — первой половины XIX века бывшего христианского кладбища Таганрога // Изучение и сохранение исторических некрополей : материалы региональной научно-практической конференции, Таганрог, 27–28 мая 2022. – Таганрог : Изд-во ЧОУ ВО ТИУиЭ, 2022. – С. 122–135.
2. Алексеенко, Е.А. Старое кладбище Таганрога : путеводитель / Е.А. Алексеенко, Е.В. Сирота, А.В. Юрченко. – Таганрог : Лукоморье, 2023. – 188 с.
3. Алексеенко, Е.А. Формирование перечня ценных надгробий ансамбля бывшего христианского кладбища Таганрога в 1927–1991 годах // Изучение и сохранение исторических некрополей : материалы II Региональной научно-практической конференции. Таганрог, 26–27 октября 2023 г. / отв. ред. В.А. Агеева. – Ростов-на-Дону : Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2023. – С. 202–221.
4. Альманах-справочник. Г. Таганрог и его округ. 1912 г. / ред. Н.В. Никитина. – [Таганрог] : Издательство З.В. Кривицкого, 1912. – 256 с., 3 л. карт., пл. ил.
5. Весь Ростов и Нахичевань н/Д. 1913 г. / изд-е Ф.С. Элькина и П.М. Кулькеса. – Харьков, 1913. – 24, XVI, 491 с.
6. Весь Ростов и Нахичевань н/Д. 1914 г. / изд-е Ф.С. Элькина и П.М. Кулькеса. – Харьков : Типо-литография Р. Радомышельского, 1914. – [640 с.]
7. Весь Петербург : Адресная и справочная книга г. Санкт-Петербурга на 1901 год. – [1901]. – 913 с., 1902 стб. разд. паг., 2 л. план., 1 отд. л. план. ил., план.
8. Визитная карточка Марцели Матвеевича Ржонца // Старочеркасский историко-архитектурный музей-заповедник (далее – СИАМЗ). – СИАМЗ КП 5549/17. – URL: <https://goskatalog.ru/portal/#/collections?id=30687285> (дата обращения: 21.01.2026).
9. Визитная карточка Марцели Матеевича Ржонца // СИАМЗ. – СИАМЗ КП 5549/16. – URL: <https://goskatalog.ru/portal/#/collections?id=30687301> (дата обращения: 21.01.2026).
10. Волошинова, Л.Ф. Братское кладбище Ростова-на-Дону // Донской временник / Дон. гос. публ. б-ка. – Ростов-на-Дону, 2019. – Вып. 28. – С. 134–141.
11. Волошинова, Л.Ф. Забытое христианское кладбище Ростова // Донской временник / Дон. гос. публ. б-ка. – Ростов-на-Дону, 2018. – Вып. 27. – С. 195–199.
12. Всеподданейший отчёт Государственного контролёра за 1887 год. – Санкт-Петербург, 1888. – 171 с.
13. Вся Вильна за один рубль : Полная адресная книга города Вильны / издание Х.Б. Граца. – Вильна : Тип. А. Зака, 1896. – 220 с.
14. Вся Вильна : Адресная и справочная книга на 1913 год. – 1913. — Разд. паг., 4 л. план. ил.
15. Вся Область Войска Донского на 1899 год : Адрес-календарь, торгово-промышленная, справочная книга / составил Д.С. Нейфельд. – Ростов-на-Дону : Типолитография И.А. Тер-Абрамиан, 1899. – XXVI, 789 с.
16. Вся Донская область и Северный Кавказ на 1902 : Книга администрации, промышленности и торговли. – Ростов-на-Дону : А.И. Тер-Абрамиан, 1902. – 70 с., 992 стб. разд. паг., 3 л. карт., план.
17. Вся Донская область и Северный Кавказ на 1905 год : Книга администрации, промышленности и торговли. – Ростов-на-Дону : А.И. Тер-Абрамиан, 1905. – 102 с., 984 стб. разд. паг., 4 л. ил., карт.
18. Вся Донская область и Северный Кавказ на 1908 год : Книга администрации, промышленности и торговли. – Ростов-на-Дону : Электротипография И.А. Тер-Абрамиан, 1908. — 89 с., 950 стб. разд. паг., 3 л. карт., план.
19. Вся Донская область и Северный Кавказ на 1909 год : Книга администрации, промышленности и торговли. – Ростов-на-Дону : А.И. Тер-Абрамиан, 1909. – 32 с., 1050 стб. разд. паг., 4 л. ил., карт.
20. Вся Донская область и Северный Кавказ на 1910 год : Книга администрации, промышленности и торговли. – Ростов-на-Дону : А.И. Тер-Абрамиан, 1910. – 87 с., 1156 стб. разд. паг., 3 л. карт., план.
21. Вся Донская область и Северный Кавказ на 1912 год : Книга администрации, промышленности и торговли. – Ростов-на-Дону : А.И. Тер-Абрамиан, 1912. – 1182 с., стб. разд. паг., 10 л. карт., план.
22. Гаврюшкин, О.П. Отблески золотых куполов. – Таганрог, 1999. — 284 с.
23. Гаврюшкин, О.П. «По старой Греческой...» (Хроника обывательской жизни). – Таганрог : ООО «Издательство «Лукоморье», 2002. – 514 с.
24. Донецкий, В. Обзорение Луганского завода // Новороссийский литературный сборник. — Одесса : А. Богдановский и А. Георгиевский, 1859. – С. 313–332.
25. Донская жизнь. – 1912. – 23 авг. – № 194. – С. 4.
26. Донская пчела. – 1879. – 5 авг. – № 58. – С. 4.
27. Донская пчела. – 1880. – 1 янв. – № 3. – С. 4.
28. Езиоранский, Л.К. Фабрично-заводские предприятия Российской империи. – Санкт-Петербург : Торг. д. А. Срог и К°, т-во «Справочник», 1909. — [1443] с.
29. Езиоранский, Л.К. Фабрично-заводские предприятия Российской империи (исключая Финляндию) / сост под рук. ред. ком., сост. из членов Совета съездов пред. пром. и торговли ; ред. Ф.А. Шобер ; Совет съездов пред. пром. и торг. – Петроград : издали инж. путей сообщ. Д.П. Кандауров и сын, 1914. – [1612] с.

30. Ещё проекты // whatiscemetery — проект М. Николаевой о петербургских кладбищах и не только : сайт. — URL: <https://whatiscemetery.com/projects> (дата обращения: 21.01.2026).
31. Исторические кладбища Петербурга : справочник-путеводитель / сост. : А.В. Кобак, Ю.М. Пирютко. — Санкт-Петербург : Издательство Чернышева, 1993. — 639 с.
32. Иностранцы в Ростове-на-Дону: итальянский подданный Эдуард Рафаилович Менционе // Ростовский областной музей краеведения. — URL: https://vk.com/wall-126554995_695 (дата обращения: 21.01.2026).
33. Клейма производителей надгробий : петербургский некрополь / Россия. Модель для сборки : сообщество во Вконтакте // Вконтакте : социальная сеть. — URL: <https://vk.com/@-89835884-kleima-proizvoditelei-nadgrobii> (дата обращения: 21.01.2026).
34. Наврат, А. Мы помним и ищем // Вехи Таганрога. — 2003. — № 17. — С. 15–16.
35. Объявления справочной книги «Весь Ростов на 1895 год» // Весь Ростов на 1895 год : Адрес-календарь, торгово-промышленная справочная книга. — 1894. — без паг.
36. Овчинников, А.Н. Завод Фронштейна в городе Ростове на Дону [Электронный ресурс] // Ростовский берег : сайт. — URL: https://www.rostovbereg.ru/publ/rostov_so_vsekh_storon/zavod_fronshtejna_v_gorode_rostove_na_donu/1-1-0-695 (дата обращения: 21.01.2026).
37. Оценка недвижимых имуществ города Ростова на Дону для раскладки городских сборов на 1916 год. — 1916. — XV, 478 с.
38. Пётр I основатель города Таганрога. 1698–1898 : в воспоминание открытия ему памятника в г. Таганроге 14 мая 1903 года. — Ростов-на-Дону, 1903. — [40] с. — URL: <https://vivaldi.dspl.ru/bx0000622/view/?#page=28> (21.01.2026).
39. Пилюгин, А.Ю. Итальянский каменотёс Сильвестро Антонио Тонитто в Ростове-на-Дону // Известия Ростовского областного музея краеведения. — Вып. 22. — Ростов-на-Дону, 2020. — С. 82–103.
40. Полицейский листок Таганрогского градоначальства. — 1869. — № 23 (14 июня). — С. 90.
41. Приазовский край. — 1892. — 21 мая. — № 129. — С. 4.
42. Приазовский край. — 1893. — 12 окт. — № 260. — С. 4.
43. Приазовский край. — 1894. — 25 авг. — № 219. — С. 1.
44. Приазовский край. — 1898. — 6 июня. — № 146. — С. 4.
45. Приазовский край. — 1900. — 24 окт. — № 281. — С. 4.
46. Приазовский край. — 1901. — 18 янв. — № 16. — С. 4.
47. Приазовский край. — 1902. — 10 мая. — № 122. — С. 3.
48. Приазовский край. — 1908. — 4 июля. — № 175. — С. 4.
49. Приазовский край. — 1912. — 11 нояб. — № 297. — С. 4.
50. Рубцов, А. Ценное художественное начинание // Трудовой Дон. — № 383. — 1922.
51. Скальковский, А.А. Ростов-на-Дону и торговля Азовского бассейна 1749–1863 г. — [Ростов-на-Дону], 1865–1866. — 83 с.
52. Список домовладельцев г. Харькова. — Харьков : Типография и Литография Н.В. Петрова, 1901. — [1100 с.]
53. Список фабрик и заводов России 1910 г. / сост. ред. «Торг.-пром. газ.» и «Вестн. финансов» ; М-во финансов и М-во торговли и пром.-сти. — Москва [и др.] : Л. И Э. Метуль и К°, [1910]. — [2], CCCIV, 1034 с.
54. Справочная книга о лицах, получивших купеческие и промысловые свидетельства по г. Москве на 1886 год. — Москва : тип. А.Н. Иванова, 1886. — 299, 57, XI с.
55. Справочная книга С.-Петербургской купеческой управы 1905 г. — Санкт-Петербург : Тип. СПб. Градоначальства, 1905. — 836 с.
56. Справочная книга «Фабрики, заводы и рудники Донецкого бассейна» 1909 г. / издание Е.С. Элькина. — Харьков : Типолитография «Художественный труд», 1909. — [439 с.]
57. Справочная книга «Фабрики, заводы и рудники» Екатеринославской губернии на 1903 г. / издание Н.И. Гаврилова. — Екатеринослав : Товарищество «Печатня С.П. Яковлева», 1903. — 402 с.
58. Таганрогский вестник. — 1910. — 13 мар. — № 68. — С. 4.
59. Фабрики и заводы всей России : Сведения о фаб-ках и з-дах. — Киев : Кн-во т-ва Л.М. Фиш, 1913. — 1687 стб.
60. Фабрично-заводские предприятия Российской империи. (Исключая Финляндию) / ред. сост. Ф.А. Шюбер. — 2-е изд. — Петроград : Издали инж. пут. сообщ. Д.П. Кандауров и сын, 1914. — [8], IV, [1872] с.
61. Царёва С.М. Новые сведения о скульптурной мастерской Кампиони в Москве // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова. — 2017. — № 4-2. — С. 72–85.
62. Шулика, В.В. Иконостасы харьковской иконостасной фабрики Фердинанда и Виктора Соммавилла // Волинська ікона : дослідження та реставрація. Науковий збірник. Випуск 22. Матеріали XXII міжнародної наукової конференції, м. Луцьк, 21–22 жовтня 2015 року. Упоряд. Т. Єлісєєва, Є. Ковальчук. — Луцьк, 2015. — С. 163–169.
63. John Underwood and Son. In // Mapping the Practice and Profession of Sculpture in Britain and Ireland 1851–1951, University of Glasgow History of Art and HATII : online database 2011. — URL: https://sculpture.gla.ac.uk/view/organization.php?id=msib1_1239734284 (21.01.2026).
64. Μποϊλὲ Μ. Ἑλλήνες μαρμαρογλύπτες στὴν Αθήνα τοῦ 19οῦ αἰῶνα // ArtMag : site. — URL: <https://www.artmag.gr/art-history/art-history/item/4266-greek-sculptures-athens-19-century> (21.01.2026).

**ЗАСЕЧНЫЕ ЧЕРТЫ В РОССИЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕ
XVI-XVII ВЕКОВ – ОПЫТ МУЗЕЕФИКАЦИИ**

Аннотация. Статья посвящена краткому перечислению предпосылок формирования системы обороны Российского государства в XVI – XVII вв., а также анализу части существующих практик создания стационарных экспозиций, пеших маршрутов по линии проведения основных рубежей обороны, обозначены основные вызовы и проблемы реализации музейных проектов.

Ключевые слова: засечная черта, познавательный туризм, историческая память, музеефикация, пеший маршрут.

N. Bardiyan, M.I. Gurov

**FRONTIER LINES IN THE RUSSIAN STATE OF THE XVI - XVII CENTURIES:
AN EXPERIENCE IN MUSEUMIFICATION**

Abstract. The article provides a brief overview of the prerequisites for the formation of the Russian state's defense system in the 16th and 17th centuries, as well as an analysis of existing practices for creating stationary exhibitions and hiking trails along the main defense lines. The article also highlights the main challenges and issues associated with the implementation of museum projects.

Key words: defensive line, educational tourism, historical memory, museumification, hiking trail.

Перед тем, как погрузиться в изучение вопроса о существующих музейных и выставочных практиках, посвященных засекам, важно предварительно обратиться к самой истории зарождения такого явления, как засечная черта, и особенностям её формирования в XVI – XVII вв.

Засеки представляют уникальный объект для изучения и с развитием исторической науки, техническим прогрессом, этот интерес проявляется всё ярче, привлекая к себе всё больше исследователей, ведь с ходом времени нам становятся доступны уникальные данные, полученные при помощи технических новшеств, помогающих воссоздавать, дополнять и сформировать целостный образ жизни русского пограничья, что немаловажно для сохранения исторической памяти, национальной идентичности, а также для создания точек развития познавательного туризма в нашей стране, это в целом способствует развитию не только духовной сферы, но и экономике регионов. Вспоминая курсы отечественной истории, в части изучения жизни приграничных регионов и взаимоотношений с сопредельными народами, нам представляется засечная линия, но зачастую мы останавливаемся на ней вскользь, представляя себе симбиоз оборонительных сооружений и сил природы, выполненные в виде земляного настила и бревенчатого вала: остроги, частоколы, рвы и насыпи, тем самым формируя представление о функциях и задача исключительно в фортификационном ключе. Но погружаясь в вопрос глубже, мы можем найти точки влияния на все сферы жизнедеятельности человека в микровопросе, но и в жизни всего государства, влияние на внутреннюю и внешнюю политику. Возвращаясь к предыдущему тезису, безусловно фортификация для обороны границ является немаловажной частью существования любого государства, обеспечивая существование нации и её суверенитета, что было особенно важно в период XVI – XVII вв., примером может послужить присоединение Казанских (1552 г.) и Астраханских земель (1556 г.) в период правления царя Ивана IV, последующая Ливонская война по линии запад-юг, в одном из этапов которой произошли сражения с крымчаками (1571 г., 1572 г.), в отражении которых сыграли свою роль южные засеки, а также активной внешней политики по восточной линии – освоение Сибирских земель, исходя из чего, вопрос обороны границ, а также методов их освоения являлись засечные линии, но для обеспечения выполнения основной функции был необходим гарнизон, который формировался преимущественно из служилых людей «по прибору» и не был однороден по всей линии засеки, каждый уезд занимался формированием приграничной стражи, с течением времени,

на рубеже XVII – XVIII вв. формируется новый промежуточный класс – однодворцев, которые происходили преимущественно из представителей засечной стражи XVI – XVII вв. и в период перемещения границ страны, со сдвигом основных оборонительных линий, оставались на прежних территориях, оставляя за собой статус собственников этих земель, тем самым меняя своё социальное положение, подобное смещение границ также способствовало созданию контрольных пунктов при перемещении между уездами и волостями и блюли порядок на бывших пограничных землях. Что касается экономического вопроса, то существование гарнизона не представляется возможным без снабжения вооружением и снаряжением, таким как топоры, пищали, бердыши, пищали, инструменты и сырьё для собственного производства, ведь в конечном итоге некоторые жители окрестных сёл и деревень, а также семье засечных людей перебирались в приграничные земляные городки и остроги, обеспечивая тем самым урбанизацию окраинных земель, а также денежного, соляного и порохового жалования, это бремя падало на местных жителей, создавался специальный прямой налог – засечные деньги. Помимо содержания гарнизона и развития окраинных, вновь возникших городов, активного строительства черты, Российское государство как и любое другое активно вело внешнюю торговлю по всем направлениям и, безусловно, засеки прямо и косвенно способствовали созданию безопасного экономического буфера, через который свободно проходили торговые караваны и взимались торговые пошлины, пополняя казну уездов и государства в целом, тем самым, косвенно влияя на возникновение новых экономических зон на окраинных землях. Переселенцы из центральных уездов и вольные казаки формирования, осваивавшие пограничье, предоставляли разведывательные данные о местности. Их опыт учитывался при проектировании укреплений, максимально использующих естественные природные преграды. Поселенцы же составляли основу гарнизонной службы, совмещая хозяйственную деятельность с оборонительными функциями, формируя новый социальный класс, оказывая большое влияние на включение окраинных регионов в систему российского государства, тем самым способствуя развитию централизации власти, прикрывая основные торговые маршруты, формировали безопасную экономическую зону и прямо влияли на формирование ряда городов по линии проведения засек. Помимо прочего, с течением времени границы нашей страны постепенно смещались, предъявляя новые требования по защите и охране уже новой линии государственной границы, тогда некоторые старые засеки продолжали выполнять сугубо оборонительные функции, служа плацдармом для мобилизации служилых людей, другая же часть использовалась как межи или таможенные пункты сбора торговых пошлин [3].

Всё перечисленное обуславливает стратегическое значение засечных черт, которое подчёркивается и масштабом строительства, охватившего территории от современной Брянской области до Заволжья, что было бы невозможным без большого внимания со стороны центральной власти, для которой засека была важным элементом освоения и колонизации земель, в частности летопись обозначает достаточно пристальное внимание со стороны русских царей, к примеру регулярные объезды городов по линии Козельских засек Иваном IV: «1563 г. майя въ 9-й день Царь и Великий Князь поехали въ Оболенскъ, въ Калугу, въ Перемышль, въ Воротынск, и по своимъ Дворцовымъ селомъ въ техъ городехъ» [5, 14], что демонстрирует высокий уровень вовлеченности власти в организацию жизни на черте как в мирное, так и в военное время, ведь на приграничные регионы нередко совершали грабительские набеги кочевники из южных степей, чего стоит разорительный набег 1565 года, после которого начинается очередная волна восстановления и возведения засек и уже к 1566 году мы можем найти записи об окончании работ на приграничных рубежах и их инспекции лично царем Иваном IV: «того же Месяца апреля в тот же 29 день царь и великий князь ездил в объезде в Козельск, в Белев, в Болхов и в оные украинные места от Крымския украины» [1].

Таким образом, засечная черта представляет значимый пласт изучения нашей истории и с 2020 года по поручению Президента В. В. Путина начинается активное выявление и перепись фрагментов засечных черт [11], в связи с необходимостью их сохранения как объекта культурного наследия, а также созданию новых познавательных туристических маршрутов. Не первый год идёт активная работа под эгидой Российского исторического общества, конечно, исследователям приходится сталкиваться с рядом сложностей, они объясняются спецификой самой формы засечных

черт, которые проводились по всем направлениям рубежей нашей страны, имея при этом линейный характер, протяжённостью на сотни и тысячи километров, а также проблемой с сохранностью архитектурных объектов, документальных источников осложняют создание целостных экспозиций. Но, несмотря на объективные проблемы, археологи продолжают свои изыскания и их находки являются фундаментом музеефикации засечных черт. Используя современные методы геофизической разведки, обнаруживаются новые фрагменты укреплений засечных черт, зачастую имеющих фрагментарный характер вследствие разрушений, трансформаций и утраты документальных источников, что осложняет прямую реконструкцию исторических комплексов. «Трудность в изучении засечных черт XVI–XVIII вв., как в целом истории Поволжья, состоит в том, что документы местных архивов и центрального – архива приказа Казанского дворца сгорели во время многочисленных пожаров. В связи с этим большое значение имеют полевые исследования [5,12].» Это объясняет высокую зависимость исследований от полевых раскопок и комплексного описания обнаруженных артефактов. В таких условиях восстановительные работы требуют брать в учёт некоторую неопределённость источников и выстраивать строгие границы интерпретации. Современная археология расширяет возможности исследователей, с использованием современных методов разведки и раскопок удаётся определить практически точную протяжённость оборонительных сооружений, в купе с использованием естественного природного ландшафта, применение георадара и магнитной съемки обеспечивает изучение подповерхностных объектов засек, определить точный возраст найденных материальных объектов помогает дендрохронология и радиоуглеродный анализ, а также классические способы траншейных раскопок для детального изучения объектов засек, с последующей интерпретацией. Рамки интерпретации определяются археологическими находками и источниковой базой, при изучении и описании которых появляются проблемы, вызванные большой протяжённостью объектов фортификации и фрагментарностью источниковой базы по объективным причинам. Ведь при создании экспозиции необходимо соблюсти баланс между природой и инженерными сооружениями, для передачи полной картины жизни на черте, что приведет к положительной динамике интереса со стороны посетителей, экскурсионных групп и создаст точки роста новых туристических маршрутов внутри страны. Само оформление экспозиции напрямую связано с источниковыми базами, ввиду необходимости передачи полноты информации, с учетом культурных, этнических особенностей жителей региона, достоверности информации о роли и уникальности каждого субъекта в контексте обороны, торговли и социальной динамики развития Российского государства, тем самым раскрывая всю многогранность жизни на черте, её прямое и косвенное влияние на становление Российских земель, в связи с чем поднимаются вопросы финансирования полевых работ, спонсирования создания новых музейных комплексов или же создание экспозиций в местных краеведческих музеях.

Таким образом, можно выделить ряд вызовов, которые стоят перед современными исследователями: преодоление фрагментарности документальных источников, линейность сооружений, при необходимости сохранения природного ландшафта, финансирование. Исходя из этого, выделяются определенные методологические подходы для решения упомянутых проблем, а именно комплексное сопоставление данных, с использованием археологических находок и исторических источников, стандартизация и унификация документов для способствования созданию единого подхода к изучению и описанию объектов засечных черт с целью создания единого образа данного явления, последующая интерпретация с учетом имеющихся источников, археологических находок и использование метода реконструкции для создания единого, целостного образа всей экспозиции, при сохранении природного ландшафта и атмосферы места.

Существуют различные методы музеефикации, классически их можно разделить на традиционные и современные. Под традиционными методами стоит понимать создание музейных комплексов под открытым небом, оформление стационарных экспозиций в краеведческих музеях, которые зачастую создают разрыв между артефактом прошлого и его историческим значением, смещаясь с общим контекстом истории региона, для успешности реализации экспозиции, необходимо выделить особую роль засечных линий, для полнообъемной передачи многофункциональности и значимости засек, тем самым привлекая живой интерес людей, поддерживая положительные тенденции сохранения исторической памяти и развитию исторической науки в рамках изуче-

ния такого многогранного феномена засек. Безусловно, существует ряд успешных практик, но они могут не соответствовать современным запросам общества, динамично развивающиеся технологии имеют прямое влияние на уровень восприятия человека, меняется очередная социальная формация и старые методы не могут долго удерживать внимание посетителей и это неумолимо ведет к потере живого интереса [4], несмотря на нераскрытый и богатый потенциал темы засечных черт, что выливается в очередной вызов для современного музейного дела, в части адаптации выставочного материала под требования общественности, дабы поддерживать интерес к историческому и культурному просвещению.

Переходя к обзорному описанию современных практик, мы видим немаловажный интерес со стороны государства, исторических обществ, которые с привлечением СМИ транслируют идеи формирования патриотизма, развивая региональные туристические маршруты, что может стать точкой опоры экономического роста малых городов, возникших в результате проведения засечных черт, тем самым привлекая федеральное и частное финансирование в область музейного дела и в процесс изучения засек [10]. Сейчас особое место приобретает игровая, досуговая форма передачи информации о жизни на черте, ориентируясь на запросы посетителя. Создаются образовательные программы и виртуальные экскурсии по местам памяти о засеках, меняется интерпретация их значимости в современной историографии и новой линейке единых учебников для учеников средней школы, раскрывая контекст механизма освоения земель и вышеупомянутые подходы помогают привлечь интерес к посещению регионов – носителей памяти, но опираясь на мнение Ю.В. Туфановой, очень важно сохранить баланс в подобного рода интерпретации, для трансляции правильных образов и полноценной передачи картины мира того времени [9].

Таким образом, существует два основных подхода к созданию тематической экспозиции и, отвечая на запрос современности, главенствующую роль приобретают досугово-рекреационные методы, которые способны трансформировать традиционные экспозиционные материалы и тематические музеи в центры ключевой интерпретации формирования русского фронта, усиливая их роль в сохранении культурной памяти регионов, создавая точки роста в малых городах по линии проведения засек и развитию познавательного туризма внутри страны.

Анализируя открытые интернет-источники, мы можем посмотреть на действующие современные музейные практики, которые представляются в разных формах, как успешных, так и требующих трансформации, последние демонстрируют ограниченность в представлении засечных черт как целостной системы. Экспозиции часто фокусируются на локальных артефактах – оружии, картографических материалах, местных актах, реконструкциях фрагментов укреплений – без воссоздания общей структуры оборонительных линий. Такой подход ограничивает восприятие, не позволяя посетителю осознать масштаб и взаимосвязь элементов, создать целостный образ в контексте части как региональной, так и государственной истории. Такие практики оставляют просветительский потенциал нереализованным в полной мере, не формируют положительной мотивации к развитию туристических маршрутов и изучению истории.

Попытаемся на примерах раскрыть действующие объекты музеефикации засечных линий. Музейная практика представляется в виде стационарных экспозиций и пеших маршрутов, с интерактивными элементами, возникшими относительно недавно. Стационарные экспозиции формируют ядро музейного показа, сосредотачиваясь на археологических находках и исторических реконструкциях. Начиная с стационарных экспозиций, необходимо отметить музей под открытым небом – «Белгородская черта», функционирующий с 2020 года, расположился за селом Драгунским, вблизи уникального памятника XVII века – фрагментом засечной черты в виде вала и частью острога, на территории проведена реконструкция составных элементов засеки в виде фортификационных сооружений и воссоздан быт засечной стражи через создание служилого лагеря и плотницкого двора, особую роль музей отводит проведению ежегодного фестиваля «Белгородская черта». На официальном портале музея также есть виртуальная выставка экспозиции музея. Теперь перенесёмся в Ульяновскую область, в которой расположился музей «Симбирская черта», функционирующий с 2000 года, включает в себя ряд архитектурных памятников, с долей реконструированных объектов черт, создавая целостный образ функционирования фортификационного сооружения, а также ряд находок, демонстрируют образ служилого человека на черте и элементы

его быта. Важным элементом музейного комплекса являются документальные источники, включающие в себя картографические данные, царские указы, приказные грамоты и личные дневники военного атташе Швеции в России – Эрика Пальмквиста, которые отражают в себе основные этапы формирования засечной черты. Эти комплексы интегрируют материалы о засечных линиях в общий исторический контекст региона, создавая целостную картину обороны рубежей Российского государства и быта людей на приграничье. Безусловно, существует немало практик по рубежам проведения засек в краеведческих музеях, но зачастую представлены крайне отрывочно, не учитывая основных особенностей формирования и функционирования засечных черт, по линии Большой засечной черты, в частности специализированные военно-исторические музеи, например в Заокском районе Тульской области и музей оружия в г. Тула, в котором активно используются мультимедийные способы трансляции описания археологических находок, фокусируются на военно-инженерных аспектах оборонительных сооружений. Археологические заповедники, такие как «Большая засечная черта» в Калужской области, сочетают отрывочную экспозицию с сохранением исторического ландшафта.

Переходим от стационарных экспозиций к следующему направлению – пешему:

- Маршрут «Большая Засечная черта» в Тульской области. Продолжительность 2–3 дня, включает посещение музеев, археологических памятников засеки и природных объектов, используемых в общей системе обороны рубежей.

- Маршрут вдоль Вала Засечной Черты в Усманском районе Липецкой области, в ходе которого раскрываются особенности строительства Белгородской Засечной Черты XVII века. Особенности маршрута является использование современных и рекреационных методов презентации исторических объектов через оборудование экспозиций информационными табличками с QR-кодом, который включает в себя историческую справку, а также содержит небольшое интерактивное задание.

- Маршрут «Великая русская стена. На защите южных рубежей Государства Российского». Пятидневный автомаршрут протяжённостью 1080 км, который проходит через Тамбовскую, Липецкую, Воронежскую, Белгородскую и Курскую области. Он включает знакомство с историей и культурой регионов, а также посещение объектов, связанных с Белгородской Засечной чертой – системой городов-крепостей, валов, рвов, рек, оврагов и лесов.

Резюмируя перечисленные практики, стоит подчеркнуть, что ключевым методом презентации экспозиций является создание реконструкций ключевых элементов засечных черт – часток, надолбов и башен, с интерпретацией справочного материала через классические стенды и таблички. Выделяются мультимедийные средства в экспозициях, например в Тульском музее оружия, визуализируют организацию засечных линий и по пешему маршруту вдоль вала в Усманском районе Липецкой области. Такие приёмы обеспечивают формирование положительной мотивации к посещению музейных комплексов и исторических маршрутов, а также помогают воссоздать целостный образ материальных свидетельств и исторической памяти.

Таким образом, проведя анализ экспозиций как стационарных, так и пеших через открытые источники, выявляются успешные практики, но обнаруживаются системные проблемы, а именно слабая согласованность между археологическими находками и историческими справками, фрагментарность интерпретации к контексту формирования системы обороны страны, что создаёт трудности восприятия и понимания масштаба работы, проделанной нашими предками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бобровский, М. В. Козельские засеки (эколого-исторический очерк). Калуга: Изд-во Н. Бочкаревой, 2002. – 92 с.
2. Бувеч, М.А. Создание оборонительных систем на юге и юго-востоке европейской России в первой половине XVIII в // Вестник молодых учёных и специалистов Самарского университета. – 2020. – №1. – С. 132–136.
3. Бурцев, И. Г. Засечная черта Русского государства в XVI–XVII вв.: историко-археологические очерки / И. Г. Бурцев, А. В. Дедук, В. Столяров [и др.] Е. – 1-е. – Тула : Гос. музей-заповедник «Куликово поле», 2020. – 400 с.
4. Гребенникова, Т. Г. Музеефикация археологических памятников: проблемы и организационно-методические подходы / Т. Г. Гребенникова. – Текст : непосредственный // Сохранение и изучение культурного наследия Алтайского края. – 2013. – С. 37-41.

5. Жигалов, В.М. Формирование и периодизация военно-административного управления историческим регионом Белгородской черты в контексте его оборонительного значения // *Via in tempore. история. политология.* — 2024. — №1. — С. 102–115.
6. Кавелин, Леонид, архим. Историческое описание Перемышльского Троицкого Лютикова монастыря. — Калуга, 1862. — 146 с.
7. Лебедева, Л.В., Ставицкий В.В. Пензенская засечная черта: история создания и изучения // *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология.* — 2023. — №3. — С. 11–16.
8. Мухаметзянова-Дуггал, Р.М., Камалетдинов, Д.А. Музей археологии и этнографии ИЭИ УФИЦ РАН: создание и развитие // *Известия Уфимского научного центра РАН.* — 2021. — №3. — С. 103–112.
9. Туфанова, Ю.В. Просветительская деятельность музея: особенности развития и реализации // *Modern humanities success.* — 024. — №2. — С. 181–187.
10. Чекмарева, Е.В., Чекмарева, Т.В. Музеи под открытым небом. Проект музеефикации фрагментов острога Омской крепости // *Строительство: наука и образование.* — 2019. — №4. — С. 1–26.
11. В России создадут опись сохранившихся частей оборонных линий XVII века. — Текст : электронный // *РИА Новости* : [сайт]. — URL: <https://ria.ru/20200409/1569790645.html> (дата обращения: 02.11.2025).
12. Проект по изучению засечных черт России. — Текст : электронный // *Российское историческое общество* : [сайт]. — URL: <https://historyrussia.org/belgorodskaya-zasechnaya-liniya.html> (дата обращения: 12.05.2026).

И.А. Гдалевич, Л.Н. Майорова

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ СЕМИНАРЫ «ДУХОВНОЕ НАСЛЕДИЕ ТАГАНРОГА: ПРАВОСЛАВНАЯ ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ» КАК ЭЛЕМЕНТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ

Аннотация. В данной статье проводится анализ просветительских семинаров «Духовное наследие Таганрога: православная история и современность», которые были реализованы со студентами Таганрогского института имени А.П. Чехова как элемент государственной политики. Для достижения комплексности оценки была использована модель Д. Киркпатрика, которая была дополнена конкретными инструментами: анкетами, опросами, дополнительными методами оценки.

Ключевые слова: просветительский семинар, духовное наследие, обучающие, педагогическая модель, духовно-нравственное воспитание, государственная политика.

I.A. Gdalevich, L.N. Mayorova

EDUCATIONAL SEMINARS "THE SPIRITUAL HERITAGE OF TAGANROG: ORTHODOX HISTORY AND MODERNITY" AS AN ELEMENT OF STATE POLICY

Abstract. This article analyzes the educational seminars "Taganrog's Spiritual Heritage: Orthodox History and Modernity," which were conducted with students of the A.P. Chekhov Taganrog Institute as part of public policy. To achieve a comprehensive assessment, D. Kirkpatrick's model was used, supplemented by specific tools: questionnaires, surveys, and additional assessment methods.

Key words: educational seminar, spiritual heritage, teaching, pedagogical model, spiritual and moral education, public policy.

Просветительские семинары «Духовное наследие Таганрога: православная история и современность», которые прошли под руководством доцентов Л.Н. Майоровой и И.А. Гдалевич на факультете экономики и права Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» в рамках участия в XXI Всероссийском конкурсе «За нравственный подвиг учи-

теля», были ориентированы на студентов 1-2 курсов (возрастной состав участников от 18 до 20 лет).

Актуальность просветительских семинаров заключается в разработке и апробации педагогической модели, которая позволяет через изучение православной истории Таганрога формировать у студентов 18 – 20 лет ценностное отношение к культурному наследию, развивать критическое мышление, а также способствовать их личностному становлению как наследников и продолжателей духовных традиций родного края.

Цель просветительских семинаров: теоретически обосновать, разработать и представить просветительский семинар как часть серии педагогических мероприятий, направленных на формирование у студентов 18 – 20 лет целостного представления о православной истории Таганрога как неотъемлемой части общенационального культурного кода, а также на развитие их духовно-нравственных качеств и гражданской идентичности.

Основные задачи, которые решают просветительские семинары: во-первых, это задачи педагогического, воспитательного и духовного характера; во-вторых, нужно было определиться с содержанием и структурой фактического материала, доносимого студенческой аудитории; в-третьих, объективно оценить результаты проведенного семинара. Кроме того, следовало учесть специфику направлений подготовки, которым обучаются студенты, ставшие участниками семинара.

Педагогический (содержательный и методический) аспект семинаров заключался в решении следующих задач:

1. Структурировать содержание: выявить и систематизировать ключевые вехи православной истории Таганрога (от основания крепости, через жизнь св. Павла Таганрогского, до периода гонений в XX веке и возрождения в современности), адаптировав этот материал для восприятия студенческой аудиторией.

2. Разработать методический инструментарий: создать сценарии занятий, запланировать экскурсии, которые позволят перейти от пассивного усвоения знаний к активному «проживанию» истории.

3. Интегрировать междисциплинарные связи: показать, как тема православного наследия объединяет историю, литературу (например, творчество А.П. Чехова), искусствоведение (архитектура храмов, иконопись) и социологию.

Воспитательный (лично-развивающий) аспект включил решение следующих задач:

1. Формирование ценностных ориентиров: способствовать осмыслению студентами таких категорий, как милосердие, жертвенность, патриотизм, на примере исторических личностей и подвижников Таганрога (включая священнослужителей, благотворителей, простых горожан).

2. Развитие гражданской активности: вовлечь студентов в социально-значимую деятельность по сохранению памяти, превратив их из сторонних наблюдателей в активных участников процесса сохранения наследия.

3. Воспитание толерантности и уважения: акцентировать внимание на том, что православная культура является основой для диалога с другими традиционными конфессиями, представленными в регионе, воспитывая уважение к многообразию духовного опыта.

Духовный (мировоззренческий) аспект включил в себя решение следующих основных задач:

1. Создание условий для рефлексии: организовать пространство для тихого размышления и личностного осмысления студентами вопросов веры, нравственного выбора и смысла жизни, которые незримо присутствуют при изучении истории святых мест и судеб людей.

2. Развитие эстетического восприятия: помочь студентам увидеть красоту и одухотворенность православного искусства (архитектура, иконопись, музыка) как отражение внутреннего мира человека и его стремления к идеалу.

3. Актуализация вечных смыслов: показать связь прошлого с настоящим, продемонстрировав, что духовные вопросы, волновавшие жителей Таганрога столетия назад, остаются важными и для современного молодого человека, помогая ему найти свою систему координат в сложном мире. Объективная оценка результатов проведения просветительского семинара о духовном наследии

Таганрога превращается из простого акта контроля в полноценное исследование эффективности. Комплексный подход позволил организаторам не просто отчитаться о проведенном мероприятии, но и показать, что семинар выполнил свою главную задачу: не только транслировал знания о локальной идентичности города, но и способствовал формированию у студентов устойчивого интереса к сохранению культурного и духовного наследия, а также сформировал у молодежи более глубокую эмоциональную связь с малой родиной.

В современном мире, характеризующемся процессами глобализации, цифровизации и размывания традиционных ценностей, проблема формирования устойчивой гражданской и культурной идентичности у молодежи стоит особенно остро. Возраст 18 – 20 лет (студенчество) является сензитивным периодом для мировоззренческого самоопределения, когда формируются ценностные ориентации, нравственные идеалы и чувство сопричастности к истории своего народа.

Актуальность представленной работы продиктована необходимостью преодоления ряда противоречий:

1. Между знаниями и ценностным подходом. Современное образование часто перегружено фактологией, но оставляет в стороне вопросы духовно-нравственного осмысления истории. История Таганрога, неразрывно связанная с православием, может стать тем содержательным стержнем, который соединит факты и ценности.

2. Между глобальным и локальным. Увлечение молодежи глобальными трендами нередко приводит к утрате связи с «малой родиной». Краеведческий материал, особенно его духовная составляющая, служит эффективным инструментом «укоренения» личности в родной культуре.

3. Между светским характером образования и потребностью в духовном развитии: в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» и Стратегией развития воспитания образование носит светский характер, но это не исключает, а предполагает духовно-нравственное воспитание на основе исторических и культурных традиций народа. Православие для Таганрога – это фундаментальный пласт культуры, архитектуры, литературы и общественной мысли.

Таким образом, актуальность работы заключается в разработке и апробации педагогической модели, которая позволяет через изучение православной истории Таганрога формировать у студентов 18 – 20 лет ценностное отношение к культурному наследию, развивать критическое мышление, а также способствовать их личностному становлению как наследников и продолжателей духовных традиций родного края.

Чтобы объективно оценить результаты просветительских семинаров о духовном наследии Таганрога, организаторы постарались использовать комплексный подход.

Начнем с представления характеристики участников семинара по направлениям подготовки и количеству слушателей. Как мы и планировали в вводной части конкурсной работы, в семинаре приняли участие студенты первых и вторых курсов, очной формы обучения. Направления подготовки и численность участников представлены в таблице 1. Возрастной состав участников от 18 до 20 лет.

Таблица 1

**Характеристика участников семинара по направлениям подготовки
и количеству слушателей**

Направление подготовки	Количество студентов	Курс
40.03.01 Юриспруденция	52	1-2
44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)	31	1-2
42.03.01 Реклама и связи с общественностью	12	1
Всего:	95	

Для определения результатов проведенного семинара недостаточно просто подсчитать количество присутствующих – важно измерить, насколько глубоко студенты усвоили материал и как изменилось их отношение к православной истории города.

Нам интересен и важен был комплексный подход, который позволил бы уйти от формальной оценки «понравилось – не понравилось» и измерить реальные изменения в восприятии студентов. Чтобы объективно оценить результаты просветительского семинара о духовном наследии Таганрога. Нам важно было выстроить систему, которая фиксирует не только уровень знаний, но и глубину эмоционального вовлечения, а также готовность применять полученную информацию в дальнейшем.

Для достижения комплексности оценки нами была использована модель Д. Киркпатрика, визуальное представление которой отражено на рисунке 1. Модель представляет собой пирамиду (или иерархию), где оценка движется от простого к сложному: реакция, обучение, поведение, результаты.



Рис. 1. Система оценки, построенная на основе модели Д. Киркпатрика

Таким образом, используя представленную модель, дополнив ее конкретными инструментами: анкетами, опросами, дополнительными методами оценки, мы смогли провести комплексную оценку результатов. Итак, пройдем по каждому уровню оценки.

Уровень 1: Реакция (оцениваются эмоции и вовлеченность)

Цель оценки на данном уровне – понять, понравился ли студентам семинар, насколько комфортно им было, и заинтересовала ли их тема.

Инструменты проверки, применяемые нами на данном уровне: «Трехминутная» обратная связь (экспресс-анкета).

Студентам в конце семинара были розданы небольшие анкеты с простыми и конкретными вопросами:

1. Укажите ваш пол и возраст.

2. Что было самым интересным открытием для вас сегодня в ходе семинара?

3. Оцените ваш интерес к представленной теме по шкале от 1 до 5.

4. Какая из тем вам ближе: житие святых, архитектура утраченных храмов или современное возрождение обителей?

5. Как вы оцениваете работу лекторов по шкале от 1 до 5.

6. Оцените атмосферу семинара по шкале от 1 до 5.

Форма анкеты представлена в приложении 1 к конкурсной работе.

Результаты, полученные по итогу экспресс-анкетирования представлены далее. В таблице 2 мы представили половозрастной состав участников семинара. Основная часть участников, это студентки-девушки (2/3) и 1/3 студенты-юноши.

Таблица 2

Половозрастной состав слушателей семинара, чел.

Возраст			Пол	
18 лет	19 лет	20 лет	мужской	женский
20	46	29	28	67

Ответы на второй вопрос анкеты (*Что было самым интересным открытием для вас сегодня в ходе семинара?*) можно обобщить в укрупненные группы и расположить их последовательно, по мере убывания количества ответов.

1. *Неочевидность святого.* Для студентов стало удивительным узнать, что один из самых почитаемых святых Русской православной церкви не был священнослужителем, ни основателем обители. Он был простым человеком, трудившимся на тяжелой работе в порту. Это открытие ломает стереотип о том, что святость, это нечто далекое и трудно объяснимое.

2. *Вектор движения жизни человеческой к святости.* Открытием для отдельных студентов стало то, что г. Таганрог при Павле Стожкове был местом притяжения тысяч паломников, еще при его жизни. Студенты могли увидеть, как обычный городской дом, где жил Павел, превращался келью святого как духовный центр. Это показывает, что духовная жизнь может процветать не только в уединенных монастырях, но и в шумном портовом городе.

3. *Сохранение памяти о святом в периоды гонений.* Интересной для студентов стала история сохранения наследия. Их заинтересовали факты о том, как местные жители, рискуя собой и близкими, сохранили мощи святого Павла и святыни в годы гонений на церковь. Это пример несломленного духа и подлинной веры.

4. *Архитектурный аспект темы семинара.* По результатам семинара студенты открыли для себя, что многие знакомые здания в центре Таганрога имеют глубокую духовную историю, связанную с греческой диаспорой, императорской семьей и почитанием местных подвижников.

На следующий вопрос анкеты (*Оцените ваш интерес к представленной теме по шкале от 1 до 5*) был получен результат, представленный в таблице 3. Таким образом, большинство слушателей семинара отметили большой интерес к представляемой теме.

Таблица 3

**Результат ответа на вопрос
«Оцените ваш интерес к представленной теме по шкале от 1 до 5», (чел.)**

Шкала оценивания от 1 до 5 баллов				
1 очень плохо	2 плохо	3 средне	4 хорошо	5 отлично
0	0	0	31	64

Следующий, четвертый вопрос (*Какая из тем вам ближе: житие святых, архитектура утраченных храмов или современное возрождение обителей?*) дал возможность конкретизировать интерес студентов к теме семинара. Обучающиеся должны были выбрать одно конкретное направление, в наибольшей степени их заинтересовавшее. Результаты мы представили в виде диаграммы на рисунке 2. В целом можно отметить, что нет сильного перевеса в пользу той и иной темы. Но тем не менее, неожиданно для нас, наибольшее число студентов выбрало направление «Житие святых». Таким образом, наибольший интерес у студентов вызывает человеческий жизненный путь и личностный облик тех, кто в результате обретает святость.

Житие святых,
40 чел.

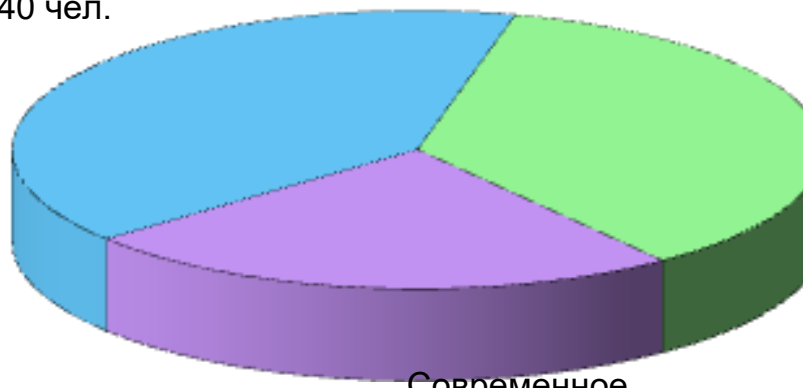


Рис. 2. Результат ответа на вопрос «Какая из тем вам ближе: житие святых, архитектура утраченных храмов или современное возрождение обителей?»

Как организаторов семинара, нас, конечно, не мог не интересовать вопрос: *Как вы оцениваете работу лекторов по шкале от 1 до 5?* И мы попросили студентов дать свою оценку (табл. 4). По результатам ответов наблюдается некоторый разброс. Поскольку анкета была анонимная, студенты высказали свое мнение, и оно было разным. Но в целом подавляющее большинство обучающихся через свои оценки выказали признательность выступающим.

Таблица 4

**Результат ответа на вопрос
«Как вы оцениваете работу лекторов по шкале от 1 до 5?», (чел.)**

Шкала оценивания от 1 до 5 баллов				
1 очень плохо	2 плохо	3 средне	4 хорошо	5 отлично
0	2	5	34	54

Также, отвечая на вопрос «*Оцените атмосферу семинара по шкале от 1 до 5*», студенты высказали свое положительное мнение. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Результат ответа на вопрос
«Оцените атмосферу семинара по шкале от 1 до 5», (чел.)**

Шкала оценивания от 1 до 5 баллов				
1 очень плохо	2 плохо	3 средне	4 хорошо	5 отлично
0	0	9	22	64

Таким образом, проведя оценку эмоциональной составляющей и вовлеченности студентов по результатам проведенного семинара, мы получили положительный результат.

Уровень 2: обучение (оцениваются знания и понимание)

Цель оценки на данном уровне – выяснить, усвоил ли студент представленный материал, запомнил ли ключевые факты и понял ли исторические связи.

Инструменты проверки, применяемые нами на данном уровне: метод «Интеллект-карта».

В дополнение к экспресс-анкете, представленной в предыдущем уровне, мы предложили участникам семинара написать 5-6 ключевых слов (ассоциаций), которые у них остались после се-

минара. Предполагалось, если среди ответов будут не только формальные слова, например церковь, вера, но и слова и понятия, являющиеся предметом семинара, например Павел Таганрогский, келья, переулок Тургеневский, Успенский собор – значит, материал отложился в головах слушателей.

Перечень ключевых слов оказался достаточно обширным, но основными были следующие. «Павел Таганрогский» или «святой Павел Таганрогский» встречался практически в каждой анкете. Затем в перечне ключевых слов была указана «келья святого Павла» и «Никольский храм». Также встречались общие понятия, такие как пост, духовное наследие, молитва, православие, церковь и т.д.

Таким образом, оценивая знания и понимание по результатам проведения семинара о духовном наследии г. Таганрога, основное знание у студентов было сформировано вокруг святого Павла Таганрогского, что вызывает глубокое удовлетворение у организаторов.

Уровень 3: поведение (изменение отношения и активности)

Цель: понять, как полученные знания повлияли на поведение студентов и их интерес к предмету семинара. Это самый сложный для измерения уровень в рамках одного мероприятия.

Инструменты проверки: отложенная анкета.

Через 4 недели после семинара студентам было предложено заполнить короткую анкету.

1. *Оцените организацию семинара по шкале от 1 до 5.*
2. *Оправдались ли ваши ожидания по поводу мероприятия?*
(полностью, частично, не оправдались)
3. *Что Вам больше всего понравилось?*
4. *Что Вам понравилось меньше всего?*
5. *Посетили ли вы после семинара какой-либо из храмов или мест, о которых мы говорили*
(Никольский храм, подворье Павла Таганрогского, старый некрополь)?
6. *Читали ли вы дополнительную литературу или смотрели документальные фильмы по теме семинара?*
7. *Рассказывали ли вы друзьям или родственникам о том, что узнали?*
8. *Хотели бы Вы посетить подобное мероприятие в следующем семестре?*

При оценке ответа на вопрос анкеты «Оцените организацию семинара по шкале от 1 до 5» был получен результат, представленный в таблице 6.

Таблица 6

Результат ответа на вопрос «Оцените организацию семинара по шкале от 1 до 5», (чел.)

Шкала оценивания от 1 до 5 баллов				
1	2	3	4	5
очень плохо	плохо	средне	хорошо	отлично
0	0		31	64

Таким образом, проведя оценку организации семинара, студенты положительно оценили эту составляющую.

При оценке ответа на вопрос анкеты «Оправдались ли ваши ожидания по поводу мероприятия?» был получен результат, представленный в таблице 7.

Таблица 7

Результат ответа на вопрос «Оправдались ли ваши ожидания по поводу мероприятия?», (чел.)

не оправдались	частично	полностью
2	23	70

Отвечая на данный вопрос, студенты в большинстве отметили, что их ожидания полностью оправдались, т.е. можно отметить высокую степень удовлетворенности по итогам проведенного мероприятия.

Отвечая на вопрос «*Что вам больше всего понравилось?*», обучающиеся обратили внимание на наглядность представленного материала, его структурированность.

Учитывая тот факт, что участники просветительского семинара относятся к поколению Z (зумеры), целесообразно организовывать учебные мероприятия с учётом особенностей этого поколения. Некоторые черты зумеров, которые нужно учитывать при организации работы с ними:

- клиповое мышление – информация подаётся краткими и ёмкими фрагментами;
- визуальное восприятие – зумеры учатся через видео, инфографику и красиво оформленные материалы, классические тексты воспринимаются хуже.

Целесообразно применять следующие методы обучения:

- разнообразие видов деятельности – отказаться от длинных повествований и однообразных заданий, делить информацию на кусочки и структурировать;
- интерактивное представление материала;
- приоритетность практической работы – около 90% занятия нужно посвящать выполнению практических заданий. Можно использовать метод «перевернутого» обучения: дать обучающимся задание на дом изучить определённую тему, а в аудитории они будут выполнять задания, обсуждать проблемы и применять полученные знания на практике.

Отвечая на вопрос «*Что вам понравилось меньше всего?*», обучающиеся четко не смогли выразить суть. В большинстве своем отмечали, что таких моментов нет или высказывали предложения по дальнейшему наполнению данного просветительского семинара, предлагая организованное посещение кельи святого Павла, Никольского храма, просмотр документальных фильмов, передач, связанных с православной историей г. Таганрога.

При оценке ответов на вопрос анкеты «*Посетили ли вы после семинара какой-либо из храмов или мест, о которых мы говорили (Никольский храм, подворье Павла Таганрогского, старый некрополь)?*» были получены результаты, представленные в таблице 8.

Таблица 8

**Результат ответа на вопрос
«Посетили ли вы после семинара какой-либо из храмовили мест,
о которых мы говорили?», (чел.)**

не посетили	посетили какое-то место
90	5

Таблица 9

**Результат ответа на вопрос
«Читали ли вы дополнительную литературу
или смотрели документальные фильмы по теме семинара?», (чел.)**

не читали или не смотрели	читали или не смотрели
93	2

Анализ данных опросов обучающихся показал, что необходимо четко давать им задание и сроки выполнения (перечень фильмов, передач, которые необходимо посмотреть, а затем в аудитории их анализировать). Возможно, на первых занятиях осуществлять совместный просмотр, а затем обязательная рефлексия, обсуждение увиденного. Можно выдать обучающимся задание на дом, изучить определённую тему, а в аудитории обучающиеся будут выполнять задания, обсуждать проблемы и применять полученные знания на практике.

Таким образом, необходимо адаптировать форму и содержание обучения, чтобы сделать процесс интересным и захватывающим, что так необходимо поколению Z.

При оценке ответа на вопрос анкеты «*Рассказывали ли вы друзьям или родственникам о том, что узнали?*» был получен результат, представленный в таблице 10.

Таблица 10

Результат ответа на вопрос
«Рассказывали ли вы друзьям или родственникам о том, что узнали?», (чел.)

нет	да
10	85

Таким образом, мы видим, что информация, представленная на просветительском семинаре, эмоционально затронула студентов, и они поделились с другими студентами, которые не участвовали в мероприятии, а также обсудили с родственниками полученную информацию.

При оценке ответа на вопрос анкеты «*Хотели бы Вы посетить подобное мероприятие в следующем семестре?*» был получен результат, представленный в таблице 11.

Таблица 11

Результат ответа на вопрос
«Хотели бы Вы посетить подобное мероприятие в следующем семестре?», (чел.)

нет	да
5	90

Как мы видим, большинство опрошенных с желанием и интересом ждут продолжения подобных мероприятий, также обучающиеся выступили с инициативой о том, чтобы быть соведущими просветительских семинаров, самостоятельно осуществлять проектную деятельность.

Таким образом, данное анкетирование помогает решить несколько важных задач:

1. Узнать оценку удовлетворенности участников. Анкета позволяет узнать, насколько участники остались довольны просветительским семинаром.
2. Выявить проблемные зоны. Обратная связь от участников поможет определить моменты, которые можно улучшить: содержательность, глубина информации, выступления спикеров и др.
3. Собрать предложения для улучшений. Участники могут предложить свои идеи для улучшения будущих мероприятий.
4. Проанализировать качество работы команды. Анкета позволяет оценить работу организаторов мероприятия на основе мнений участников и с учетом высказанных пожеланий подготовиться к следующему мероприятию.

Некоторые выводы, которые можно сделать на основе результатов анкетирования: большинство участников отметили, что мероприятие было информационным, полезным. Это указывает на высокую удовлетворённость; мероприятие заставило задуматься студентов о духовном наследии г. Таганрога в рамках православной культуры; сформировало у студентов 18 – 20 лет ценностное отношение к культурному наследию, способствовало развитию критического мышления и навыков проектной деятельности, а также способствовало их личностному становлению как наследников и продолжателей духовных традиций родного края. Кроме того, студенты поделились данной информацией со своими друзьями (семьей), которые не участвовали в мероприятии, и родными. Студенты выступили с пожеланиями о продолжении цикла данных мероприятий, погружаясь в глубину содержания данного вопроса, а также выступили с инициативой о том, чтобы быть соведущими просветительских семинаров, самостоятельно осуществлять проектную деятельность.

Уровень 4: результаты (долгосрочный эффект)

Цель: оценить влияние семинара на общество и образовательный процесс в долгосрочной перспективе.

Обычно этот показатель напрямую зависит от целей, которые мы ставили перед началом проекта. Цель просветительского семинара «Наследие духовного Таганрога: православная история и современность»: формировать у студентов 17 – 20 лет целостное представление о православной истории Таганрога как неотъемлемой части общенационального культурного кода, а также развить духовно-нравственные качества обучающихся 17 – 20 лет и гражданскую идентичность в процессе активного исследовательского поиска.

Инструменты проверки:

1. Анализ культурной активности.

Отследите, увеличилось ли количество студентов, участвующих в волонтерских программах при храмах или в городских экскурсионных проектах после проведенного семинара. Студенты 1-го курса выступают с инициативой проведения кураторских часов по соответствующей тематике («Православная история и современность на примере г. Таганрога»).

2. Качество образовательных продуктов.

Если по итогам семинара студенты пишут статьи, курсовые работы или создают учебные пособия на тему православного Таганрога, это главный показатель успеха. Проверить, ссылаются ли они в своих работах на конкретные факты, которые разбирали.

3. Рост аудитории.

Если семинар был открытым, посмотреть на динамику: выросло ли число желающих посетить следующее мероприятие по духовной истории по сравнению с другими темами? Это говорит о сформировавшемся интересе.

Можно справедливо отметить, что объективная оценка результатов проведения просветительских семинаров о духовном наследии Таганрога превращается из простого акта контроля в полноценное исследование эффективности. Комплексный подход позволил организаторам не просто отчитаться о проведенном мероприятии, но и показать, что семинар выполнил свою главную задачу: не только транслировал знания о локальной идентичности города, но и способствовал формированию у студентов устойчивого интереса к сохранению культурного и духовного наследия, а также сформировал у молодежи более глубокую эмоциональную связь с малой родиной.

Таким образом, проведенные просветительские семинары имеют ярко выраженную практическую значимость. Полученные результаты могут быть использованы в деятельности кураторов студенческих групп, преподавателей гуманитарных дисциплин, а также специалистов по организации воспитательной работы в системе среднего профессионального и высшего образования. Ценность подхода заключается в комплексном синтезе исторического краеведения, духовно-нравственного воспитания и современных педагогических технологий обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаврюшкин, О.П. Отблески золотых куполов. История таганрогских церквей и захоронений христианского кладбища. Таганрог, 1999.
2. Киричек, М.С. Святые купола Таганрога: история храмов, утраченных и существующих. Таганрог. – 2008.
3. Лысиков, А., прот. «Павел Таганрогский» // Православная энциклопедия - М., 2019 - Т. LIV : Павел - Пасхальная хроника. С. 120–122.
4. Цурютина, М. Блаженный Павел Таганрогский. М.: Изд-во им. Святителя Игнатия Ставропольского, 2000. – 252 с. - (Серия «Православия светильники»).
5. Щербина, Г. «От земли до неба. Чудеса и Житие блаженного Павла Таганрогского». Ростов н/Д : Троиц. Слово, 2004. – 255 с.
6. <https://pravtaganrog.su/pravednyypaveltaganrogskiy>. (дата обращения: 15.03.2026).
7. <https://www.pravmir.ru/pavel-taganrogskij> (дата обращения: 15.03.2026).
8. <https://azbyka.ru/days/sv-pavel-taganrogskij> (дата обращения: 15.04.2026).
9. <https://dspl.ru/blog/pro-vystavki> (дата обращения: 15.04.2026).

ВООРУЖЕННЫЕ СИЛЫ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Аннотация. В статье анализируется процесс модернизации Вооружённых сил Российской империи во второй половине XIX – начале XX века. Основное внимание уделено военным реформам 1860 – 1870-х годов, а также достижениям реформ и их внутренним противоречиям. Особое внимание уделено участию реформированной армии в ходе Русско-турецкой войны 1877 – 1878 гг., а также последующему развитию вооружённых сил в царствование Александра III и накануне Русско-японской войны.

Ключевые слова: военные реформы, всеобщая воинская повинность, военно-окружная реформа, перевооружение армии, боевая подготовка, офицерский корпус, Русско-турецкая война 1877–1878, история русской армии, военная модернизация.

N.A. Glukhov, M.I. Gurov

THE ARMED FORCES OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH – EARLY 20TH CENTURY

Abstract. This article analyzes the modernization of the Armed Forces of the Russian Empire in the second half of the 19th and early 20th centuries. It focuses on the military reforms of the 1860s and 1870s, as well as their achievements and internal contradictions. Particular attention is paid to the reformed army's participation in the Russo-Turkish War of 1877–1878, as well as the subsequent development of the armed forces during the reign of Alexander III and on the eve of the Russo-Japanese War.

Key words: military reforms, universal military service, military district reform, army rearmament, combat training, officer corps, Russo-Turkish War of 1877–1878, history of the Russian army, military modernization.

После поражения в Крымской войне, в первые годы правления Александра II, началась работа над исправлением ошибок, сделанных в годы правления его отца. План реформ был обозначен четко: сформировать подготовленный и обученный резерв, интенсифицировав боевую подготовку, перевооружить армию, приблизить тактику ведения вооруженной борьбы к современным реалиям – следовательно, обновить принятые уставы; но, с другой стороны, одной из целей было сокращение расходов на армию, уменьшение штатов, экономия. Налицо полумеры, проявляющиеся уже при планировании реформ: Военное министерство считало необходимым создание эффективной военной организации (которая, согласно надеждам чиновников, потребляла бы на порядок меньше средств, чем малоэффективная николаевская армия), но достижение этой цели считалось возможным благодаря таким сомнительным мерам, как сокращение штатов военнослужащих, экономия и сохранение рекрутского набора, уже показавшего свою неэффективность [24, 51-62].

С ноября 1861 года должность военного министра занимает Д.А. Милютин. В своих докладах о состоянии войск он проводил главную идею – сокращение военных расходов. Уже были намечены основные пункты радикальных реформ, но положение изменило Польское восстание (1863 – 1864), выявившее невозможность кардинальных изменений. Вместо этого стали очевидны альтернативные направления постепенной работы.

На тот момент были выдвинуты конкретные предложения по различным компонентам вооруженных сил:

1. Организация и комплектование:
 - сокращение «небоевого элемента» – Корпуса Внутренней стражи, предназначавшегося исключительно для гарнизонной службы;
 - преобразование резерва;

- создание запаса для обучения рекрутов (15-16 тыс. чел. в мирное время);
- наращивание рекрутского набора для сокращения срока службы и формирования многочисленного запаса.
- 2. Офицерский корпус:
 - создание офицерского резерва;
 - формирование гражданских учебных заведений.
- 3. Вооружение:
 - внедрение нарезных винтовок;
 - артиллерийское перевооружение;
- 4. Боевая подготовка:
 - обучение «с применением к местности»;
 - физическая подготовка;
 - ориентация на реально-практические условия службы.
- 5. Управление и интендантская служба:
 - система военных округов (децентрализация управления формированиями);
 - реформа Генерального Штаба;
- 6. Инженерная подготовка:
 - укрепление границ;
 - повышение обеспеченности казармами [24, 69-70].

С 1864 года началось осуществление проекта реформ. Тактические формирования в пехоте были сохранены (47 пехотных дивизий). Для мирного времени было установлено три штата: кадровый (320 рядовых в батальоне), обыкновенный (500), усиленный (680); для военного времени установлен один штат – 900 рядовых в батальоне. Аналогичные изменения проведены в кавалерии, артиллерии, инженерных войсках. В результате к 1869 году численность армии в мирное время была сокращена до 726 тыс. чел., а обученный запас увеличился до 500 тыс. чел. Срок мобилизации с 6 месяцев был доведен до 30-40 дней. Корпус Внутренней стражи ликвидирован [24, 78-81].

В 1862 году была создана комиссия по пересмотру рекрутского устава. Манифестом от 1 сентября 1862 года были внесены незначительные изменения, решительных мер по отходу от рекрутской повинности предпринято не было [24, 82].

Военно-окружная реформа (1862-1864) была проведена в полном объеме. В августе 1864 года введено «Положение о военных округах»: создавалось 15 военных округов; командующий войсками округа был единым начальником всех войск и учреждений округа; в окружное управление включались: штаб, интендантское, артиллерийское, инженерное, военно-медицинское управления и т.д.; главные хозяйственные вопросы находились в ведении военно-окружного совета [24, 83-99].

Было реорганизовано само Военное министерство: созданы главные управления Генерального штаба, артиллерийского, инженерного военно-учебных заведений и т.д. Полномочия военного министра были расширены; штат значительно сокращен. Одним из главных направлений работы было сокращение документооборота. Тем не менее проблема замещения ключевых постов лицами императорской фамилии решена не была (что препятствовало осуществлению единоначалия) [24, 99-108].

Документом, определяющим управление действующей армией, стало Положение о полевом управлении войск в военное время (1868). Этот документ закладывал в основу оперативно-стратегических действий создание одной или нескольких армий во главе с главнокомандующим; полевое управление включало штаб, интендантское, артиллерийское и инженерное управления. Снабжение армией осуществлялось военными округами. Основным недостатком принятого Положения было то, что вместо единой действующей армии на театре военных действий появлялись разрозненные «отряды», что усложняло командование на оперативно-стратегическом уровне. Кроме того, вопросы снабжения не были проработаны достаточно подробно (в частности, вопросы

взаимодействия полевого и окружного командования), поэтому организация тыла оставалась низкой [8].

Одним из важнейших компонентов военного дела, по которому Россия значительно отставала от стран Европы, была железнодорожная инфраструктура. В середине XIX века главнейшими линиями снабжения и развертывания войск на театре военных действий становятся железные дороги. Для России, с учетом огромных пространств и слабой организацией дорожного транспорта, создание военной железнодорожной сети было крайне важной задачей. Генерал Н.Н. Обручев в 1868 году подает Комитету министров записку с программой строительства железнодорожных линий, но по экономическим соображениям эти предложения были отклонены. Тем не менее в 1870 году создаются железнодорожные войска, в обязанности которых входило обеспечение железных дорог на театре военных действий [24, с. 119-124].

Для борьбы с хищениями казенного имущества и злоупотреблениями на местах с 1867 года вводится смета расходования хозяйственных сумм полковыми хозяйствами, создаются полковые хозяйственные управления, а в целях борьбы с казнокрадством увеличивается жалование командирам полков [24, 124].

Процесс перевооружения армии, начавшийся после окончания Крымской войны, не был оперативным. Он растягивается на два десятилетия и проходит очень сложно: для обновления вооружения в войсках требуется перестройка многих секторов экономики страны. Существенным препятствием на пути введения в войсках новых видов и конкретных моделей вооружения является бюрократия: для чиновников ключевым вопросом была экономия государственных средств, сокращение расходов, что не вело к быстрому решению созревших проблем [24, с. 136-137].

После окончания Крымской войны в войсках параллельно использовались гладкоствольные и нарезные ружья. В 1856 году принимается на вооружение 6-линейная (калибра 15.24 мм) дульнозарядная винтовка (к 1862 этой моделью вооружены около 260 тыс. человек). Основная масса стрелкового оружия ввозилась из-за границы (из Германии и Бельгии), отечественное производство находилось в подавленном состоянии [24, 141].

В артиллерии в 1860 начинается введение в строй 4-фунтовых дульнозарядных нарезных орудий. В крепостной артиллерии происходит перевооружение на орудия отечественной системы Маиевского [24, 164].

Военное министерство было озабочено необходимостью развития собственной военной промышленности. Однако оружейные заводы страны (Тульский, Ижевский, Сестрорецкий) ощущали серьезные проблемы при переходе на вольнонаемный труд после отмены крепостного права. Сдача заводов в аренду военным чиновникам показала крайнюю неэффективность (и к тому же, тягостные условия для казны) такого управления. С 1870 года Тульский завод переходит в казенное управление, на деньги государства происходит модернизация завода, устанавливаются паровые двигатели. Такую же модернизацию проходит Охтенский пороховой завод, постепенно переходивший на вольнонаемный труд. Кроме того, в 1869 году в Петербурге открывается новый патронный завод. В результате к началу 1870-х годов эффективность военной промышленности в стране значительно растет [24, 141-145].

На перевооружение стрелковым оружием необходимы были казнозарядные винтовки с металлическим патроном. В 1860-х годах сменяются несколько систем; в 1869 году на вооружение принимается успешная система Крнка (на вооружение поставлено около 500 тыс. винтовок). В 1870 году в дополнение к системе Крнка принимается на вооружение малокалиберная система Бердана №2 – винтовка, сконструированная русскими офицерами Горловым и Гуниусом на базе системы Бердана: при калибре в 4,2 линии (10.67 мм) обладала высокой меткостью и дальностью. Таким образом, на середину 1870-х годов в стрелковом вооружении сохранялась многосистемность: на вооружении состояли винтовки Крнка, Бердана №2 и устаревшие Карле [24, 171-177]. В 1877 году принимается на вооружение картечница Барановского [24, 161].

В военной промышленности совершается множество открытий: раскрытие секрета булатной стали (П.П. Аносов), получение высококачественной литой стали, превосходившей стали Круппа (П.М. Обухов), метод скрепления стволов кольцами (А.В. Гадолин), лейнерование (сменный ствол для артиллерийских орудий – разработка Колокольцева и Муселлиуса). Огромных ус-

пех в сталепушечном производстве достигают ведущие предприятия страны: Князе-Михайловская фабрика в Златоусте, Обуховский завод в Петербурге, Мотовилихинский завод [24, 150-151].

В 1866 году в артиллерии в основном приняты 4-фунтовые и 9-фунтовые нарезные казнозарядные орудия. К 1869 году перевооружение в целом завершается, создается запас орудий; русская артиллерия не уступает по качеству европейской. В 1873 году в бригадах увеличивается число батарей с 4 до 6 [24, 139]. В крепостной и осадной артиллерии перевооружение проходило медленно. К концу 1860-х годов некомплект был около 30% [3, 43-44.].

Для реформирования боевой подготовки войск в 1855 году создается Комиссия для улучшений по военной части. Основными выводами Комиссии была необходимость повышения боевой подготовки войск, отход от плац-парадной традиции, развитие физической и специальной подготовки, а также изменение уставов. В своем докладе от 15 января 1862 года Д.А. Милютин констатировал необходимость совершенствования индивидуальной подготовки солдата (развитие инициативы, обучение прицельной стрельбе, повышение физических качеств, развитие грамотности), отмены «нормальных боевых порядков» [24, 150-151].

Под влиянием тенденций, заданных Военным министерством, реализуется практика обучения войск. Так, в учебнике тактики генерала М.И. Драгомирова от 1866 акцент делается на необходимости обучать солдата только тому, что пригодится ему в условиях ведения боевых действий, ориентироваться при обучении на практику [5, 20]. Немаловажное значение имеет воспитание в солдате таких качеств как стойкость, осознанное чувство долга, подчинение, физическое развитие [5, 21].

В тактике преобладает известный принцип «пуля дура, штык молодец» – целью боя является штыковая атака, на которую возлагается определяющая роль. Для огня предпочитается рассыпной строй, для перехода в штыковую атаку – сомкнутый. Тем не менее, этот подход, актуальный для реалий XVIII – начала XIX века, выглядит нелепо в условиях стремительного повышения дальности, меткости и скорострельности огнестрельного оружия (впоследствии – появления и распространения пулеметов). Использование укрытий рассматривается как «пассивность». Этот подход к тактике ведения боевых действий на практике окажется губительным. Тем не менее, благодаря сближению полевых занятий с реальной боевой обстановкой, рекруты обучались использованию местности и маневрированию на ней [24, 188].

Уставы, вводившиеся в конце 1850-х - 1860-х годах отходили от излишней детализированности. В них было введено сочетание огня стрелковых рот и штыковой атаки линейных рот; вместо трехшереножного строя вводился двухшереножный; основной тактической единицей считался батальон [2, 7].

По окончании франко-прусской войны (1870-1871) ее опыт был взят на вооружение русской армии. По результатам работы специальной комиссии (1875) рассыпной строй признается основным, но сомкнутый строй сохраняется для производства «впечатления на неприятеля». По отчетам проведенных инспекций в 1870-х годах в боевой подготовке войск постепенно происходит улучшение. Солдаты действуют умело и в сомкнутом строю и в рассыпном, взаимодействуют с местностью, маневрируют [24, 195].

Стрелковая подготовка и в 1860-х, и в 1870-х годах оставалась низкой. Обучение ведется только с ближних дистанций, скорострельность недостаточная, процент попаданий низкий [24, 198].

Подготовка артиллерии также постепенно улучшается: стрельбы (на которых ранее экономии) проводятся чаще, и по условиям проведения приближаются к боевым условиям. Вырабатывается умение использовать местность, быстрота действий на позициях. Однако сохраняется нехватка снарядов для учебных стрельб, слабая теоретическая подготовка офицеров и неумение вести стрельбу с закрытых позиций. Взаимодействие с пехотой не всегда проявлялось на высоком уровне [24, 205-206].

В 1869 году принимается новый устав для кавалерии. Улучшена индивидуальная подготовка всадника, введена атака сомкнутым строем, но при этом огнестрельное оружие в кавалерии не распространяется. Основными функциями кавалерии на поле боя считается: проведение разведки и рейдов в тыл противника, марш-маневры на большие расстояния, при необходимости – ведение

действий в пешем строю. Строевая подготовка кавалерии была на высоком уровне, чего нельзя сказать о боевой подготовке. Пробеги 1876 года показали хорошую выносливость лошадей, но неподготовленность офицеров и солдат к длительным боевым действиям [24, 206-207].

В целях повышения сознательности исполнения обязанностей в войсках распространяется грамотность. Проводятся занятия, повышается уровень подготовки офицеров, создаются ротные библиотеки и учебные команды, что приводит к росту грамотности (к середине 1870-х в некоторых частях до двух третей состава были грамотными) [24, 211-212]. Подготовка командного состава также постепенно улучшается: создаются офицерские собрания, библиотеки, издаются военные журналы [24, 213].

С 1862 года проводится реформа военно-учебных заведений. Николаевская академия Генерального штаба подчиняется Главному штабу. Содержание учебных курсов становится более практическим, ориентированным на управление войсками. Для поступающих вводится требование обязательной строевой службы перед поступлением, срок обучения увеличивается [24, 223]. Артиллерийская и Инженерная академии подчиняются командующим соответствующих родов войск, для обучения принимаются только офицеры со строевым стажем. Акцент сделан на технической подготовке выпускников. Кроме того, именно выпускники академий назначались в Генштаб [24, 233].

Для специальной подготовки офицеров создаются пехотные и кавалерийские военные училища с чисто военной организацией, упором на практические занятия, тактическую и строевую подготовку. Для подготовки командира полка изначально предполагался двухгодичный курс. Специальные артиллерийские и инженерные училища переводились на трехгодичные курсы. Было создано военно-топографическое училище. [24, 234].

Для массовой подготовки офицеров создавалась система юнкерских училищ. Основной целью была ликвидация практики производства в офицеры лиц без военного образования. Курс был двухгодичным, ориентированным на подготовку командира роты. Несмотря на относительно низкий уровень поступающих, юнкерские училища смогли покрыть некомплект офицерского корпуса. Для подготовки контингента поступающих в юнкерские училища создавались военные прогимназии [24, 235].

Кадетские корпуса с их военной организацией были заменены на военные гимназии, целью которых было дать общее образование. Организация военных гимназий была чисто гражданской, муштра и телесные наказания в них были отменены. Учебный план приближался к курсу реальных гимназий [24, 236].

Таким образом, формировалась стройная трехступенчатая система военного образования. Качество подготовки офицеров значительно повысилось, был ликвидирован некомплект офицеров.

Одна из главнейших проблем комплектования вооруженных сил – создание обширного резерва – оставалась нерешенной. В 1870 году Милютин предлагает увеличить ежегодный призыв и сформировать батальоны запаса. Однако такие экстенсивные меры были чрезвычайно сложно осуществить, и нельзя было полагать, что они полностью решат проблему нехватки резервных частей. В 1872 году Главный штаб предлагает увеличить штаты действующих войск для мирного времени, а для доукомплектования частей – ввести территориальную систему комплектования. Однако низкое качество инфраструктуры и путей сообщения не позволяло организовать эффективную работу такой системы, к тому же, увеличение штатов мирного времени затрудняло бы мобилизацию и передислокацию войск в случае войны [24, 257].

Дискуссия между военачальниками, министрами и чиновниками по вопросу о новом принципе комплектования войск вылилась в создание Устава о всеобщей воинской повинности (1874). Милютин работал над проектом Устава с 1870 года. Для его тщательной разработки в 1871 году создается специальная комиссия, в которую были привлечены эксперты и представители самых различных ведомств и сословий. Несмотря на критику и откровенные попытки сорвать принятие Устава, 1 января 1874 года Александр II высочайше утверждает Устав о всеобщей воинской повинности и подписывает соответствующий манифест [24, 331].

Согласно положениям Устава о всеобщей воинской повинности:

- 1) военная служба становится обязательной для всех сословий;
- 2) сроки службы сокращались для формирования запаса;
- 3) призыв осуществлялся через систему воинских присутствий;
- 4) офицерский корпус сохранял преимущественно дворянский характер;
- 5) были предусмотрены льготы по семейному положению или по образованию [11].

В скором времени начинается Русско-турецкая война (1877-1878), в ходе которой реформированная русская армия прошла проверку боем.

К началу войны состав вооруженных сил был следующим:

1) пехота: 48 дивизий (3 гвардейские, 4 гренадерские, 41 армейская – итого 192 полка), 8 стрелковых бригад, 43 линейных и 16 казачьих батальонов.

2) кавалерия: 19 дивизий (2 гвардейские, 14 армейских, 1 кавказская драгунская, 2 казачьи – итого 80 полков и 120 казачьих сотен).

3) артиллерия: 48 легких бригад (292 батареи, 2408 орудий), 62 конные и казачьи батареи (304 орудия), 10,5 горных батарей. Всего 367 батарей с 2824 орудиями. Осадная артиллерия составляла 1030 орудий.

4) инженерные войска: 15,25 саперных батальонов, 9 военно-телеграфных парков, 6 понтонных батальонов и другие подразделения [15, 311].

Объявленная частичная мобилизация (ноябрь 1876) затронула 20 пехотных и 8 кавалерийских дивизий, 3 стрелковых и 2 саперные бригады. Было мобилизовано порядка 225 тыс. запасных [15 с. 312]. Из мобилизованных войск сформированы 6 армейских корпусов (VII, VIII, IX, XI, XII) и отдельный Кавказский корпус. К началу боевых действий (апрель 1877) мобилизовано было около 530 тыс. человек (25 пехотных и 9 кавалерийских дивизий) [28, 312].

Пехота была вооружена ружьями системы Карле (порядка 150 тыс.), Крнка (порядка 572 тыс.), Бердана №1 (порядка 17 тыс.) и Бердана №2 (порядка 253 тыс.). На вооружении артиллерии состояли 9-, 4- и 3-фунтовые орудия. Дунайская армия к началу войны имела только 176 осадных орудий [2, 314].

В ходе войны практиковалась пагубная практика расчленения полевой армии на импровизированные отряды, формируемые из раздробленных на части корпусов и дивизий. Отрядная система дезорганизовывала управление, нарушала боевую спайку действующих частей. Кроме того, большая часть сил, не включенных в отряды, оставалась в отдалении от театра военных действий и не принимала участие в операциях, несмотря на то что была включена в состав полевой армии [28, 382].

При оперативно-стратегическом планировании было допущено несколько серьезных ошибок: чрезмерно пассивные и оборонительные действия, рассредоточение войск по фронту на второстепенных направлениях (для формирования отрядов прикрытия, которые на самом деле не имели большого значения для ведения боевых действий) [28, 383].

Тактические решения носили спонтанный характер, наступления часто применялись без артиллерийской подготовки и разведки (Плевна), были непродуманны. Эффективному действию войск на поле боя препятствовало то, что они были нарезаны из состава различных корпусов и дивизий, вследствие чего между ними не было слаженности. Между родами войск также не было отработано взаимодействие [28, 383].

Снабжение войск находилось в катастрофическом положении, будучи отдано в распоряжение частным предпринимателям. Войска терпели нужду практически во всем, в отдельных случаях не хватало даже воды и медикаментов [28, 360]. Медицинские штаты были укомплектованы только на 20%, штатного санитарного транспорта в распоряжении армии не было [15, 317].

Выявляется нехватка обученного запаса и некомплект офицеров. Основной проблемой вооружения является многосистемность и сохранение устаревших винтовок и артиллерийских орудий, что, в частности, создавало проблемы со снабжением.

Личный состав проявил высокие боевые качества, выносливость, хорошую подготовку, но налицо были катастрофические последствия устаревшей тактики. Штыковые атаки сомкнутым строем приводили к огромным потерям от огня скорострельных винтовок, дальняя стрельба рассыпным строем не практиковалась. Младший офицерский состав проявил высокую степень подго-

товки, в отличие от командного состава, не адаптированного к новым условиям ведения войны. Инженерная подготовка находилась на низком уровне – нехватка шанцевого инструмента и неумение войск самоокапываться создавала тяжелое положение [24, 350].

Сразу по окончании войны предпринимались меры по реорганизации вооруженных сил. В мирное время создавались резервные части; перевооружение артиллерии и пехоты ускорилося; с учетом опыта войны были разработаны новые уставы, предусматривающую дальнюю стрельбу из рассыпного строя [24, 350-351].

Согласно «Плану распределения годовых занятий в войсках» (1881) обучение было разделено на зимний и летний период. Летом проводились ротные, батальонные, полковые учения и маневры; зимой – гимнастика, строевая подготовка, изучение уставов, стрельба, занятия грамотой. Недостатками принятой системы было отсутствие ночных учений и тактических занятий зимой; нередко программа выполнялась не полностью. Маневры проводились в пограничных районах для ознакомления с местностью. Войска участвовали в совместных маневрах [14, 26-27].

Больших успехов русское военное искусство добилось в Средней Азии. Местные отряды были весьма малочисленны (крупнейшая группировка была сформирована в ходе Хивинского похода в 1873 и насчитывала порядка 15 тыс. человек) и часто комплектовались подразделениями, получившими богатый боевой опыт во время службы на Кавказе [28, 391].

Боевые действия в Средней Азии велись русскими отрядами активно и наступательно. При оперативно-стратегическом планировании наступление велось с нескольких направлений, подкрепленных опорными базами, а организация снабжения действующей армии становилась одной из главнейших задач [28, 387-388]. Для обеспечения безопасности тыла нередко приходилось прибегать к подавлению восстаний местных вооруженных отрядов [28, 393].

В условиях ведения боевых действий на ровной местности основным боевым порядком пехоты было каре. Залповый огонь из скорострельных винтовок был особенно эффективным средством противодействия численно превосходящей коннице. Взаимодействие различных родов войск и инженерная подготовка также находились на высоком уровне [28, 395].

По мере продвижения русской армии был образован Туркестанский военный округ, включавший 7-й Оренбургский и 3-й Сибирский линейные батальоны, развернутые в 1-ю стрелковую дивизию, и 12 линейных туркестанских батальонов [28, 389].

В силу удаленности от командных центров, туркестанский командный состав отличался инициативностью, решительностью, умением действовать с риском для себя и своих сил. Между высшим командным составом было установлено тесное взаимодействие, что было крайне важно для оперативного взаимодействия и организации логистики [28, 389].

Образцовой считается Ахал-текинская операция, организованная генералом Скобелевым. Для подвоза припасов была построена узкоколейная железная дорога, войска были снабжены всем необходимым, включая пулеметы (которые впервые в русской армии стали применяться именно с этого момента) и аэростаты. Понимая важную роль артиллерии для штурма крепостей, Скобелев довел плотность орудий до 8 на тысячу бойцов, что вдвое превышало принятую норму [28, 395-396]. Таким образом, действующая армия была обеспечена довольствием и фуражом, что сформировало не только прочный тыл, но и обеспечило определенный «запас прочности» [27, 280].

При проведении операций был принят принцип единоначалия. Командующий исполнял приказы генерал-губернатора, которому представлялась значительная свобода действий. Связь между подразделениями и штабами осуществлялась напрямую конными ординарцами [28, 395].

Опыт ведения операций в Средней Азии показал важные качества современной армии: мобильность, обеспеченность, адаптацию к условиям ведения боевых действий. Благодаря этим качествам ограниченный контингент русских войск смог установить контроль на обширных территориях с неблагоприятными условиями.

Состав сухопутных сил на 1891 год: 41 пехотная дивизия; 11 стрелковых бригад; 38 линейных батальонов; 27 местных бригад; 3 резервные бригады; 87 резервных батальонов; 16 кавалерийских дивизий (включая Кавказскую Кавалерийскую дивизию); 4 казачьи дивизии; 4 гренадерские артиллерийские бригады пешей полевой артиллерии; 44 бригады пешей полевой артиллерии; 5 резервных пеших артиллерийских бригад; 3 мортирных полка; 25 конно-артиллерийских бата-

реи; 6 саперных бригад; железнодорожная бригада и 2 отдельных железнодорожных батальона (Закаспийских) [6, 14-111]. На рубеже 1880-1890-х годов состав армии по штатам военного времени определялся в 2200 тыс. чел., на службе находилось 692 тыс. чел., обученного запаса имело 1500 тыс. чел. [25, 126].

Основной организационной единицей в пехоте был 4-батальонный полк (16 рот). Номерные резервные батальоны имели собственные наименования. Часть резервных войск в пограничных округах была развернута в 2-батальонные резервные полки, сведенные по 4 в резервные пехотные бригады, а при мобилизации они разворачивались в пехотные дивизии нормального состава [24, 352].

Численный состав кавалерии был значительно увеличен: полки из 4-эскадронного состава переведены в 6-эскадронный. В 1882 году вся регулярная конница была унифицирована под драгун. В артиллерии было принято на вооружение орудие образца 1877 года, сформированы мортирные и горно-артиллерийские полки. Для строительства и обслуживания крепостей на западной границе увеличивается состав инженерных войск. К концу царствования Александра III их насчитывалось 26 батальонов (21 саперный, 5 железнодорожных). Тактика после войны 1877-1878 года принимает преимущественно пассивный и оборонительный характер, сводившийся к занятию и отстаиванию позиций [25, 250].

В подготовке войск между различными округами существовали значительные различия, которые зависели от взглядов и приоритетов командующих округами, определявших курс подготовки солдата. В огневой подготовке по-прежнему практикуется залповая стрельба [25, с. 272].

При Александре III военным министром назначается консервативно настроенный бюрократ П.С. Ванновский [25, 38]. Проект создания независимого Генштаба (по примеру германского Генштаба Мольтке) Военным министерством отвергается [25, 40]. Однако в военной среде выявляется ряд талантливых теоретиков и военачальников: Г.А. Леер, Н.Н. Обручев, великий князь Николай Николаевич Младший.

В 1888 году срок службы устанавливается в 18 лет: 5 лет действительной службы и 13 лет в запасе. К службе начинает привлекаться оседлое население Семиреченской области, Закавказья и часть населения Северного Кавказа [25, 114-115].

Происходят изменения в офицерском корпусе. В 1882 в виду недостаточной профессиональной подготовки военные гимназии преобразуются обратно в кадетские корпуса [18, 121], открываются узкоспециализированные офицерские школы (стрелковая, артиллерийская, электротехническая) [18, 136]. Однако условия строевой службы для офицеров были чрезмерно тяжелыми, что вызывало отток способных кадров. Высшие командные должности замещались карьеристами, пользовавшимися связями в военной среде, талантливые командиры оставались на второстепенных должностях.

Несмотря на положительное состояние финансов в стране, Военное ведомство регулярно сталкивалось с недостатком средств. Причиной тому было Министерство финансов, под разными предлогами сокращавшее кредиты [28, 402].

Введенная Ванновским система «хозяйственности» предполагала, что войска должны были сами заниматься своим обеспечением в мирное время. Появляются полковые пекарни и мастерские. Это система, введенная исключительно в целях экономии средств, катастрофически подрывает боевую подготовку армии. Кроме того, после сокращения полицейских штатов, войска вынуждены были нести караульную службу [28, 405].

Политика нового руководства Военного министерства отрицательно сказывалась на перевооружении армии, всячески урезая и сокращая планы перевооружения. Так, например, принятая на вооружение в 1891 году 3-линейная винтовка системы Мосина была внедрена в войска только в 1895 году. Особенно тяжелым было положение артиллерии. Скорострельная артиллерия не была допущена в войсках, вместо нее на вооружение принимается провальная нескорострельная пушка образца 1895 года, которая совершенно проигрывала по соотношению цены и качества. В 1902 году все же, с огромным опозданием и дополнительными затратами, проводится перевооружение на 3-дюймовую скорострельную пушку, острой остается проблема нехватки тяжелой артиллерии [28, 410-411].

В 1890 году вводится новое Положение о полевом управлении войск. Оно значительно увеличивает права главнокомандующего, освобождая его от чрезмерного контроля со стороны Военного министерства. Однако отрядная организация полевой армии сохраняется. Управление войсками при проведении маневров было шаблонным, не допускало отклонений от принятых норм; целью учений было сосредоточить как можно большее количество батальонов на определенном пункте за отведенное время, что не давало почвы для развития военного и тактического искусства [28, 411].

Китайская кампания 1900 года показала решительность и инициативность командиров Линевица, Ренненкампа, Стесселя. Русские войска обладали навыком быстро принимать решения, проявили боевую сноровку. Тем не менее, противник был слаб и плохо организован, что не позволило развернуть тактическое мастерство в полной мере и сделать важные выводы для будущих кампаний [28, 422].

Спорная реформа обмундирования, проведенная в 1882 года с подачи Александра III, имела целью стандартизацию униформы с учетом национального, русского колорита. Тем не менее, новая форма оказалась слишком «серой», невзрачной, что отрицательно сказалось на восприятии ее войсками [28, 404].

По инициативе великого князя Николая Николаевича Младшего была введена новая школа верховой езды, открыта Офицерская кавалерийская школа; благодаря спортивным соревнованиям конница овладела навыком бросков на далекие расстояния [25, с. 114].

Устав о воинской повинности 1874 года при Александре III в целом сохранился в неизменном виде, за исключением нескольких вопросов. Возраст призываемых был повышен на один год до 21 года; воинская повинность распространяется на оседлое население Семиреченской области, население Закавказья и часть населения Северного Кавказа; устанавливается пропорция русских (православных) и «иногородцев» в воинских частях: комплектование производится таким образом, чтобы в каждой части 75% были русскими, а 25% комплектуются представителями национальных меньшинств [25, 119].

В связи с тяжелым положением офицерского корпуса некомплект унтер-офицерского состава достигает почти 50% (по штатам положено было иметь 23 тыс. унтер-офицеров, на деле же имелось 12 тыс. человек). В России на роту приходится 2 унтер-офицера, в Австро-Венгрии – 3, во Франции – 6, в Германии – 12 [25, 125].

Численный состав регулярных войск на 1901 год: 1005 тыс. нижних чинов; 38 тыс. генералов, штаб- и обер-офицеров. Призыв составил 297 тыс. чел. В пехоте состояло 736 тыс., кавалерии – 80 тыс., артиллерии – 151 тыс., инженерных войсках – 31 тыс. [4, 3-6]

Состав сухопутных сил на 1901 год: 1 гренадерский корпус; 29 армейских корпусов (включая 2 кавалерийских корпуса); 4 гренадерские дивизии (включая Кавказскую Гренадерскую дивизию); 45 пехотных дивизий (а также 3 отдельные пехотные бригады); 22 стрелковые бригады; 22 резервные пехотные бригады; 17 кавалерийских дивизий (включая Кавказскую Кавалерийскую дивизию и Сводную кавалерийскую дивизию); 4 гренадерские артиллерийские бригады полевой пехотной артиллерии (включая Кавказскую Гренадерскую Е.И.В Вел. Кн. Михаила Николаевича Артиллерийскую бригаду); 49 артиллерийских бригад полевой пехотной артиллерии; 7 мортирных полков; 14 конно-артиллерийских дивизионов; 7 саперных бригад (включая Кавказскую саперную бригаду); 1 железнодорожная бригада; 3 отдельных железнодорожных батальона (1-й и 2-й Закаспийский, 1-й Уссурийский) [7, 21-158].

На учебных лагерных сборах 1903 года участвовали 1078 батальонов, 629 эскадронов и 526 батарей. В том же году под Псковом были проведены крупнейшие маневры [14, 26].

К началу русско-японской войны было завершено перевооружение русской армии на 3-линейную (7.62 мм) винтовку системы Мосина, по своим качествам – одна из лучших в мире. Производство винтовки велось на Тульском, Ижевском и Сестрорецком заводах. Несмотря на первоначально высокие темпы, к началу русско-японской войны, производство постепенно замедлялось, что негативно сказывалось на готовности войск [14, 72-73].

в 1901 году были сформированы первые пять пулеметных рот, накануне русско-японской войны на вооружении насчитывается 40 пулеметов [25, 163]. Серийное производство пулеметов

системы Максима началось на Тульском оружейном заводе только в 1905 году, до этого пулеметы системы Максима закупались у британской фирмы «Виккерс» [14, 79].

Обеспеченность патронами была низкой: накануне войны с Японией недоставало 321 млн. патронов. Кроме того, не выполнялась норма запаса бездымного пороха, его приходилось закупать за границей [14, 105-106].

В начале XX века происходил переход на 76-мм скорострельную пушку и 152-мм мортиру. Заказы распределялись между Путиловским, Обуховским и Пермским заводами [14, 87].

В России военно-стратегическая обеспеченность железными дорогами была недостаточной с учетом протяженности расстояний внутри страны. К концу 1899 года в Европейской России действовало 41,5 тыс. верст железных дорог; в Германии на 1897 года действовало 43 тыс. верст; в Австро-Венгрии – 30 тыс. верст [14, 115].

Руководство тылом осуществлялось Военным министерством через Главное интендантское управление, которому подчинялись окружные интендантские управления. Главное интендантское управление включало 8 отделений, мобилизационную часть, счетный отдел и технический комитет. Тыловое обеспечение полевой армии определялось Положением о полевом управлении 1890 года [14, 150].

Подготовка провианта осуществлялась поставками с подряда и закупками. В мирное время войскам отпускалась мука и крупа по нормам, на покупку мяса и овощей выдавались денежные суммы. В 1899 году издается Положение о продовольствии войск в военное время, предусматривавшее увеличение норм обеспечения [14, 153].

На 1894 год насчитывается 54 инженерных батальонов. Обеспечение и состав саперных войск производится с учетом новейших технических достижений. Саперные батальоны состояли из трех саперных рот, одной телеграфной с двумя приданными мостовыми парками; таким образом, они носят универсальный характер. Кроме приведенных выше, в состав инженерных войск входят: речные минные роты, крепостные военные телеграфы, крепостные воздухоплавательные отделения, крепостные военно-голубиные станции, железнодорожные войска [25, 143].

Благодаря накоплению обученного запаса, была создана система мобилизационных расписаний (планов мобилизации), позволяющей развернуть армию по штатам военного времени. В 1903 году принимается мобилизационное расписание №18, определяющее общий состав армии по штатам военного времени в 3004 тыс. чел. [25, 126-127]. Тем не менее, основной оставалась проблема развития железнодорожной сети, которая не позволяла сосредоточить мобилизованную армию на границах к 12-му дню мобилизации (срок германской мобилизации) [25, 148].

С 1887 года регулярно проводятся сборы запасных сроком на 3 недели [25, 128].

С конца XVIII века система офицерских чинов оставалась неизменной. Единственное серьезное изменение было произведено в 1884 г.: чин майора в армии упразднен, чин прапорщика остается только для офицеров запаса; в кавалерии чин корнета приравнивается к чину подпоручика. Таким образом, складывается единая стройная система офицерских чинов, в пехоте и артиллерии: Подпоручик (XII класс), Поручик (X), Штабс-капитан (IX), Капитан (VIII), Подполковник (VII), Полковник (VI); в кавалерии: Корнет (XII), Поручик (X), Штаб-ротмистр (IX), ротмистр (VIII), Подполковник (VII), Полковник (VI) [18, 45].

В конце XIX века юнкерские училища переводятся на военно-училищный курс и постепенно преобразуются в военные училища [18, 116].

Офицерские школы обладали существенным недостатком – в них отсутствовали курсы подготовки командиров полков, начальников дивизий и командиров корпусов, таким образом, офицер старшего звена был не подготовлен исполнять свои обязанности [18, 45].

Главными проблемами высшего командного состава был низкий уровень теоретической подготовки, недостаточный опыт командования подразделениями тактического уровня (даже ротой). В таких условиях генералы не обладали самостоятельностью и инициативой. Кроме того, нередко на высшие посты назначались фавориты из окружения царя [25, 177].

Одной из существенных проблем офицерского корпуса было старение кадров. Служба в обер-офицерских чинах могла длиться до 25 лет, командование ротой часто продолжалось более 10 лет. Средний возраст ротных командиров составлял 42 года; начальников дивизий и команди-

ров корпусов – 56 и 61 год соответственно. В 1899 году предпринималась попытка разрешить проблему, введя возрастной ценз, но существенных изменений не произошло [25, 188].

Чинопроизводство было бюрократизировано и производилось по смешанному принципу (сочеталось из принципа старшинства и принципа избрания начальства). Аттестации, проводимые в мирное время, часто не соответствовали условиям боевой обстановки и не отражали подготовку офицера [25, 194-195].

Дворяне составляли около 65% офицерского корпуса. Большая часть дворян служила в гвардии; в армейской пехоте около 40% офицерского корпуса были представителями дворянства [25, 208].

По мере увеличения численности войск потребность в офицерах росла, однако обеспечить их численность не удавалось. Предпринимались различные меры: создание института прапорщиков запаса; введение звания зауряд-прапорщика, но некомплект сохранялся [25, 215].

Проведенное исследование позволяет выявить сложность и противоречивость процесса модернизации Вооруженных сил Российской империи во второй половине XIX века.

К середине XIX века русская армия переживала глубокий кризис. Недостатки организации, делавшей упор на произведение внешнего впечатления, рекрутская повинность, отсутствие обученного запаса, устаревшее вооружение и тактика привели к тяжелым последствиям Крымской войны.

Ответом на этот вызов стали радикальные реформы Д.А. Милютина в 1860-1870-х годах. Был осуществлен переход к системе всесословной воинской повинности, создавшей основу для массовой армии современного типа и формирования обширного обученного запаса. Военно-окружная система значительно облегчила комплектование, снабжение и управление армией. Была выстроена стройная система военного образования, повысившая качество офицерского корпуса. Началось перевооружение, которое не только привело к появлению эффективных отечественных систем (например, системы Мосина), но и дало мощный толчок инженерно-конструкторской мысли и отечественному производству.

Тем не менее ощутимыми были внутренние противоречия. Мобилизация армии была сложнейшим мероприятием в виду неразвитой железнодорожной инфраструктуре, очевидными были проблемы тылового обеспечения войск; сохранялся некомплект унтер-офицеров; в военной мысли, тактике и стратегии сохранялся консервативный взгляд, доходящий до догматичности. Передовые идеи военных теоретиков были неосуществимы в виду бюрократизированности вооруженных сил. Армия часто сталкивалась с чисто финансовыми трудностями, приводящими к сокращению затрат и пагубной практике «хозяйственности». Солдат большую часть службы занимался бытовыми делами, поэтому так и не смог до конца освоить новейшие технические достижения в сфере вооружений, его боевая подготовка оставалась невысокой.

Модернизация армии так и не была доведена до конца. Военные реформы середины века создали основу для будущего укрепления вооруженных сил, но элементарные проблемы в государственном управлении препятствовали дальнейшему совершенствованию заложенного фундамента. На протяжении правления Александра III создавалась видимость работающей системы, но не было обеспечено ее функционирование в самых конкретных аспектах – подготовка солдата, профессиональное образование, выявление и назначение на командующие посты инициативных, предприимчивых кадров. В правление Николая II ситуация не улучшалась, на фоне спорных экономических мер финансирование армии урезалось все больше, а ее потребности игнорировались. Это привело к значительному падению качества подготовки бойца, замещению командных постов бюрократами, далекими от военного искусства. Эти нерешенные проблемы станут причиной тяжелых испытаний для русской армии в начале нового XX века.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Военный сборник. 1857-1917 гг. (URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_008744743/)
2. Воинский устав о строевой пехотной службе : Ч. 1. Батальонное ученье / 19-23. – Санкт-Петербург : Воен. тип., 1862-1866, 1866. – [2], IV, 138 с., 4 л. ил.. (URL: <https://www.prilib.ru/item/823476>)
3. Всеподданнейший отчет о действиях Военного министерства за 1864 год. Отчет Главного артиллерийского управления, СПб., 1866 – 724 с. (URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_005511588/)

4. Всеподданнейший отчёт о действиях военного министерства за 1900 год. – С.-Петербург, 1902 (URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_005512501/)
5. Драгомиров, М.И. Учебник тактики – Санкт-Петербург : тип. В.С. Балашева, 1879. – XXXII, 459 с., 7 л. ил. : черт. : 27. (URL: <https://runivers.ru/library/483339.html>)
6. Краткое расписание сухопутных войск ... [по годам]. – СПб., 1866-1914. Исправлено по 1-е октября 1891 г. – 1891 (URL: <https://archive.org/details/kratkoeraspisaniesuhoputnyhvojskogo74/page/n1/mode/2up>)
7. Краткое расписание сухопутных войск ... [по годам]. – СПб., 1866-1914. Исправлено по 1-е февраля 1901 г. – 1901. (URL: <https://archive.org/details/kratkoeraspisaniesuhoputnyhvojskogo22>)
8. Положение о полевом управлении войск в военное время. – С.-Петербург : Воен. тип., 1868. – 300 с. разд. паг. ; 22 см. – В изд. также: Приказ военного министра. Апр. 17-го дня 1868 г. № 109 . Источник копии: РГБ Место хранения оригинала: РГБ (URL: <https://www.prlib.ru/item/438034>)
9. Русский инвалид. 1813-1917 гг. (URL: https://rusneb.ru/collections/2740_gazeta_russkiy_invalid/)
10. Суворов, А.В. Наука побеждать. – Москва: Эксмо, 2025. – 320 с.
11. Устав о воинской повинности : высочайше утвержденный 1 января 1874 г. : со всеми подлежащими к оным дополнениями статей законов о состояниях, Воинского устава о наказаниях и правительственных постановлений о физических недостатках и болезнях, препятствующих поступлению в военную службу. - Москва : Тип. В. Готье, 1874. - 196 с. (https://nnov.hse.ru/ba/law/igpr/ustav_o_voinskoy_povinnosti_1874)
12. Айрапетов, О.Р. Крымская война. Популярный очерк. М.: Регнум Москва, 2017. – 208 с.
13. Анисимов Владимир Викторович, Исторический анализ правового обеспечения комплектования русской армии до введения всеобщей воинской повинности // Армия и общество. – 2009. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskii-analiz-pravovogo-obespecheniya-komplektovaniya-russkoy-armii-do-vvedeniya-vseobschey-voinskoy-povinnosti> (дата обращения: 29.12.2025).
14. Бескровный, Л.Г. Армия и флот России в начале XX в. Очерки военно-экономического потенциала. – Москва, «Наука», 1986. – 240 с.
15. Бескровный, Л.Г. Русское военное искусство XIX в. – Москва, «Наука», 1974. – 360 с.
16. Бобровский, П.О. Юнкерские училища (в 4-х т.). – С.-Петербург: тип. Я.А. Исакова, 1873. (URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003861842/)
17. Богданович, М.И. Восточная война 1853-1856 гг. (в 4-х томах). - С.-Петербург: Тип. Ф. Сущинского, 1876. (URL: <https://runivers.ru/library/9659.html>)
18. Волков, С.В. Русский офицерский корпус. – М.: Воениздат, 1993. – 368 с., ил.
19. Гефнер, О. В. Роль военной службы крестьянства в просвещении сибирской деревни (конец XIX - начало XX в.) // Вестник ОмГАУ. 2016. №4 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-voennoy-sluzhby-krestyanstva-v-prosveshchenii-sibirskoy-derevni-konets-xix-nachalo-xx-v> (дата обращения: 29.12.2025).
20. Глиноецкий, Н.П. Исторический очерк Николаевской академии генерального штаба. – С.-Петербург: Тип. штаба войск гвардии и Петербургского военного округа, 1882. – 711 с. (URL: https://runivers.ru/library/456577.html?sphrase_id=10523)
21. Гончар Михаил Игоревич, Расходы на содержание Усть-Сысольского уездного по воинской повинности присутствия Вологодской губернии в 70–80-е годы XIX века // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rashody-na-soderzhanie-ust-sysolskogo-uezdnogo-po-voinskoy-povinnosti-prisutstviya-ologodskoy-gubernii-v-70-80-e-gody-xix-veka> (дата обращения: 29.12.2025).
22. Джаншиев, Г.А. Эпоха великих реформ. – С.-Петербург: Тип. Б.М. Вольфа, 1907. 855 с. (URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_02000000598/)
23. Зайончковский, А.М. Восточная война 1853-1856 гг. (в 2-х томах). – С.-Петербург: Полигон, 2002.
24. Зайончковский, П.А. Военные реформы 1860-1870 годов в России. - Москва : Изд-во Московского ун-та, 1952
25. Зайончковский, П.А. Самодержавие и русская армия на рубеже XIX-XX столетий. 1881-1903. - М., «Мысль», 1973.
26. История военного искусства, Том 1 ред. П.А. Ротмистрова – Москва: Воениздат, 1963. – 528 с.
27. История русской армии. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 667 с. – (Военно-историческая библиотека)
28. Керсновский, А.А. Философия войны. История русской армии. – Москва: Эксмо, 2023. – 704 с.
29. Конюченко Андрей Иванович, Качества еврейского солдата (из истории военной службы в дореволюционной России) // Magistra Vitae: электронный журнал по историческим наукам и археологии. 2012. №16 (270). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestva-evreyskogo-soldata-iz-istorii-voennoy-sluzhby-v-dorevolyutsionnoy-rossii-1> (дата обращения: 29.12.2025).
30. Лишин, Н.А. Особенности русской тактики ведения боя П. А. Румянцевым (1770) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2015. №26 (737). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-russkoi-taktiki-vedeniya-boya-p-a-rumyantsevym-1770> (дата обращения: 17.11.2025).
31. Меннинг, Б. Пуля и штык. Армия Российской империи 1861-1914. М., Модест Колеров, 2015. – 424 с. (URL: <https://library6.com/books/728004.pdf>)
32. Орлов, А. С. Отбывание воинской повинности евреями в армии Российской империи во второй половине XIX века // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. №3 (51). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/otbyvanie-voinskoy-povinnosti-evreyami-v-armii-rossiyskoy-imperii-vo-vtoroy-pолоvine-xix-veka> (дата обращения: 29.12.2025).

33. Руденко Виктор Николаевич, Институт жребия в комплектовании вооруженных сил: опыт Российской империи и СССР // Антиномии. 2009. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/institut-zhrebiya-v-komplektovanii-vooruzhennyh-sil-opyt-rossiyskoy-imperii-i-sssr> (дата обращения: 29.12.2025).
34. Сатанова, Л. М. ВВЕДЕНИЕ ВСЕОБЩЕЙ ВОИНСКОЙ ПОВИННОСТИ В ЭПОХУ ПРАВЛЕНИЯ ИМПЕРАТОРА АЛЕКСАНДРА II // Новый ракурс. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vvedenie-vseobschey-voinskoy-povinnosti-v-epohu-pravleniya-imperatora-aleksandra-ii> (дата обращения: 29.12.2025).
35. Скобликов Сергей Владимирович, Социально-правовое положение воинского сословия в России во второй половине XIX - начале XX в // Известия АлтГУ. 2015. №3 (87). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pravovoe-polozhenie-voinskogo-sosloviya-v-rossii-vo-vtoroy-pолоvine-xix-nachale-xx-v> (дата обращения: 29.12.2025).
36. Строков, А. А. История военного искусства. Том 3. Капиталистическое общество периода империализма (до конца первой мировой войны 1914-1918 гг.). - М.: Воениздат, 1967. - 712 с. (URL: <https://prussia.online/books/istoriya-voennogo-iskusstva-1967>)
37. Тарле, Е.В. Крымская война, т. II. – Москва: Эксмо, 2025. – 768 с.
38. Федоров В.Г. Вооружение русской армии за XIX столетие. – 1911 г. – 434 с. (URL: https://runivers.ru/library/450534.html?sphrase_id=10520)
39. Шевырев, А.П., Юдин С.С. Военные реформы и модернизация Русской армии: достижения и неудачи // Клио. 2024. №11 (215). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voennye-reformy-i-modernizatsiya-russkoy-armii-dostizheniya-i-neudachi> (дата обращения: 29.12.2025).
40. Якупов, Р. Т. Военная реформа Александра II — опыт реформирования армии / Р. Т. Якупов // Первые Татищевские чтения : тезисы докладов и сообщений, Екатеринбург, 14-15 ноября 1997 г. — Екатеринбург: Институт истории и археологии УрО РАН; Уральский государственный университет им. А. М. Горького, 1997. — С. 86-89. (URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/123066>)

В.Е. Казанцева, О.А. Котлярова

ВОССТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СССР ПОСЛЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация. Исследование посвящено анализу состояния образования в СССР в период Великой Отечественной войны (ВОВ), этапов восстановления системы образования в послевоенный период. Авторы исследуют основные этапы реконструкции учебных заведений, кадрового состава и уровня образования в первое десятилетие после 1945 года. В статье делается вывод об эффективности политики по восстановлению системы образования СССР и её влиянии на социально-экономическое развитие государства.

Ключевые слова: образование, ВОВ, советский педагог, педагогические кадры, реформы образования, качество обучения и воспитания, сознательная дисциплина, советское законодательство.

V.E. Kazantseva O.A. Kotlyarova

RESTORATION OF THE EDUCATION SYSTEM IN THE USSR AFTER THE GREAT PATRIOTIC WAR

Abstract. This study focuses on analyzing the state of education in the USSR during the Great Patriotic War (GPW) and the stages of restoring the education system in the post-war period. The author examines the main stages of reconstructing educational institutions, personnel, and the level of education in the first decade after 1945. The article concludes that the policy of restoring the education system in the USSR was effective and had a significant impact on the socio-economic development of the country.

Key words: education, World War II, Soviet teacher, pedagogical personnel, educational reforms, quality of education and upbringing, matriculation certificate, conscious discipline, Soviet legislation.

В довоенный период советская система образования считалась одной из самых развитых и передовых во всём мире. Несмотря на планы Адольфа Гитлера по уничтожению всей системы образования в СССР, советская школа сумела выдержать сложные испытания войны и продолжала функционировать в ограниченных условиях. Однако в годы Великой Отечественной войны система образования СССР оказалась в крайне тяжёлом положении.

В исследовании Н.К. Гуркиной отмечается, что «на территории РСФСР фашистские захватчики разрушили около 20 тысяч школьных зданий, а по всей стране – около 82 тысяч (Рисунок 1). Многие учебные заведения были заняты под казармы, госпитали, заводы (например, к ноябрю 1941 года в РСФСР на таких нуждах было около трёх тысяч зданий). В учебном году 1941-1942 гг. школы посещали лишь четверть учащихся – 25%» [1].



Рис. 1. Разрушенная школа в СССР в период ВОВ [5]

В районах боевых действий практически все школы СССР прекратили работу, а тысячи учителей и детей школьного возраста участвовали непосредственно в боях, с оружием в руках. В декабре 1942 года в стране на 5790 предприятий и 1300 строительных объектах работало около 1,2 миллиона подростков. В то же время число средних школ сократилось примерно на одну треть, и резко снизилось количество учащихся старших классов. Такое положение говорило о полном разрушении системы образования и возможностей учебного процесса в СССР в годы Великой отечественной войны, данное обстоятельство требовало неотложных государственных мер по восстановлению образования сразу после завершения военных действий.

Однако стоит отметить, что «даже в военные годы (1941-1945 гг.), везде, где это было возможно, советские педагоги продолжали обучать молодёжь, пытаясь сохранить и развивать образовательную систему» [10]. Так, к 1945 году свыше 1,2 миллиона человек завершили обучение в полной и неполной средней школе (что составляло около 58,5 % от числа выпускников 1940 года), из них примерно 73% обучались в вечерних и заочных отделениях (около 67 тысяч человек). В 1945 году средние учебные заведения подготовили 108 тысяч выпускников, а в высших учебных заведениях выпустилось около 60,4 тысячи специалистов (примерно 48 и 55 % от числа выпускников 1940 года соответственно).

Для восстановления системы образования в СССР после Великой Отечественной войны государству необходимо было обеспечить тесную связь образовательного процесса с реальной жизнью, производством и практикой коммунистического строительства. Лишь при таком подходе образование могло обеспечить эффективное всестороннее развитие молодёжи и её воспитание в духе коммунизма [8].

С целью обеспечения такого образования советская власть приняла новый политический курс, направленный на «политехнизацию школы», где особое значение придавалось роли школы

как основного института коммунистического воспитания молодого поколения. В рамках данного курса в СССР началось формирование ученических производственных бригад для освоения практических трудовых навыков и стало одним из важных направлений восстановления системы советского образования. При этом необходимо отметить, что исполнение хозяйственной деятельности поручалось как школьникам, так и их учителям, которые несли ответственность за своих учеников и участвовали в процессе практического обучения.

Комплексный (теоретический и практический) подход к системе образования свидетельствует о целенаправленной политике интеграции теоретического образования с практическим трудом как важнейшее условие формирования новых кадров для СССР.

В первые послевоенные годы организация народного образования в СССР представляла собой очень сложную задачу. Причиной этому, как отмечено выше, была острая нехватка помещений для школ, учебников, наглядных и письменных пособий. Также ощущался существенный дефицит квалифицированных учителей, всё это усложняло процесс восстановления системы образования в государстве. В некоторых регионах СССР занятия зачастую проводились на улице, в крестьянских избах, а порой даже в землянках, что, конечно же, негативно сказывалось на качестве учебного процесса (Рисунок 2). В учебных заведениях государства учебный день часто делился на две или даже три смены, чтобы обеспечить обучение максимального числа учащихся.



Рис.2. Проведение уроков на улице в СССР в послевоенный период [5]

Е.О. Попова отмечает, что «за период с 1946 по 1950 годы было построено и введено в строй, в том числе восстановленные после войны здания, около 18,5 тысяч школ, в которых размещалось более 2,5 миллиона мест для советских учеников» [7]. Значительная часть новых школ была построена за счет колхозов в сельской местности. Строительство велось главным образом за счёт самофинансирования колхозников и методом «народной стройки», значительно ускоряя восстановление инфраструктуры образования в СССР. К началу 1950 года практически все разрушенные в ходе войны школьные здания были восстановлены, ввод данных зданий в эксплуатацию позволил разгрузить другие учебные заведения и перейти на работу в одну-две смены, вместо прежних двух или даже трёх.

Параллельно к 1950 году завершился переход государства к системе обязательного семилетнего образования. Уже в 1950–1951 годах в СССР насчитывалось около 222 тысяч школ (на 23 тысячи больше, чем в 1940 году). Число учащихся за данный период увеличилось до 34,75 миллиона человек, что на 800 тысяч больше по сравнению с довоенным уровнем.

Особое развитие в послевоенные годы получили вечерние и заочные высшие учебные заведения. Так, к 1950 году на территории СССР обучалось около 502 тысяч студентов в высших учебных заведениях (в том числе на заочном отделении примерно 687 тысяч студентов).

Однако, особенно в регионах государства, по-прежнему ощущалась острая нехватка квалифицированных научно-педагогических кадров, что мешало полноценному развитию советского образования.

В соответствии с положениями Закона о четвёртом пятилетнем плане развития народного хозяйства СССР планировалось существенно увеличить финансирование сферы образования (в полтора раза по сравнению с предыдущими периодами). В 1946 году правительством из государственного бюджета было выделено 3,8 миллиарда рублей на развитие системы образования СССР, а к 1950 году бюджет на образование вырос до 5,7 миллиарда рублей. Всесоюзный комитет по делам высшей школы в 1946 году был преобразован в Министерство высшего образования СССР, отмечая тем самым приоритет развития высшего образования. В 1950 году в ЦК ВКП(б) был организован специальный отдел, отвечающий за науку и высшие учебные заведения, с целью дальнейшего совершенствования системы образования и подготовки квалифицированных кадров для восстановления и развития советского государства.

А.Л. Никифоров отмечает, что «в процессе реализации первого послевоенного пятилетнего плана по восстановлению и развитию народного хозяйства возникли значительные трудности, одним из которых было массовое перемещение населения, связанное с эвакуацией людей в их родные места» [6, с. 152]. Данная ситуация, вызванная войной, требовала от правительства СССР создать гибкую и оперативную систему учёта детей, подлежащих обязательному обучению, чтобы своевременно организовать их возвращение к учёбе. В ходе масштабной работы по восстановлению и расширению школьной сети, а также по привлечению детей, возвращающихся после эвакуации или покинувших школы во время войны, органы народного образования СССР уделяли особое внимание обеспечению полного охвата обучением всех детей, завершивших начальную школу. Успешное выполнение задач послевоенной пятилетки создало предпосылки для расширения системы всеобщего обязательного образования для детей и подростков, данное обстоятельство стало важным этапом в восстановлении образовательной системы советского государства.

Анализируя систему образования, стоит отметить, что в первые послевоенные годы учебные планы и программы по предметам естественно-математического цикла практически не претерпели изменений. Однако проблема повышения качества подготовки выпускников школ для дальнейшего обучения в вузах и техникумах выдвигала необходимость усиления теоретического уровня преподавания физики, химии, математики и биологии, по которым наблюдалось снижение практической направленности обучения.

Согласно официальным данным, «из общего количества учебных часов по программе для предметов естественно-математического цикла, которое составляло 9547 часов (вместе с черчением), около 3563 часов (37,3%) приходилось на эти предметы. В то же время на гуманитарный цикл выделялось примерно 5093 часа (53,3%)» [11]. При этом учебные планы и программы имели большие пробелы в сфере технологического материала, которого школьники должны были ознакомиться, хотя они и предоставляли определённый круг технологических знаний и ориентиров в производственных явлениях.

В 1945 – 1952 годах в программы по физике, химии и биологии вносились лишь отдельные дополнения и изменения. В первые послевоенные годы снизился объём общественно полезного труда школьников, однако одновременно увеличилось количество производственных экскурсий и практических занятий, связанных с изучением физики, химии и биологии. В начальной школе в программы входили экскурсии в природу и на сельскохозяйственные объекты. В обязательном порядке должны были проводиться экскурсии в совхозы и колхозы, во время которых дети узнавали о том, как с помощью научных методов улучшаются условия для растений и животных, выводятся новые сорта и породы. «В программе 1949 года подчёркивалось, что дети должны посетить колхозное поле и молочную ферму. В программе 1951 года предусматривались такие объекты для экскурсий, как колхозное поле, фермы и другие производственные предприятия, с целью расширения понимания учащихся о практической стороне сельскохозяйственного производства и применения научных знаний на практике» [6].

В послевоенный период особое внимание уделялось практической ориентации учебных программ, особенно в начальной школе и по предметам естественно-математического цикла. Зна-

чительная часть усилий была сосредоточена на расширении практических знаний и умению применять научные принципы на практике через проведение производственных и сельскохозяйственных экскурсий (Рисунок 3).



Рис. 3. Сельскохозяйственная экскурсия для школьников в СССР [5]

Производственным экскурсиям в программах по физике уделялось большое значение. Советские ученики посещали различные промышленные объекты (фабрики и заводы, электростанции, железнодорожные депо, трамвайные парковые станции, порты, машинно-тракторные станции, все виды электрифицированных сельскохозяйственных работ, мельницы, метеорологические станции, кинопередвижки, системы электросвета и отопления зданий и других технических предприятий) [6]. Основная цель таких экскурсий – показать учащимся реальные технологические процессы и принципы их функционирования (Рисунок 4).



Рис.4. Школа ФЗО в СССР [5]

Внеурочная деятельность в сфере технического и научного познания в первые годы после войны во многом сохранила формы, характерные для довоенного времени. Ученики участвовали в кружках по физике, технике, химии и математике, проводили педагогические вечера, выступали на олимпиадах и технических смотрах [3]. Также активно развивалась работа по техническому

творчеству, в ходе которой изготавливались наглядные пособия и приборы, что не только помогало закреплению теоретических знаний, но и развивало практические навыки и интерес школьников к технике.

Одной из особенностей советского образования являлась организация кружков по ремонту и изготовлению наглядных пособий, что было связано с острой необходимостью обеспечить школы оборудованием для проведения лабораторных экспериментов. Такие кружки позволяли обучающимся самостоятельно создавать учебные материалы и технические средства, формируя у детей навыки ручного труда и технического мышления. На следующем этапе развития подобных кружков началась работа по изготовлению более сложных приборов и пособий, предназначенных для демонстраций в классе и иллюстраций в докладах, вечерах и практических занятиях по физике и химии. Приборы изготавливались по чертежам, у учащихся формировался высокий уровень технической подготовленности.

А.Л. Никифоров отмечает, «что касается внеклассной деятельности по трудовому воспитанию и политехническому образованию в области агробиологии, то она реализовывалась через изучение достижений социалистического сельского хозяйства в агробиологических кружках и кружках юных натуралистов. Учащиеся практиковались на учебных участках, проводя экспериментальные работы и изучая природные процессы» [6].

Дополнительную практическую подготовку обеспечивало изготовление учебных пособий по биологии, а также опытническая работа, связанная с уходом за растениями и животными на учебных дворах и полях. Такая работа формировала у учащихся не только теоретические знания, но и практические умения, необходимые для будущей профессиональной деятельности, а также способствовала развитию интереса к социально значимым отраслям народного хозяйства.

В советское образование послевоенных лет входила также такая важная составляющая, как формирование у учащихся навыков общественно полезного труда, особенно в сфере бытового самообслуживания. В этом направлении школьники принимали участие в разнообразных видах деятельности, помогающих благоустройству и поддержанию школьной и гражданской инфраструктуры. К таким видам труда относились участие в строительных работах при возведении школы, ремонте ее зданий и мебели, а также уборка помещений [9].

Этапы развития советской системы образования и педагогической мысли схематически представлены на рисунке 5.

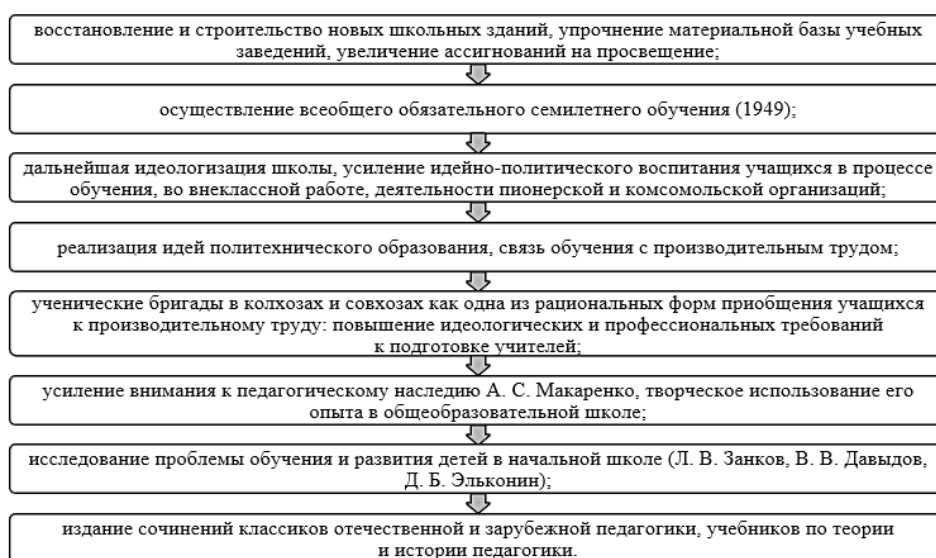


Рис. 5. Этапы развития системы образования в СССР в послевоенные годы [4]

Развитие системы народного образования СССР после войны требовало значительного увеличения числа педагогических кадров и повышения их квалификации. За годы войны численность учителей сократилась на 16%, снизившись с 1238 тысяч в 1940 году до 1043 тысяч в 1945 году.

Многие учителя не обладали специальным педагогическим образованием, их подготовка ограничивалась краткосрочными курсами, проходившими на базе средней школы, а в некоторых случаях – восьмилетней школы. Поэтому ускоренными темпами проходило обучение будущих педагогов. В связи с повышающимися требованиями к научной и профессиональной подготовке учителей, с 1952 года учительские институты проходили реорганизацию в педагогические институты, создавалась единая система подготовки учителей для классовых руководителей пятилетних школ с 5 по 10 класс.

«В период с 1953/54 учебного года учебные планы педагогических институтов были дополнены политехническими дисциплинами, особенно по физико-математическим и естественно-биологическим факультетам, что связано с внедрением в школы политехнического образования и производственного труда учащихся. В это время также были введены новые нормативы и положения о методической работе с учителями в районных и кустовых объединениях, а также о деятельности педагогических кабинетов, тем самым повышался профессиональный уровень педагогического состава» [6].

К 1950 году в Советском Союзе уже наблюдался значительный прогресс в сфере науки и техники. Особенно выделялись достижения в сферах физики, точной механики и химии [2]. Однако все научные успехи в основном были направлены на удовлетворение нужд военной промышленности для укрепления военной мощи государства. Важным этапом в развитии военно-научного потенциала страны стало успешное испытание в августе 1949 года Советским Союзом своей первой атомной бомбы (Рисунок 6). Одновременно с данными испытаниями велись активные исследования в области химического и бактериологического оружия.

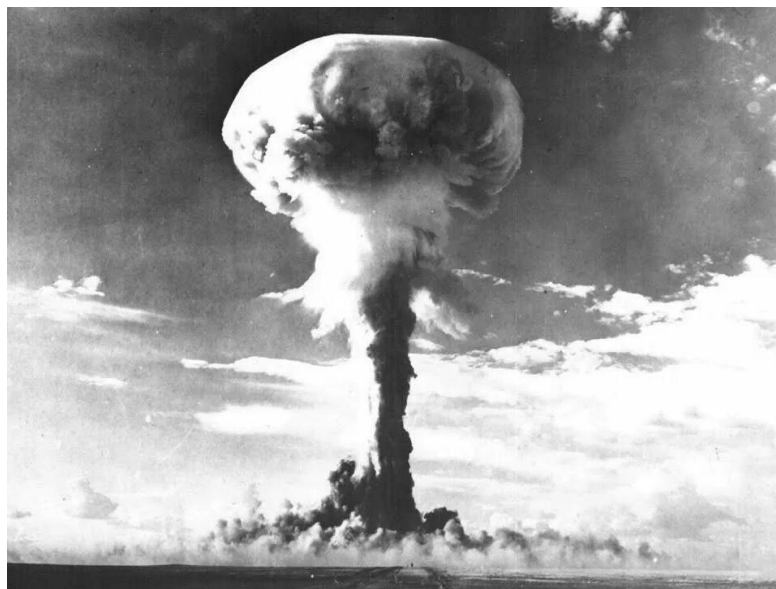


Рис. 6. Испытание СССР 29 августа 1949 года первой атомной бомбы [5]

В послевоенные годы в СССР были достигнуты серьёзные успехи в исследовании физических явлений полупроводников, радиационной биологии, изучении люминесценции, а также в сфере биохимии и биофизики. В рамках научных исследований советскими учёными уделялось большое внимание развитию технологий механизации и автоматизации, что имело важное значение для повышения эффективности производства и вооружения государства. Все эти успехи в науке и технике помогли укреплению обороноспособности СССР и стимулировали дальнейшее развитие научных исследований в советском государстве.

Таким образом, грамотно выстроенная политика государства в образовательной сфере помогла быстро восстановить и развить систему образования в СССР и создать условия для всестороннего образования молодого поколения. Даже в годы Великой Отечественной войны образовательные учреждения СССР пытались сохранять учебный процесс настолько, насколько это вооб-

ще было возможно в тяжелейших условиях, чтобы обеспечить подготовку новых кадров и поддерживать духовный и интеллектуальный дух населения государства. Восстановление и развитие системы образования сразу после войны стали важнейшей задачей государства, которая требовала значительных усилий и ресурсов от государства. В послевоенные годы в СССР одними из приоритетных сфер развития стали образование и наука. Значительные усилия и государственные бюджетные средства направлялись на восстановление системы образования (школы, техникумы и высшие учебные заведения). Правительством СССР с целью повышения уровня общего образования и научных знаний проводились масштабные работы по реконструкции учебных заведений и повышению квалификации советских педагогов. Увеличение квалифицированных специалистов, прошедших обучение в новых условиях, позволило СССР повысить производительность на заводах и промышленных предприятиях, а также существенно укрепить научный потенциал советского государства. В результате проведённой реформы образования был обеспечен рост научных исследований и технологического прогресса, укрепилась позиция СССР на мировой арене, были обеспечены стратегические оборонные и научные достижения. Следовательно, восстановление системы образования и науки сыграло важнейшую роль в послевоенном возрождении СССР, обеспечив подготовку кадров, необходимых для укрепления промышленности, науки и всего государства, и заложило основы для последующего технологического и социально-экономического развития СССР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуркина, Н. К. Российская школа в годы Великой отечественной войны (особенности управления и развитие образовательной системы) // Управленческое консультирование. Электронная библиотека КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskaya-shkola-v-gody-velikoy-otechestvennoy-voyny-osobennosti-upravleniya-i-razvitiye-obrazovatelnoy-sistemy> (дата обращения: 26.11.2025).
2. Епишкин, Д. В. Особенности социальной политики СССР в послевоенное время / Д. В. Епишкин, К. Д. Козлов // Государство, общество, личность: история и современность: Сборник статей VIII Международной научно-практической конференции, Пенза, 25–26 апреля 2025 года. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2025. – С. 190-193.
3. Иночкина, В. И. Советская система образования: эффективность и преимущества / В. И. Иночкина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 13 (512). – С. 197-200.
4. Иохвидов, В. В. Повышение эффективности учебного процесса в первые годы после войны / В. В. Иохвидов, Ж. Г. Тукова. – Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. Электронный журнал Молодой учёный. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9550> (дата обращения: 27.11.2025).
5. История России в фотографиях. Официальный сайт. – URL: <https://russiainphoto.ru> (дата обращения 27.11.2025).
6. Никифоров, А. Л. 2.4. Восстановление народного образования в СССР после Великой Отечественной войны / А. Л. Никифоров // Актуальные вопросы отечественной истории 1945-1953 гг. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2024. – С. 151-161.
7. Попова, Е. О. Проблема восстановления системы народного образования и просвещения // Теория и практика современной науки. Электронная библиотека КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-vosstanovleniya-sistemy-narodnogo-obrazovaniya-i-prosvescheniya> (дата обращения: 26.11.2025).
8. Рунаева, Е. А. Политика СССР в сфере народного просвещения в 1960–1970-е гг. / Е. А. Рунаева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 3 (398). – С. 386-388.
9. Руденко, Е. Ю. Проблематика образовательных реформ в СССР в 1950–80-е годы / Е. Ю. Руденко. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 6 (401). – С. 55-57.
10. Усольцев, И. А. Меры по восстановлению образовательных учреждений после окончания Великой отечественной войны // Теория и практика современной науки. Электронная библиотека КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mery-po-vosstanovleniyu-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-posle-okonchaniya-velikoy-otechestvennoy-voyny> (дата обращения: 26.11.2025).
11. Шатохин, А. М. Влияние Великой Отечественной войны на систему народного образования / А. М. Шатохин, Е. И. Циммерман, Е. В. Муратова // Тенденции, факторы и механизмы повышения эффективности научных исследований в России: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Омск, 13 января 2025 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2025. – С. 22-24.

ОККУПАЦИОННЫЙ РЕЖИМ НА ТЕРРИТОРИИ БССР В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация. В статье рассматривается оккупационная политика нацистской Германии на территории Белорусской ССР, проводившаяся в годы Второй мировой войны в процессе военной агрессии против Советского Союза. В результате этой преступной оккупационной политики гитлеровской Германии под угрозой оказались не только культура, образ жизни и духовные ценности, но и само физическое существование белорусов как части единого советского народа.

Ключевые слова: Белоруссия, оккупация, нацистская Германия, деревня, геноцид, партизаны.

A.I. Mesenova, P.S. Kachevskiy

THE OCCUPATION REGIME IN THE TERRITORY OF THE BSSR DURING THE GREATE PATRIOTIC WAR

Abstract. This article discusses Nazi Germany's invasion of the Byelorussian SSR as part of its aggression against the Soviet Union, a time when not only culture, lifestyle, and spiritual values were imperiled, but also the very physical existence of the Soviet people.

Key words: Byelorussia, Occupation, Nazi Germany, Hamlet, Annihilation, Guerrillas.

На современном этапе развития нашей страны и соседней, дружественной России Беларуси, события немецко-нацистского вторжения и оккупации в годы Великой Отечественной войны в 1941-1944 гг. на ее территории теперь кажутся такими далекими, что постепенно может привести к их обезличиванию и стиранию в памяти подрастающих поколений. Вместе с тем, в 2023 году по заданию Правительства Беларуси было проведено академическое социологическое исследование по вопросу о том, какое значение современные белорусы, преимущественно молодежь, придают истории Великой Отечественной войны, в том числе на территории своей республики [1]. Согласно его опубликованным результатам, большая часть опрошенных граждан считает Великую Отечественную войну одной из самых важных вех в своей истории и гордится общей для всех народов СССР победой над германским нацизмом и его сателлитами-пособниками [1, 2-3].

Однако, вместе с тем, только половина из числа опрошенных молодых белорусов оказались знакомы с ключевыми событиями Великой Отечественной войны. Еще меньший процент опрошенных (не более трети) знают конкретные факты злодеяний немецко-фашистских оккупантов на территории Белоруссии в отношении мирного, гражданского населения, об этнических репрессиях и принудительном переселении на работы в Германию, о политике геноцида оккупационных гитлеровских властей в отношении не только белорусских евреев, но и собственно белорусов, русских, поляков и представителей других национальностей, проживавших в Белоруссии в период Второй мировой войны [1].

Проблема здесь заключается еще и в том, что трагические и, одновременно, героические страницы общенационального Сопротивления белорусов политике германо-нацистской оккупации и ограбления республики, а также помощь со стороны других республик СССР Белоруссии в борьбе с общим врагом ради достижения Победы для некоторых наших соотечественников – современников постепенно становятся чем-то нудным, абстрактным, а следовательно, неактуальным, неинтересным и потому ненужным делом для изучения и запоминания.

Иными словами, некоторая часть граждан Белоруссии и сейчас, зачастую поверхностно и легковесно, оценивают период Второй мировой войны, его определяющее значение для истории жизни и развития белорусов как нации. Негативизм данного социального явления заключается, на

наш взгляд, состоит в том, что его развитие в ближайшей временной перспективе закономерно может привести к подрыву морально-духовного фундамента нашего общества (как это произошло на Украине в период 1990-х – 2020-х гг.), что может привести к распаду государства и глубокому социально-экономическому и духовному кризису общества [13].

Вместе с тем, современная политическая ситуация, складывающаяся в мире и в Европе (в частности, растущая политическая и социальная угроза возрождения неонацизма и на его почве - радикального антироссийского и антибелорусского национализма), требует сохранения обоснованного историческими фактами представления о решающем значении народов и правительства Советского Союза в борьбе с германским нацизмом и его европейскими сателлитами. Не меньшее значение имеет общественное признание и осуждение теории и практики любого радикального национализма, который постоянно замалчивает или обеляет, оправдывает военные преступления гитлеровской Германии и ее пособников – коллаборантов из советских граждан. Поэтому изучение оккупационной, человеконенавистнической политики Германии в отношении белорусской земли и ее народа остается важной исторической, научной и общественно значимой, воспитательной задачей нашего государства.

К моменту нападения Германии и ее союзников на СССР в июне 1941 года у солдат немецких вооруженных сил (вермахта) не было жестко регламентированных, определённых правил о том, каким образом вести себя по отношению к мирному населению на захваченных территориях, в том числе и в Белоруссии. Однако, в своем Обращении к немецкому народу от 22 июня 1941 года глава правительства нацистской Германии Адольф Гитлер, сказал, что ради спасения Третьего Рейха необходимо вести войну с особой жестокостью. Из чего логически вытекало, что гуманные, международно признанные моральные нормы и правила обращения с советскими военнопленными и с гражданским населением, с беженцами, не должны более действовать и применяться на практике немецкими солдатами и офицерами. То же самое относилось и к действиям немецкой оккупационной администрации, полиции и других силовых структур Германии [8].

Несмотря на отчаянные оборонительные действия советских войск Западного фронта, героизм их солдат и мужество командиров (например, при обороне Брестской крепости), 28-29 июня 1941 года немецко-фашистские войска заняли столицу БССР город Минск, тем самым захватив за неделю половину территории Белоруссии. В июле 1941 года вся Белоруссия на три года оказалась захваченной врагом.

Из Минска не успело эвакуироваться почти 10 000 советских евреев, они вынужденно остались в городе. Немецкие оккупационные власти приказали всем этим евреям появиться на регистрационном пункте. Вскоре все они были расстреляны, а их движимое и недвижимое имущество конфисковано в пользу нацистской Германии. С появлением немцев в городе начались бесчинства: грабежи, насилия, расстрелы без всяких причин [15, 179].

Надо отметить тот исторический факт, что у фашистских захватчиков все-таки общие инструкции о поведении в отношении белорусского населения были. Например, статс-секретарь Бакке, являющийся германским уполномоченным по продовольствию и сельскому хозяйству, еще накануне вторжения вермахта в СССР, 01.06.1941 г., писал своим подчиненным : «Для вас, работников, которые направляются на Восток, главное состоит в том, что все решает работа. Поэтому я требую от вас упорной и неустанной деятельности. Вам предоставляется единственная в своем роде возможность овладеть делом и проявить свою волю к труду, свои знания, свои способности...короткие, ясные указания подчиненным – в форме приказа» [11, 30].

«Никаких объяснений и обоснований, пусть русские видят в наших рабочих руководителях. Если у вас имеются основания быть недовольными поведением какого-либо немца, не обнаруживайте этого перед русскими. Всегда держаться замкнуто по отношению к русским. Не заражайтесь коммунистическим духом. Русская молодежь на протяжении двух десятилетий воспитывалась в коммунистическом духе. Ей незнакомо иное воспитание. Мы не несем русским никакой новой религии. По своей натуре русский религиозен и суеверен, с этим вы должны считаться. Однако разрешение религиозных вопросов не входит в круг ваших задач.» [Там же; 32-34].

Но все эти распоряжения и указания оставались только на бумаге. Большая часть времени у нацистов уходила на разграбление, вывоз в Германию сельскохозяйственной продукции и произ-

водственных мощностей промышленности, зачастую вместе с трудовыми человеческими ресурсами (т. н. оstarбайтеров). Всего этого в Белорусской ССР было в значительном объеме.

Помимо экономического ограбления и эксплуатации трудоспособного населения оккупированной Белоруссии, германские нацисты в Министерстве восточных территорий, котрым руководил русофоб А. Розенберг, разработали особый план уничтожения белорусского многонационального народа, т.н. «Генеральный план Ост». В нем важнейшими задачами германского правительства на оккупированных территориях СССР определялись таким образом:

«... – политическое и военное «обеспечение» захваченного и в далеком будущем посредством «выселения», включая массовое уничтожение, и «германизации почвы», т.е. «насильственной ассимиляции» (Umvolkung);

– социал-империалистский интерес в прочном закреплении собственной социальной базы (базы массового характера) посредством «поселений», т.е. посредством создания обширных, зависимых от режима, экономически сильных слоёв немецких крестьян и крупных землевладельцев, а также посредством объединения немецких городских средних слоёв;

– экспансия крупного капитала, направленная на эксплуатацию сырья (нефти, руды, металлов, хлопка и другого сельскохозяйственного сырья), на огромные рынки сбыта товаров массового потребления, на расширение инвестиционных возможностей и рынков экспорта капитала (в том числе военная индустрия (оружие и военное снаряжение), военное строительство, аэродромы, «опорные пункты» и «германские» поселения, крестьянские дворы и усадьбы, промышленные и транспортные постройки всех видов) и получение дешёвой рабочей силы; заинтересованность в неограниченных источниках продуктов питания для «господ» на неограниченный период...» [5].

Но всё-таки самой жестокой и антигуманной политикой становится практика разрушения белорусских деревень, уничтожение их жителей за сотрудничество с партизанами и, вообще, за малейшее неподчинение предписаниям оккупантов и их пособников – коллаборационистов из числа украинских нацистов-бандеровцев, а также политика высылки населения городов и деревень Белоруссии в немецкие концентрационные лагеря – «фабрики смерти», созданные нацистами в 1939-1941 гг. на территории оккупированной ими Польши и других стран Европы, в том числе и в самой Германии.

В немецко-фашистском плане «Ост» важным идеологическим и практическим компонентом являлся вопрос о подчинении славянских народов Германии и о снижении их численности путем политики геноцида населения Белоруссии, Украины и России. За три года оккупации фашисты уничтожили более 1,2 млн человек только на территории Белорусской ССР [5; 6].

В директивах об осуществлении Генерального плана «Ост» А. Гитлер заявлял: «Славяне должны работать на нас, а в случае если они больше нам не нужны, пусть умирают. Достаточно чтобы их дети в школах запомнили дорожные знаки, выучили таблицу умножения до 25 и научились подписывать свою фамилию. Больше им ничего не надо» [11, 23].

Жителей «восточных колоний» идеологи Третьего рейха обозначали специальным термином «унтерменш» - низший человек, то есть недочеловек. Согласно немецкой нацистской терминологии, жители республик СССР относились к более низшим по умственному и физическому развитию расам и поэтому не были способны на высокие достижения в культуре и в экономической жизни. Данная концепция отстаивала бредовую идею об абсолютной культурной и политической отсталости населения Беларуси, Украины и России [11].

В ходе оккупации пособниками вермахта проводились чистки и стирания с лица земли целых деревень. Авторы - составители сборника документов: «Трагедия белорусских деревень» публикуют документальные свидетельства архивных источников о том, что произошло: «...в июле 1941 г., когда полицейский полк «Центр» организовал карательную акцию в Беловежской пуще и прилегающих к ней районах, в ходе которой сожжено 34 населенных пункта...» [10, 38].

Далее эти исследователи приводят неопровержимые и, одновременно, страшные документальные свидетельства того, что: «...во время дальнейшего проведения карательной полицейской операции «Припятские болота» в июле-августе 1941 г. были сожжены деревни: Хотынич-Ганцевичского района; Запесочье, Погост, Рыдча, Сторожовцы, Черничи- Туровского района; Великая Гать, Святая Воля - Косовского района; Осташковичи, Славень Паричского района; Борки,

Выброды, Глушец, Залесье, Клетное, Радецк, Чадель, Хидры Пружанского района Всего, по данным на 13 августа 1941 г., полицейскими карателями и их пособниками, а также айнзатцкомандами войск СС было уничтожено 13788 человек...» [11, 38].

Из других документальных источников мы узнаем, что: «...в сентябре-октябре 1941 г. на территории Минской, Могилевской, Витебской и Брестской областей проведено еще 10 таких же карательных операций, в результате которых, как видно из отчетных документов карателей, уничтожено 7162 человека, в основном из числа мирного населения...» [7, 80].

В связи с этим необходимо сказать, что немалую «помощь» и притом добровольно, немецким карателям оказывали предатели из числа советских граждан, перешедшие на сторону гитлеровской Германии в начале войны. Главным образом, это были представители литовских, латвийских и украинских националистов, вооруженные немецким оружием и сознательно сотрудничавшие с немецко-фашистскими оккупационными властями за денежное и иное вознаграждение. В советской Белоруссии такие люди проявили себя целой серией военных преступлений, выдавая их за «подвиги» в борьбе с коммунистическим подпольем и партизанами.

И одно из них преступлений, несомненно, имело место в деревне Хатынь, под Минском, весной 1943 года. В лесистых массивах в районе городка Логойска, по сведениям, почерпнутыми нами из опубликованных советских военно-архивных источников: «... действовало шесть партизанских бригад, с которыми войскам СС под командованием нациста Дирлевангера приходилось бороться. Зондеркоманда уже имела в своём составе несколько русских рот, в которые входили бывшие узники концлагерей: русские, украинцы, белорусы, литовцы и армяне. Утром 22 марта 1943 года на дороге Логойск-Плещеницы партизанские отряды организовали засаду колонны 118 шуцманшафт-батальона, в которой ехал командир 1-й роты, известный спортсмен, олимпийский чемпион 1936 года, гауптман Ганс Вельке. Любимец фюрера был убит в бою. «Народные мстители» отошли к деревне Хатынь, а подразделения 118-го батальона были подняты по тревоге и направлены в район засады. Командир батальона майор Эрих Кёрнер запросил подкрепление и на помощь карателям была отправлена немецкая рота и украинский взвод зондеркоманды СС под командованием Дирлевангера. В отчетных, впоследствии трофейных, документах полиции и батальона СС каратели указывали, что по прибытии в деревню завязался бой, в котором было убито 30 партизан...» [8; 10].

Здесь надо сказать о том, что в Москве действовал Центральный Штаб партизанского движения (ЦШПД). Он курировал и осуществлял развитие партизанской борьбы с германскими нацистами, в том числе, и на территории Белорусской ССР. Так вот, официальные приказы ЦШПД прямо запрещали советским партизанам, в том числе в Белоруссии, заходить в населённые пункты даже для ночёвки, дабы избежать ответных жестоких действий немецких карателей в отношении мирного населения [4].

Поэтому бой карателей с партизанами, вероятнее всего, происходил не в самой деревне Хатынь, а за ее окраиной, в лесу. После его завершения, потеряв несколько десятков бойцов убитыми и ранеными, партизаны отступили вглубь лесов и болот, а каратели, не имея желания рисковать своими жизнями в ходе их преследования по лесу, решили выместить свою злобу на оставшемся в Хатыни мирном населении.

Далее источники неопровержимо говорят: «...всех, не успевших убежать с партизанами жителей деревни Хатынь (в основном – стариков, женщин и детей), каратели по приказу своего командующего быстро согнали в большой деревянный сарай, заперли снаружи и сожгли заживо. При попытках вырваться из горящего здания жители расстреливались на месте карателями. Часть их была расстреляна на месте эсэсовцами, бойцами 118-го батальона. Всего в тот день 149 человек пали жертвой карательной операции. В расстрелах и сожжении жителей деревни участвовали бойцы зондеркоманды СС Дирлевангера И. Е. Тупига, А. С. Стопченко, И. С. Пугачев, А. Е. Радковский, М. А. Мироненков, В. А. Ялынский, а также Э. Кернер, К. Смовский, Г. Васюра, В. Мелешко, О. Кнап, Г. Лакуста из 118-го шуцманшафт-батальона...» [10; 11].

Необходимо добавить к вышеизложенному описанию хатынской трагедии тот печальный факт, что для данного карательного батальона Дирлевангера это была обычная, притом не единственная в своем роде, террористическая расправа с мирными жителями Белоруссии.

По обоснованному документально мнению ряда отечественных (российских и белорусских) исследователей: «...подобные акции они проводили в 1942-1944 гг. в деревнях Борки, Збышина, Студенки, Ветренки и Дубовручье. В общей сложности около 200 белорусских деревень были уничтожены бойцами только этого 118-го карательного нацистского батальона. А сожженная белорусская деревня Хатынь стала синонимом геноцида, бесчеловечности и необузданной жестокости немецко-фашистских преступников и их пособников из числа советских граждан – изменников Родины...» [8].

Таким образом, за 1132 дня немецко-нацистской оккупации и целенаправленной политики геноцида властей гитлеровской Германии был нанесен огромный экономический и гуманитарный ущерб советской Белоруссии: огромные потери в людях, промышленности и хозяйстве. За все годы оккупации Белоруссия потеряла около 2 230 000 жителей – эта цифра давно стала общепринятой, однако, как полагают некоторые историки - исследователи, она не учитывает немалый процент вынужденно вывезенных нацистами жителей Белорусской ССР на Запад [2; 4].

С полным освобождением территории Белорусской ССР войсками Красной Армии СССР в августе-сентябре 1944 года закончился период немецко-фашистской оккупации и начался этап восстановления людского и экономического потенциала республики, сильно пострадавшего в годы войны и не только от прямых боевых действий немецкого вермахта против советских войск. Не меньшие, если не большие, отрицательные экономические и демографические последствия для Белоруссии имела оккупационная истребительная политика немецких властей в период 1941-1944 гг.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. «Общественное мнение о событиях Великой Отечественной войны, исторической памяти». 09.05.2023 г. [Электронный ресурс] URL- <https://belta.by/society/view/bole-90-belorusov-schitajut-vov-odnim-iz-samyh-vazhnyh-sobytij-v-istorii-nashej-strany-565455-2023/> (дата обращения- 13.06.2026 г.)
2. Великая Отечественная война. 1941-1945: Документы и материалы. Т. IX. Так начиналась Великая Отечественная война. — М.: НО Ассоциация «Военная книга», 2016. С. 436-437 [Электронный ресурс] URL- <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/151982-donesenie-otdela-razvedki-i-kontrrazvedki-shtaba-9-y-nemetskoj-polevoy-armii-23-iyunya-1941-g-perevod-s-nem-yazyka#mode/inspect/page/1/zoom/4> (Дата обращения- 02.04.2026)
3. Дитрих Айхгольд «Генеральный план Ост»: о порабощении восточноевропейских народов. Доклад прочитанного на совместном заседании Фонда Розы Люксембург и Христианской конференции мира «Мюнхенские соглашения – Генеральный план Ост – декреты Бенеша. Причины бегства и насильственного переселения в Восточной Европе» в Берлине. 2014 год [Электронный ресурс] URL- https://scepss.net/library/id_2108.html (Дата обращения- 02.04.2026)
4. Литвин, А.М. Нацистская политика геноцида на территории Белоруссии (июнь 1941-июнь 1944): общие черты и особенности практического осуществления // Война на уничтожение. Нацистская политика геноцида на территории Восточной Европы. Материалы международной научной конференции. М., 2010. [Электронный ресурс] URL- <https://clcl.i/InRbr> (Дата обращения- 02.04.2026)
5. Обращение Адольфа Гитлера к немецкому народу в связи с началом войны против Советского Союза 22 июня 1941 г. [Электронный ресурс] URL- https://web.archive.org/web/20160425222916/http://www.hrono.ru/dokum/194_dok/194gitler.php (Дата обращения- 02.04.2026)
6. Преступления немецко-фашистских оккупантов в Белоруссии 1941-1944. — Мн.: Беларусь, 1965, 464 с.
7. Преступные цели - преступные средства: Документы об оккупационной политике фашистской Германии на территории СССР (1941-1944 гг.) / Сост.: Заставенко Г. Ф. (рук.) и др.; под общ. ред. Е. А. Болтина и Г. А. Белова. — 3-е изд. — М.: Экономика, 1985. — 328 с.
8. Романько, О. В. Легион под знаком Погони. Белорусские коллаборационистские формирования в силовых структурах нацистской Германии (1941–1945). — Симферополь: Антикава, 2008. — 301 с.
9. Суряев, В. Н. Историческая судьба Беларуси в контексте Великой Отечественной войны // Военно-исторический журнал. 2024. № 9 [Электронный ресурс] URL- <https://history.milportal.ru/istoricheskaya-sudba-belarusi-v-kontekste-velikoj-otechestvennoj-vojny/> (дата обращения- 13.06.2026 г.)
10. Трагедия белорусских деревень, 1941-1944: Док. и материалы / Департамент по архивам и делопроизводству М-ва юстиции Республики Беларусь, Нац. архив Республики Беларусь, Белорус. гос. архив кинофотофонодокументов, Фонд «Ист. память»; Сост. Е.М. Гриневич и др. М.; Минск: Фонд «Ист. память», 2011. — 536 с. [Электронный ресурс] URL- https://militera.org/books/pdf/docs/sb_tragediya-beloruskih-dereven.pdf (дата обращения- 13.06.2026 г.)
11. Черная Книга. Под ред. Гроссмана В., Эренбурга И. Израильский институт исследования современного общества Издательство «Тарбут» Иерусалим, 1980. — 547 с. [Электронный ресурс] URL- https://img0.liveinternet.ru/images/attach/d/3/13404/13404705_chernaya_kniga.pdf (дата обращения- 13.06.2026 г.)

АНТИСОВЕТСКИЕ СИЛЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРУЮЩИЕСЯ СОВЕТСКО-ПОЛЬСКИЕ МЕЖГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Аннотация. В статье анализируются вопросы, характеризовавшие формирующиеся советско-польские межгосударственные отношения и влияние на них антисоветских сил, в контексте становления Версальско-Вашингтонской системы. Влияние на них идеологических и военно-политических факторов, их последствия и перспективы.

Ключевые слова: Первая мировая война, Советская Россия, РСФСР, Гражданская война, Белое движение, Польша, большевики, дипломатия.

K.E. Malik, M.I.Gurov

ANTI-SOVIET FORCES AND THEIR INFLUENCE ON EMERGING SOVIET-POLISH INTERSTATE RELATIONS

Abstract. The article analyzes the issues characterizing the emerging Soviet-Polish interstate relations and the influence of anti-Soviet forces upon them, within the context of the establishment of the Versailles-Washington system. It examines the impact of ideological and military-political factors, as well as their consequences and prospects.

Key words: World War I, Soviet Russia, RSFSR, Civil War, White movement, Poland, Bolsheviks, diplomacy.

Крушение Российской империи на исходе Первой мировой войны, повлекло за собой цепь колоссальных последствий, полностью изменивших геополитическую ситуацию в мире. Ситуация приобрела трагически неотвратимый характер, когда вскоре рухнули и другие империи, казавшиеся незыблемыми. Германия и другие державы исчезали в бурях первых послевоенных лет. По сути, возникали контуры нового мироустройства, закреплённые в Версале и Вашингтоне. На этом фоне Гражданская война, бушевавшая в России, завершилась удержанием власти качественно иной политической силой, провозгласившей идею «Нового Мира», которая не вписывалась в концепцию старого мироустройства и открыто противоречила ему. Но, учитывая размеры и особенности геополитического расположения России, где власть на обломках империи вырвали большевики, игнорировать эту силу было нельзя. Воевать – да, но игнорировать – нет. Развалить изнутри – да. Но не в открытую, так как это было опасно, учитывая идеи радикально понимаемого справедливого общества. А в условиях, когда и сами страны-победительницы столкнулись с колоссальным социально-экономическим кризисом, грозившим социальным взрывом – это было и смертельно опасно, учитывая лозунги большевиков и диктатуру радикально настроенных сил, – это было сложное противостояние.

Сопутствующим фактором стало и то, что большевики не контролировали все территории распавшейся империи. А действуя по лекалам утопичной, как оказалось, идеи Мировой революции, поначалу признавали факт возрождения государственности на отколовшихся от нее землях, рассчитывая, что, победив в России, они смогут разжечь новый мировой «революционный пожар». Наиболее сложной оказалось развитие ситуации между Советской Россией и Польшей, которая, спустя более чем столетие после третьего раздела, вернула свой суверенитет. История русско-польских отношений не проста и насыщена сложными событиями. Но нельзя не учитывать тот факт, что Екатерина II не включила в состав империи собственно польские земли, а часть исторической Польши, войдя в ее состав как Царство Польское при Александре I, заняла исключительное место. Именно здесь действовала языковая автономия, с 1815 по 1832 – Конституция, и многое другое. История этих отношений не проста, но именно она подхлестнула и была одним из факторов новых отношений, на фоне рухнувших империй и борьбы Великих держав, поначалу уповав-

ших на проигрыш большевиков, а затем стремившихся изолировать их и ослабить. Да и польские лидеры, грезившие о возрождении новой Речи Посполитой, подливали масла в огонь. Особое место в этом процесс отводилось антибольшевистским силам, так и не сумевшим объединиться и сформировать внятную идею в борьбе с большевиками.

Битва за Варшаву в августе 1920 г., которая также известна как «чудо на Висле» стала переломным моментом в истории ранней советской власти. Именно после этого события планы большевиков на «мировую революцию» были отложены на неопределенный срок. Силы РККА под командованием М. Н. Тухачевского отступили за Неман. 12 октября того же года в Минске был подписан Договор о перемирии и прелиминарных условиях мира между РСФСР и УССР с одной стороны и Польшей с другой. Во второй статье договора было сказано, что «...обе договаривающиеся стороны постановляют включить в договор обязательство не создавать и не поддерживать организаций, ставящих себе целью вооруженную борьбу с другой договаривающейся стороной, имеющих целью ниспровержение государственного или общественного строя другой стороны, покушающихся на территориальную целостность ее, равно как и организаций, присваивающих себе роль правительства другой стороны...». Перемирие по данному договору вступало в силу 18 октября 1920 г. [4]

Этим договором мы определяем момент фактического прекращения боевых действий советско-польской войны, хотя в российской и польской историографии существуют разночтения по этому вопросу. Продолжая, отметим, что после 18 октября 1920 г. полного мира между странами не наступило. Польша на годы вперед превратилась в плацдарм для возникновения и деятельности антисоветских сил. Это обстоятельство будет сильно влиять на ситуацию в регионе после войны.

Отметим, что история контактов польских властей и антисоветских военно-политическими сил являлась предметом пристального внимания в отечественной историографии. Нельзя не указать трехтомник «История Польши», выпущенной Институтом славяноведения АН СССР в 1950-х гг., где данная тема частично затронута в третьем томе. [10]. В 1974 г. вышла в свет монография П.Н. Олышанского. В ней рассмотрение польского содействия формированиям С.Н. Булак-Балаховича, Б.В. Савинкова и С.В. Петлюры вынесено в ряд основных задач исследования [14]. Уже после крушения СССР, в 2004 г., на фоне нового обострения российско-польских отношений, появляется исследование М.И. Мельтюхова [11]. Важное место в понимании заявленной нами темы играет опубликованная в 2009 г. монография Т.М. Симоновой [22], где отдельное место отведено фактам репатриации беженцев и содержания военнопленных. Разнообразные по содержанию и направленности эти и другие исследования позволяют понять, насколько непросто понимание этих запутанных событий, наслаиваемых на текущий исторический контекст, постоянно менявшийся на протяжении всего XX столетия. Особую остроту он приобрел в первой четверти XXI века, что не могло не сказаться на трудах как отечественных, так и польских исследователей.

Обращение к событиям начала 1920-х гг., показывает, что не все находящиеся в Польше антисоветские формирования приняли участие в боях с РККА. Есть свидетельства попыток организовать совместное наступление 3-й Русской армии генерала Пермикина совместно с силами УНР, однако на деле всё ограничивалось, в основном, обсуждениями [27]. Отдельно приняли полноценное участие в войне на стороне Польши отряды С.Н. Булак-Балаховича, находившиеся на содержании польской армии и в политическом союзе с Русским политическим комитетом Б. Савинкова. [3;с.426]

Для понимания сути этих событий мы более пристально проанализируем два ключевых похода антисоветских формирований с территории воссозданной Польши и попытаемся понять, как именно они отразилось на последующей динамике советско-польских отношений накануне Второй мировой войны. Это невозможно без понимания ключевых известных нам исторических документов, позволяющих увидеть и понять степень сотрудничества польских властей с лидерами белой эмиграции и их отношение к конкретным лицам и организациям. Также стоит обратить внимание на то, что нахождение рядового состава антисоветских вооруженных формирований в Польше было тесно связано с вопросами о репатриации и обмене военнопленными.

Необходимо точно представить исторический контекст, где волею судеб основное место занял С.Н. Булак-Балаховича, не принявший не идеи большевиков и не смилившийся с их победой

в Гражданской войне. Он прошел крайне сложный и необычный путь на фронтах Первой мировой, гражданской и советско-польской войн, который достоин отдельного исследования. Однако нас интересует его поход на подконтрольную большевикам территорию, начавшийся 3 ноября 1920. [3, 430].

Соглашение о политическом союзе с Б. Савинковым произошло на фоне поражений сил РККА под Варшавой 27 августа 1920 г. [3, 422-423]. Этим же днем датирован опубликованный приказ военного министерства Польши о вербовке в его дивизию лиц, находящихся в лагерях военнопленных в Краковском военном округе, которых предполагалось после вербовки содержать отдельно от остальных обитателей лагерей [17]. Наступление отрядов, известных как Русская народная добровольческая армия, было направлено от границы, установленной договором о перемирии, до города Мозырь. Дальнейшее ее наступление предполагало создание несоветского Белорусского государства. Но уже очень скоро, менее чем за месяц, силы Булак-Балаховича были разгромлены. Среди опубликованных документов, относящихся к этим событиям, присутствует указание, адресованное командованию 16-й армии РККА об окончательной ликвидации отрядов Булак-Балаховича от 23 ноября 1920 г. [26]. Также не стоит забывать, что одновременно с походом Булак-Балаховича совершили свой собственный, еще менее значимый набег на советские территории отряды, подчиненные С.В. Петлюре, сосредоточение которых на линии прелиминарного договора было замечено советской военной разведкой в период с 15 октября по 15 ноября все того же года [19]. Для петлюровцев конец 1920 г. был таким же, как и для балаховцев. Они были разбиты красными, ушли за линию разграничения, где были разоружены и интернированы, что отражено в телеграмме председателя российско-украинской военной делегации в Польше А.А. Иордановского [25].

Последнее, о чем стоит сказать, рассматривая поход балаховцев в Белоруссию, это еврейский погром в Мозыре и ближайших к нему местах. Из имеющихся свидетельств, зафиксированных Еврейским общественным комитетом помощи пострадавшим от погромов (Евобщестком) в Мозыре и Мозырском уезде Минской губернии можно узнать о нескольких десятках случаев убийства евреев, а также многочисленных случаях изнасилований и захвата имущества местных жителей разных исповеданий, что де-факто можно обозначить как разбойные нападения. Доклад, содержащий данную информацию и находящийся ныне в открытом доступе, датирован не ранее 2 декабря 1920 г., то есть информация собиралась комиссией комитета почти сразу после разгрома балаховцев [5].

Важное место в дальнейшем понимании динамики отношений играет Соглашение о репатриации между двумя советскими республиками и Польшей (24 февраля 1921 г.) В документе были сформулированы принципы и определены подходы к пониманию статуса военнопленных, гражданских лиц, заложников и эмигрантов. Репатриация лиц, относящихся к данным категориям, должна была быть исключительно добровольной [23]. Первое заседание смешанной российско-украино-польской комиссии по вопросам репатриации произошло уже 29 апреля [7, 19-22].

Рижский мирный договор, наконец-то заключенный 18 марта 1921 г., зафиксировал новую геополитическую реальность. Москва и Варшава де-юре признали друг друга. Но статьи договора не решали целого комплекса проблем, что станет первопричиной дальнейшего напряжения на фоне идеологических разногласий. Тем не менее стороны особо оговорили, что она отказываются от поддержки любых сил, стремящихся разрушить суверенитет подписантов мира в Риге. Более того, стороны брали на себя обязательства не допускать деятельность на своей территории подобных сил, что подкреплялось положениями пятой статьи договора [12].

В тоже время – очевидно, что, несмотря на громкие декларации, реальная политика части польской правящей элиты шла вразрез с духом недавно подписанного мира. Очень многое становится понятным при обращении к записке начальника II отдела Генерального штаба польской армии Игнация Матушевского об использовании групп Б. Савинкова и С. Петлюры (апрель 1921 года). Подчеркнем, что данный отдел внутри польского генерального штаба, по сути, выполнял действия разведки и контрразведки.

И. Матушевский не просто рекомендовал поддерживать антисоветские силы, он дал характеристику их отдельным представителям, прежде всего наиболее радикально настроенных против

Советского государства. Он полагал, что эти силы станут проводить действия в интересах Варшавы, особенно на фоне того, что идеи возрождения новой Речи Посполитой доминировали в польской правящей элите. И. Матушевский озабочен спорным статусом новой восточной границы в глазах великих держав, чему способствовала «великодержавная» русская эмиграция. Поэтому единственным русским политическим объединением, достойным польской поддержки по его мнению является «Народный союз защиты родины и Свободы» Б.Савинкова, который отстаивал федеративное демократическое устройство России, в случае ликвидации большевизма. Отсюда вытекает необходимость поддержки пропагандистской деятельности и выступлений в прессе Б. Савинкова, его усилий в отношении Антанты, его конспиративной работы в Советской России. При этом записка содержит предложение ликвидировать в Польше Русский Красный Крест как одну из структур, имеющих к Б.Савинкову негативное отношение. Касательно украинского вопроса, было предложено сделать ставку исключительно на тех украинских политиков, кто связал свое будущее с Польшей. Де-факто это значило исключительную поддержку лично С.Петлюры. Поэтому возникает необходимость ликвидировать правительство Украинской народной республики и его политические органы: Совет министров, Совет республики, дипломатическую миссию в Варшаве, Верховный военный совет, преобразовав их в благотворительные организации. Украинский Красный Крест и Союз украинских кооперативов могли продолжить существовать. Сам Петлюра, если и должен быть выслан, то лишь только в одну из союзных Польше стран – Румынию или Францию, с возможностью экстренно вернуться в Польшу при необходимости. По согласованию с украинскими деятелями планировалось частично выслать интернированных лиц украинского происхождения группами на Украину, оставляя в Польше необходимые кадры для будущей возможной украинской армии. Бросается в глаза, что позиция И.Матушевского по Белоруссии была представлена одной фразой: «Белорусский вопрос разрешен» [8]. Можно предположить, что это вызвано провальным походом балаховцев в Белоруссию в конце 1920 г. Тогда же, в мае 1921 г. при поддержке польских властей готовился поход петлюровцев вглубь территории УССР. В рапорте начальника контрразведки II отдела майора Терлецкого (8 мая 1921 г.) констатируется прямая подготовка похода и обозначены его военные и политические цели и последствия, включая диверсии на железнодорожных узлах и дестабилизацию обстановки [20].

Столь вызывающе действия польских властей, противоречащих дух недавних рижских соглашений, не могли не сказаться и на политическом климате. Уже в апреле – мае между УССР и Польшей произошел обмен несколькими дипломатическими нотами. Польша считала, что обвинения в сотрудничестве со структурами петлюровцев являются нарушением второй статьи Прелиминарного договора, гарантирующей невмешательство подписантов во внутренние дела друг друга. УССР настаивала на том, что действия поляков противоречат пунктам Рижского мира о неоказании помощи враждебных для одной из сторон организаций. Действия остатков сил УНР против советской власти были отложены в связи с привлечением внимания к подготовке атаки.

Лето 1921 г. было ознаменовано решением вопроса о начале работы дипломатических представительств в Москве и Варшаве. Решением СНК полномочным представителем в Варшаве стал Л.М. Карахан [16]. В свою очередь, от польской стороны был предложен Т.Филиппович [7, 28]. Уже 10 июля Г.В. Чичерин отправил в польское министерство иностранных дел телеграмму с требованием как можно скорее решить все технические проблемы с началом работы представительств, здесь же содержалось мнение о том, что установление полноценных дипломатических отношений с Польшей является необходимым для успешной работы над исполнением всех пунктов мирного договора. Персонал полпредства РСФСР и лично Л.М. Карахан прибыли в Варшаву только 3 августа. На следующий день польские представители во главе с Т.Филипповичем прибыли в Москву. Фоном этих событий стало нагнетание обстановки и рост взаимного подозрения на фоне активизации антисоветских сил, подпитываемых извне, что не могло не обострять отношения двух стран, весьма подозрительно смотревших друг на друга.

Нельзя не учитывать и того, что внутри польской элиты были весьма сильны позиции противников нормализации отношений с Советской Россией как таковой. Это давало надежды представителям радикально настроенной части антисоветских сил, рассчитывающих на помощь великих держав и крушения большевиков. Это не могло не отравлять советско-польские отношения.

Что находит подтверждение в целом ряде дошедших до нас документов. Например, в записке советника польского представительства Р.Кнолля (10 сентября 1921 г.) прямо говорится о возможном закрытии посольства в Москве, что позволит избавиться от обязательств по выполнению условий Рижского договора. Советник прямо заявляет, что «...предусматриваемая тактика в дальнейшем должна быть следующей:

1) Польское правительство потребует от российского правительства немедленного выполнения обязательств, намекнув ему, что в противном случае придется подумать о полезности продолжения дипломатических отношений.

2) В случае отрицательного либо уклончивого ответа либо выдвижения в противовес польским законным требованиям необоснованных претензий польское правительство поставит вопрос о разрыве дипломатических отношений совершенно ясно, связывая его с невыполнением требований к определенному сроку.

3) Если эта угроза не даст результатов, польское правительство в указанный срок отзовет посольство из Москвы, в силу чего польский посланник в Москве обратится в Народный комиссариат иностранных дел с просьбой предоставить на определенный день вагоны для выезда посольства.

4) Если после этого русское правительство еще не капитулирует, что представляется весьма сомнительным, то польский посланник покидает Москву вместе со всем персоналом посольства, выдвинув русскому правительству перед самым своим выездом предложение созыва вышеупомянутой конференции» [9].

Под «упомянутой конференцией» в приведенном фрагменте документа имеется в виду конференция по всем ключевым вопросам советско-польских отношений, которую, по словам Р.Кнолля, следовало провести поблизости от границ Польши, возможно, в Минске. 15 сентября нарком иностранных дел Г.В. Чичерин отправил сообщение Филипповичу, в котором заявил о необходимости соблюдать все условия договора. Также в подстрекательстве Польши к ультиматуму обвинялась Франция, находившаяся с Варшавой в военно-политическом союзе [6, 334-338]. Ультиматум был предъявлен 18 сентября. Польша потребовала исполнить все имущественные обязательства советских республик по мирному договору, включая немедленную передачу части железнодорожного оборудования; немедленного освобождения всех польских пленных и лиц, считавшихся заложниками. Помимо этого, содержался в ультимативной ноте третий пункт с подпунктами, касавшийся работы смешанных комиссий [7, 67-69]. Конечно, владея широким кругом источников, включая записку Р.Кнолля, становится ясно, что с польской стороны никто и не надеялся на исполнение всех претензий. Однако это должно было позволить как-то разрешить ситуацию с вопросом о антисоветских формированиях. Можно с определенной долей уверенности полагать, что суть всех этих действий была в задаче «держать дверь открытой» для противников большевиков, претендующих на власть в России, Украине и Белоруссии, дабы использовать их как рычаг давления на советское руководство.

В свою очередь советские власти требовали полного отказа Польши от поддержки каких-либо антисоветских сил. Об этом недвусмысленно заявлено в ноте Г.В. Чичерина Т.Филипповичу, где прямо сказано о необходимости высылки лидеров антисоветской эмиграции за пределы польского государства, так как польские власти предпринимают меры по борьбе с пересечением границы антисоветскими отрядами, но они не будут достаточны до тех пор, пока лидеры антибольшевистских организаций находятся в стране [6, 366-369]. Вместе с этим он высказал ряд соображений по поводу работы смешанных комиссий. Соглашение о высылке целого ряда предводителей политических организаций и вооруженных сил было достигнуто и заключено 7 октября. Среди высылаемых оказался брат Б.Савинкова, Виктор, С.Булак-Балахович и Симон Петлюра [18]. 8 октября посольство Польши в Париже получило из Варшавы письменные указания разъяснить находящемуся во французской столице Б.В.Савинкову изменившееся положение дел [16]. Однако это соглашение не отменяет того, что 24 и 25 сентября прошли секретные встречи между офицерами УНР и представителями II отдела польского генерального штаба, в частности были определены задачи для ряда командиров, подготовивших рейд на территорию УССР [24]. Проникновение петлюровцев через границы началось в самом конце октября. Последний полноценный поход сил

УНР закончился неудачей к середине ноября. А уже 3 ноября был принят Декрет ВЦИК об амнистии рядовых участников контрреволюционных вооруженных группировок [1]. Принятие этого декрета знаменовало собой изменения в векторе поведения Москвы, ставшей проводить более гибкую политику в условия окончания Гражданской войны.

Таким образом, обращение к ряду документов показывает, что сам факт наличия антисоветских сил существенно повлиял на советско-польские отношения. Антисоветские силы продолжали оставаться существенным фактором, влияющим на динамику формирующихся советско-польских межгосударственных отношений. Они стали неотъемлемым фактором, влияющим на общий вектор действий советских властей, весьма успешно противостоявших любому проникновению извне, что подкреплялось постепенным укреплением позиций большевиков, выстоявших в Гражданской войне. В тоже время столь непростые отношения с Польшей закладывали долгосрочную перспективу взаимного недоверия, что отразится на всей политике Советского государства и Польши накануне Второй мировой войны. В свою очередь антисоветские силы станут разменной монетой в дипломатической игре в межвоенный период.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амнистия лицам, участвовавшим в качестве рядовых солдат в белогвардейских военных организациях. Декрет ВЦИК 3 ноября 1921 г.: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/371712>
2. Бабенко, О.В. «Симонова Т. М. Советская Россия (СССР) и Польша: русские антисоветские формирования в Польше (1919-1925). – 2-е изд. – М.: Квадрига: Зебра е, 2013. –368 с. (реферат)»: <https://cyberleninka.ru/article/n/simonova-t-m-sovetskaya-rossiya-sssr-i-polsha-russkie-antisovetskie-formirovaniya-v-polsha-1919-1925-2-e-izd-m-kvadriga-zebra-e-2013-368-s>
3. Борис Савинков на Лубянке: Документы. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2001. – с. 430 – 576 с.
4. Договор о перемирии и прелиминарных условиях мира между РСФСР и УССР, с одной стороны, и Польшей – с другой. 12 октября 1920 г.: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/284248>
5. Доклад инструктора Белорусской комиссии Евобществкома А.Найдича в Евобществком о пребывании С. Булак-Балаховича в г. Мозыре Минской губ. в октябре–ноябре 1920 г. Не позднее 2 декабря 1921 г. <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/2137?ysclid=mmcd9hcnjy91618464>
6. Документы внешней политики СССР. Т. IV. 19 марта 1921 г.-31 декабря 1921 г. М.: Госполитиздат, 1960.–836 с.
7. Документы и материалы по истории советско-польских отношений. Т. IV. Апрель 1921 г.-май 1926 г. / Ин-т славяноведения АН СССР, Ин-т истории польско-советских отношений Польской АН; Отв.ред. И.А. Хренов, Т. Цесляк. – М.: Наука, 1966. – 562 с.
8. Записка начальника II отдела Генерального штаба польской армии И. Матушевского об использовании групп Б. Савинкова и С. Петлюры для антисоветской деятельности. Варшава, апрель 1921 г.: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/268725#mode/inspect/page/3/zoom/4>
9. Записка советника представительства Польши в Москве Р. Кнолля польскому поверенному в делах Т. Филиповичу о высылке ультиматума Советскому правительству. Москва, 10 сентября 1921 г.: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/268760?ysclid=mnrqie02ml748072436>
10. История Польши. В 3 томах. Том III / Под ред. А. Я. Манусевича и И. А. Хренова. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1958. – 668 с.
11. Мельтюхов, М.И. Советско-польские войны: белый орел против Красной звезды / Михаил Мельтюхов. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва: Яуза: ЭКСМО, 2004.
12. Мирный договор между Россией и Украиной, с одной стороны, и Польшей – с другой. Рига, 18 марта 1921 г. // «Документы внешней политики СССР», т. III, С. 618–658.
13. Нота члена коллегии Народного комиссариата иностранных дел РСФСР Я. С. Ганецкого поверенному в делах Польши в РСФСР Р. Кноллю об окончании работ смешанной Репатриационной комиссии. Москва, 31 января 1923 г.: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/268866#mode/inspect/page/1/zoom/4>
14. Ольшанский, П. Н. «Рижский договор и развитие советско-польских отношений. 1921–1924» / П. Н. Ольшанский. – Москва: Наука, 1974. – 285 с
15. Письмо Министерства иностранных дел Польши посольству Польши в Париже относительно высылки из Польши Б. Савинкова и 14 других белогвардейцев. Варшава, 8 октября 1921 г.: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/268778?ysclid=mlnqia44sl617113331#mode/inspect/page/5/zoom/4>
16. Постановление СНК о назначении Л. М. Карахана полномочным представителем РСФСР в Польше, К. К. Юренева – полномочным представителем РСФСР в Бухаре и П. Н. Мостовенко — председателем делегации РСФСР в Чехословакии 30 мая 1921 г.: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/12231?ysclid=mnrioa8sdn365949591>
17. Приказ Министерства военных дел Польши командованию Краковского генерального округа о вербовке добровольцев в белогвардейские отряды ген. Булак-Балаховича. 27 августа 1920 г.: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/452440>

18. Протокол, [подписанный Представителями РСФСР и Польши]. [7 октября 1921 г.]: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/284721-protokol-podpisannyi-predstaviteli-rsfsr-i-polshi-7-oktyabrya-1921-g?ysclid=mlnqyipagj783503002#mode/inspect/page/3/zoom/4>
19. Разведывательная сводка штаба Юго-Западного фронта о сосредоточении войск Булак-Балаховича, Петлюры и Врангеля на границе с Польшей за период с 15 октября по 15 ноября 1920 г. 15 ноября 1920 г.: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/455704-razvedyvatelnaya-svodka-shtaba-yugo-zapadnogo-fronta-o-sosredotochenii-voysk-bulak-balahovicha-petlyury-i-vrangelya-na-granitse-s-polshey-za-period-s-15-oktyabrya-po-15-noyabrya-1920-g-15-noyabrya-1920-g#mode/inspect/page/4/zoom/4>
20. Рапорт начальника контрразведки II отдела Генерального штаба майора Терлецкого главному командованию польской армии о плане вооруженных действий отрядов Савинкова и Петлюры на территории советских республик. 8 мая 1921 г.: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/268727>
21. Ратификационная грамота о ратификации мирного договора между РСФСР и УССР, с одной стороны, и Польшей – с другой. Москва, 14 апреля 1921 г.: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/268718-ratifikatsionnaya-gramota-o-ratifikatsii-mirnogo-dogovora-mezhdu-rsfsr-i-ussr-s-odnoy-storony-i-polshey-locale-nil-s-drugoy-moskva-14-aprelya-1921-g?ysclid=mn1oisxpm378895042#mode/inspect/page/1/zoom/4>
22. Симонова, Т. М. «Советская Россия (СССР) и Польша. Русские антисоветские формирования в Польше (1919–1925 гг.)» / Т. М. Симонова. – Москва: Институт российской истории РАН, 2009. – 336 с.
23. Соглашение о репатриации между РСФСР и УССР, с одной стороны, и Польшей – с другой, с дополнительным протоколом. Рига, 24 февраля 1921 г.: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/269318>
24. Сообщение II отдела Генерального штаба польской армии о подготовке петлюровских отрядов при участии польских властей к вооруженному нападению на УССР. Варшава, [октябрь] 1921 г.: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/268787>
25. Телеграмма председателя российско-украинской военной делегации А. А. Иорданского в Реввоенсовет Республики, НКВД, Центроэвак об условиях разоружения и интернирования частей армий С. Булак-Балаховича и С. Петлюры. 10 декабря 1920 г.: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/452534>
26. Указание командованию 16 армии об окончательной ликвидации банд Булак-Балаховича № 02295/оп/сек, г. Смоленск, 23 ноября 1920 г.: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/185443-ukazanie-komandovaniyu-16-armii-ob-okonchatelnoy-likvidatsii-band-bulak-balahovicha-02295-op-sek-g-smolensk-23-noyabrya-1920-g>
27. Чемакин, А.А. «Украинский поход» 3-й Русской армии Врангеля (октябрь–ноябрь 1920 г.)» <https://cyberleninka.ru/article/n/ukrainskiy-pohod-3-y-russkoy-armii-vrangelya-oktyabr-noyabr-1920-g>

Г.А. Меланин, Д.В. Щукин

ПОЛИТИЧЕСКОЕ ЛИДЕРСТВО Н.С. ХРУЩЁВА: ОТ ВНУТРИПАРТИЙНОЙ БОРЬБЫ К РЕФОРМИРОВАНИЮ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В статье рассматривается политическое лидерство Никиты Сергеевича Хрущёва в контексте послесталинской борьбы за власть и последовавшего реформирования советской системы. Анализируется механизм консолидации партийного руководства в 1953–1964 гг., выявляются ключевые факторы, обусловившие возвышение Хрущёва, прослеживается внутренняя логика его реформаторского курса – от десталинизации до административных и социальных преобразований. Феномен хрущёвского лидерства сочетал прагматичную аппаратную борьбу со стремлением к системному обновлению, что в итоге предопределило его противоречивый исторический облик.

Ключевые слова: Хрущёв, политическое лидерство, внутрипартийная борьба, десталинизация, оттепель, КПСС, послесталинский период, советская система, номенклатура, культ личности, реформы, XX съезд КПСС.

G.A. Melanin D. V. Shchukin

THE POLITICAL LEADERSHIP OF N.S. KHRUSHCHEV: FROM THE INTERNAL PARTY STRUGGLE TO THE REFORM OF THE SOVIET SYSTEM

Abstract. This article examines the political leadership of Nikita Sergeyevich Khrushchev in the context of the post-Stalin power struggle and the subsequent reform of the Soviet system. It analyzes the

mechanism of consolidating party leadership in 1953–1964, identifies the key factors that led to Khrushchev's rise, and traces the internal logic of his reformist course – from de-Stalinization to administrative and social transformations. The phenomenon of Khrushchev's leadership combined pragmatic intra-party maneuvering with a desire for systemic renewal, which ultimately predetermined his contradictory historical image.

Key words: Khrushchev, political leadership, intra-party struggle, de-Stalinization, Thaw, CPSU, post-Stalin period, Soviet system, nomenclature, personality cult, reforms, XX Congress of the CPSU.

Политическое руководство Никиты Сергеевича Хрущёва является одним из самых спорных и одновременно ключевых периодов в истории советской государственности. Его становление у власти стало не просто результатом борьбы внутри партийного аппарата после смерти Иосифа Виссарионовича Сталина, а отражением глубоких изменений в самой системе управления, которая, достигнув предела своей мобилизационной модели, требовала обновления [2,6]. При этом личность Хрущёва как лидера трудно оценить однозначно: с одной стороны, он выступал как реформатор, проводивший десталинизацию и частичную либерализацию, с другой – как политик, чьи импульсивные решения часто приводили к нестабильности [9]. Если рассматривать отправную точку формирования его лидерства, то она связана с кризисом власти, который возник в марте 1953 года.

Смерть Сталина разрушила устоявшуюся систему, в которой вся власть сосредотачивалась вокруг одного центра принятия решений [3,7]. На смену ей пришла своего рода «коллективная диктатура», где ключевые фигуры – Георгий Максимилианович Маленков, Лаврентий Павлович Берия и Никита Хрущёв – пытались переосмыслить распределение власти. В этом триумvirате Хрущёв поначалу казался менее значимым игроком, однако благодаря умению эффективно мобилизовать аппарат и создавать коалиции он постепенно занял ведущие позиции [6,9,10]. Интересно, что его подход не заключался в открытом применении силы. В противоположность этому, через партийные структуры он последовательно укреплял своё влияние в Коммунистической партии Советского Союза, опираясь на поддержку региональных элит и партийных активистов [7]. Устранение Берии летом 1953 года стало важным этапом, показавшим, что борьба за власть будет решаться не только за закрытыми дверями, но и посредством контроля над институтами [3,7]. Позже, отстранив Маленкова и ослабив влияние так называемой «антипартийной группы» (в которую входили, в числе прочих, Вячеслав Михайлович Молотов и Лазарь Моисеевич Каганович), Хрущёв окончательно закрепился на позиции лидера [2,6]. Однако куда важнее не сама победа, а методы, которые для этого применялись. В отличие от сталинской модели, основанной на страхе и репрессиях, система Хрущёва больше опиралась на внутрипартийное одобрение, идеологические кампании и публичные выступления, чем на прямой террор [8].

Апогеем этого процесса можно считать XX съезд КПСС в 1956 году. Именно на нём был зачитан известный «секретный доклад», в котором Хрущёв критиковал культ личности Сталина [1,10]. Этот шаг позволил Хрущёву дистанцироваться от репрессивного наследия и укрепить собственный авторитет, хотя и запустил процессы, последствия которых было трудно предвидеть. [6,9] Десталинизация выявила противоречия в обществе, вызвав как ожидания реформ, так и опасения дестабилизации [1,4,8]. Здесь возникает ключевой вопрос: был ли Хрущёв настоящим реформатором или его действия носили скорее эпизодический характер? На первый взгляд, его политика выглядела как совокупность разрозненных инициатив: освоение целины, реформа промышленного управления через создание совнархозов, попытки модернизации сельского хозяйства, изменение культурной политики. Тем не менее, при более глубоком рассмотрении можно увидеть определённую систему. Хрущёв стремился ослабить чрезмерную централизацию, характерную для сталинской эпохи, и придать управленческой системе больше гибкости [7]. В экономике это выражалось в попытках децентрализации управления через совнархозов [4,7]. Идея сама по себе была разумной, но на практике столкнулась с рядом трудностей: нарушались устоявшиеся производственные связи, увеличивалась фрагментация управления, что в итоге снижало общую эффективность. Складывается впечатление, что Хрущёв недооценил сложность переходного периода от одной модели управления к другой. В сельском хозяйстве ситуация была ещё более неоднознач-

ной. Освоение целины дало заметный краткосрочный эффект в виде возрастания производства зерна. [5] Однако через несколько лет стали проявляться отрицательные последствия: истощение почв, зависимость от погоды, проблемы с логистикой [5]. В этом аспекте аграрная политика Хрущёва отражала его стиль руководства – стремление к быстрым и масштабным решениям, которые зачастую не сопровождались тщательной проработкой [5,9].

Изменения в социальной и культурной сферах оказались не менее важными. Эпоха «оттепели» связана с частичной либерализацией, ослаблением цензуры и расширением возможностей для научной и творческой деятельности [1,8]. Всё же здесь чувствуется определённое противоречие. С одной стороны, режим становился мягче, с другой – сохранялись идеологические ограничения, а порой Хрущёв лично вмешивался в культурную политику, проявляя строгий подход [4,8]. В международных делах его руководство также отличалось двойственным характером. Он стремился совмещать принципы мирного сосуществования с демонстрацией силы [3,10]. Это особенно ярко проявилось в Карибском кризисе, который стал пиком напряжённости между СССР и США. С одной стороны, кризис показывает готовность Хрущёва идти на риск, с другой – его разрешение в форме компромисса отражает прагматизм. Вопрос лишь заключается в том, насколько этот баланс риска и расчёта был осознанным. К середине 1960-х годов накопившиеся противоречия начали подрывать устойчивость его власти [6]. Экономические проблемы, недовольство среди партийных руководителей и усталость от постоянных реформ вызвали возникновение оппозиции внутри правящей элиты [7,9]. В 1964 году Хрущёв был отстранён от власти, уступив место более коллективному руководству во главе с Леонидом Ильичом Брежневым. Примечательно, что его отставка прошла сравнительно безболезненно, без репрессий и крупных чисток. Это свидетельствует о переменах в политической системе: процесс смены власти стал менее жестоким, хотя и продолжал оставаться закрытым [7].

Таблица 1

Основные направления реформ Н.С. Хрущёва

№	Сфера реформирования	Основные меры	Результаты и последствия
1	Политическая система	Десталинизация, осуждение культа личности	Частичная либерализация, рост идеологической неопределённости
2	Управление экономикой	Создание совнархозов	Децентрализация, снижение эффективности управления
3	Сельское хозяйство	Освоение целины, аграрные кампании	Краткосрочный рост, долгосрочные проблемы
4	Социальная политика	Улучшение жилищных условий, рост зарплат	Повышение уровня жизни, но с ограниченными ресурсами
5	Внешняя политика	Политика «мирного сосуществования»	Снижение международной напряжённости при сохранении конфликтов

В итоге можно утверждать, что политическое лидерство Хрущёва было переходным этапом между жёсткой сталинской централизованной моделью и более умеренной, хоть и менее энергичной системой последующих лет [2,7]. Его деятельность сложно оценить однозначно. С одной стороны, он заложил основы важных перемен, которые ослабили характер режима и открыли возможности для дальнейших реформ [8]. С другой – многие из его нововведений были неполными и не всегда доведёнными до логического завершения [6,9]. В этом, пожалуй, и кроется ключевой парадокс его правления. Хрущёв стремился преобразовать систему, сохраняя её базовые принципы и не разрушая фундамент. Однако само устройство этой системы ограничивало масштаб изменений. Действуя порой импульсивно и на основе интуиции, он искал новые пути развития, но не всегда мог закрепить их институционально. В более широком контексте его эпоха – это период экспериментирования, поиска, отдельных ошибок, но также и надежд [1,8]. Именно в этом сложном переплетении противоречий и заключается историческое значение его времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксютин, Ю. В. Хрущевская «оттепель» и общественные настроения в СССР в 1953–1964 гг. / Ю. В. Аксютин. – М.: РОССПЭН, 2004. – 488 с.
2. Барсуков, Н. А. Никита Хрущев: политический портрет / Н. А. Барсуков. – М.: Знание, 1989. – 64 с.
3. Боффа, Д. История Советского Союза: в 2 т. Т. 2: От Отечественной войны до положения второй державы мира. Сталин и Хрущев. 1941–1964 / Д. Боффа; пер. с итал. И. Б. Левиной. – М.: Международные отношения, 1994. – 632 с.
4. Зубкова, Е. Ю. Общество и реформы. 1945–1964 / Е. Ю. Зубкова. – М.: Россия молодая, 1993. – 200 с.
5. Зеленин, И. Е. Аграрная политика Н. С. Хрущева и сельское хозяйство / И. Е. Зеленин. – М.: ИРИ РАН, 2001. – 305 с.
6. Медведев, Р. А. Н. С. Хрущев: политическая биография / Р. А. Медведев. – М.: Книга, 1990. – 268 с.
7. Пихоя, Р. Г. Советский Союз: история власти. 1945–1991 / Р. Г. Пихоя. – М.: Изд-во РАГС, 2000. – 684 с.
8. Пыжиков, А. В. Хрущевская «оттепель». 1953–1964 / А. В. Пыжиков. – М.: Олма-Пресс, 2002. – 511 с.
9. Таубман, У. Хрущев / У. Таубман; пер. с англ. Н. Холмогоровой. – 2-е изд. – М.: Молодая гвардия, 2008. – 850 с. – (Жизнь замечательных людей).
10. Хрущев, Н. С. Время. Люди. Власть (Воспоминания): в 4 кн. Кн. 1 / Н. С. Хрущев. – М.: Московские новости, 1999. – 848 с.

Е. В. Прокофьева, Я. Н. Вавилкина

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ КИНОСТУДИИ «СОЮЗМУЛЬТФИЛЬМ» В 1936–1999 гг.

Аннотация. В статье проанализированы основные этапы становления и развития киностудии «Союзмультфильм» как ключевого института отечественной анимационной культуры.

Ключевые слова: анимационное искусство, кинематограф, киностудия, культурное наследие, мультипликационное производство, советская мультипликация, «Союзмультфильм», художники-мультипликаторы.

E. V. Prokofieva, Y. N. Vavilkina

THE HISTORY OF THE CREATION AND FORMATION OF THE SOYUZMULTFILM FILM STUDIO IN 1936-1999.

Abstract. The article analyzes the main stages of the formation and development of the Soyuzmultfilm film studio as a key institution of Russian animation culture.

Key words: animation art, cinema, film studio, cultural heritage, cartoon production, Soviet animation, Soyuzmultfilm, cartoonists.

Советская и российская государственная киностудия по производству мультипликационных фильмов (далее – «Союзмультфильм») занимает выдающееся место в отечественной культурной истории, выступая не только в роли производственной базы, но и в качестве ключевого инструмента формирования художественного и нравственного сознания различных поколений. На протяжении десятилетий своего существования студия прошла путь от становления в эпоху индустриализации до расцвета в послевоенные годы, отражая общественные изменения и идеологические процессы, происходившие в стране.

В настоящее время сохранение наследия «Союзмультфильма» требует тщательного научного анализа, поскольку анимация продолжает оставаться мощным средством воспитания, способным передавать основополагающие ценности и исторический опыт молодому поколению. Изучение истории студии играет значимую роль в понимании того, как в условиях государственной централизации и идеологического контроля создавались шедевры, ставшие частью мирового культурного наследия. Анализ опыта «Союзмультфильма» позволит выявить действенные творческие

и организационные методы, использовавшиеся в различные исторические периоды – от поиска новых художественных форм в 1930-х гг. до адаптации к изменяющимся потребностям зрителей. Изучение истории студии в контексте развития советской киноиндустрии способствует пониманию того, как институциональные изменения воздействовали на качество и тематическую направленность анимационных произведений.

Развитие советской анимации в 1930-е гг. нельзя представить без общего понимания преобразований, которые происходили в области киноиндустрии в начале XX в. Развитие кинематографа в России началось еще в дореволюционный период. В 1896 г. братья Люмьер показали свои фильмы и провели первые сеансы в Петербурге – это событие стало отправной точкой и дало мощный толчок для быстрого перехода от иностранных фильмов к собственному производству [9].

Среди пионеров российского кинематографа стали: А. О. Дранков, основавший первую российскую фабрику киноплёнки. 28 октября 1908 г. вышел на экраны первый отечественный фильм – восьмиминутная картина «Понизовая вольница», снятая режиссером В. Ромашковым и А. Дранковым по мотивам народной песни о Стеньке Разине. Следует также выделить режиссеров Е. Ф. Бауэра и В. А. Старевича. Их анимационные эксперименты, среди которых «Красный петух» (1912 г.), легли в основу технических приемов (покадровая анимация и кукольная мультипликация).

К 1913 г. в Российской империи действовало около 1500 кинотеатров, а ежегодный выпуск картин превышал 150 полнометражных лент. Кинорынок того периода развивался за счет частных инициаторов и спроса городских жителей [9]. Однако он по-прежнему оставался разрозненным: отсутствовало государственное финансирование и острое влияние импортной продукции. Однако политическая нестабильность в стране делала кинорынок уязвимым. Первая мировая война и Февральская революция негативно сказались на частном производстве и импорте плёнки, что привело к дефициту киноматериала. Это революционное изменение кардинально преобразовало кинематограф, который развивался на основе частных инвестиций.

Приход к власти большевиков кардинально изменил ход развития отечественной киноиндустрии, заменив рыночный беспорядок на полный государственный контроль. Советское руководство высоко оценило отечественный кинорынок, рассмотрев в нем эффективное средство пропаганды и идеологической агитации. Лидеры партии четко понимали потенциал кинематографа для укрепления собственной власти, а также радикальной перестройки и мобилизации общества. Так, 27 августа 1919 г. СНК РСФСР издал декрет «О переходе фотографической и кинематографической торговли и промышленности в ведение Наркомпроса РСФСР» [10]. В соответствии с документом, происходила полная национализация кинопромышленности: производство, торговля и вся инфраструктура перешли под контроль Наркомпроса под руководством А. Луначарского. Более того, уже 18 сентября 1919 г. был учрежден Всероссийский фотокинематографический комитет (ВФКО) как центральный орган управления отраслью. Региональные фотокинокомитеты и киносекции подчинялись ему напрямую.

В 1920-е гг. идеологическая стратегия партии сосредоточилась на трех направлениях кино: кинохронике, фильмах производственной пропаганды и прямой агитации. Документальные ленты стремились создать образ идеальной советской реальности. В них делали акцент на успехе и достижениях советского государства и дискредитировали противников большевиков. На раннем этапе становления советской власти цензура, в первую очередь, не допускала антисоветскую пропаганду. При этом от кинематографистов не требовали открытого прославления коммунизма – достаточно было критиковать империализм.

Согласно декрету СНК РСФСР «О преобразовании ВФКО Наркомпроса в Центральное государственное фото-кинопредприятие (Госкино)» [11] от 19 декабря 1922 г. ВФКО было реорганизовано в Госкино, которое взяло на себя централизованное управление производством, прокатом и распространением кино- и фотопродукции, одновременно осуществляя цензурные функции. В 1923 г. Госкино начало укреплять свои позиции, создавая сеть подведомственных предприятий, включая студии и лаборатории. Внедрялись единые стандарты идеологического контроля. Это способствовало монополизации отрасли под руководством Наркомпроса и заложило основу для

дальнейшей централизации. В частности, в 1924 г. при Госкино было основано Главное управление кинофотопромышленности (далее – ГУКФ), которое стало единственным хозяйственным центром отрасли, монополизировавшим импорт оборудования, распределявшим ресурсы между студиями и осуществлявшим партийный надзор за репертуаром. Это стало основой для создания централизованной системы.

Таким образом, после окончания Гражданской войны и проведения нэпа кинематограф стал мощным инструментом идеологической работы советского руководства. Это стало возможным благодаря последовательной национализации отрасли, зафиксированной в серии декретов, принятых в период с 1919 по 1922 гг. В них были определены меры, создавшие централизованную систему, в которой кино использовалось для пропаганды достижений советской власти, дискредитации империализма и формирования образа идеальной реальности.

Ключевыми студиями того периода были: Всероссийское фотокинематографическое акционерное общество «Советское кино» (далее – «Совкино»), Федеральное государственное унитарное предприятие «Киноконцерн Мосфильм» (далее – «Мосфильм») и Международная рабочая помощь фильм (далее – «Межрабпомфильм»), которые легли в основу при создании специализированной анимационной площадки, ставшей «Союзмультфильмом».

В марте 1924 г. на всесоюзном киносовещании было принято решение сохранить государственную монополию на прокат и акционировать кинопромышленность по всей стране. «С 23 по 31 мая 1924 г. в Москве прошел XIII съезд РКП (б), в ходе которого обсуждалось решение по объединению существующих киноорганизаций в пределах союзных республик. В результате решений съезда было поручено В. Н. Манцеву, А. М. Лежаве и Л. Б. Красину разработать проект создания акционерного общества «Советское кино» в пределах РСФСР» [12].

Постановлением СНК РСФСР «Об организации кинодела РСФСР» от 13 июня 1924 г. была учреждена советская фотокинематографическая государственная организация и кинокомпания – «Совкино» [13]. Согласно данному постановлению «Совкино» имело полномочия по объединению всех киноорганизаций республики, что должно было обеспечить вытеснение из кинопроката частного капитала. Итак, к концу 1924 г. все государственные киноорганизации в Советском Союзе были объединены «Совкино», а именно: «Пролеткино», «Кино-Москва», «Красная Звезда» и др. [13].

Следует отметить, что первое время «Совкино» вынуждено было работать в условиях конкуренции с другими кинопредприятиями, к примеру, с «Севзапкино», «Русь» и «КиноСевер». Однако вскоре оно получило монопольные права на весь кинорынок РСФСР. В итоге, согласно постановлению «СНК РСФСР от 4 июня 1926 г., предприятия «Совкино», «Госкино» и «Севзапкино» объединили в акционерное общество «Совкино». Под руководством Л. Б. Красина организационное бюро разработало Устав этого объединения» [12]. Устав, в частности, наделял «Совкино» правом на ликвидацию междоусобной конкуренции среди кинокомпаний государственного уровня, а также полномочиями по регулированию их общей работы над созданием фильмов и, более того, по усилению воздействия государственной идеологии в кинематографе. Кроме того, «Совкино» было вправе в первую очередь проверять сценарии и, несомненно, наделялось безальтернативным правом на ввоз зарубежных фильмов в Союз. «Помимо Наркомпроса РСФСР учредителями общества «Совкино» были Наркомвнешторг СССР, ВСНХ РСФСР, Московский и Ленинградский губернские исполнительные комитеты». «Акции «Совкино» распределялись между учредителями в следующем процентном отношении: ВСНХ выделялось 15%, Наркомвнешторгу – 30%, на долю Наркомпроса, Московского и Ленинградского губисполкомов совокупно – 55%» [16].

Итак, фактически полномочия «Совкино» одновременно сосредоточили функции органа управления кинопромышленностью и государственной кинокомпания. Структуру «Совкино» составляли заводы по производству фильмов различных жанров, предприятия, выпускавшие кинофото- материалы и оборудование, а также кинотеатры, передвижные киноустановки и фотоателье. «Так, в период 1928 – 1929 гг. кинофабриками «Совкино» было выпущено в прокат 70 полнометражных художественных фильмов, 66 малометражных политпросветительных лент и 97 картин кинохроники. Следует отметить, что «Совкино» просуществовало до июня 1930 г. В итоге после

его ликвидации принадлежавшие ему московские и ленинградские мощности были переданы на баланс кинофабрик «Мосфильм» и «Ленфильм».

«Мосфильм» в настоящее время остается одной из крупнейших российских киностудий, осуществляющая производство большей части кино-, теле- и видеопродукции. Еще в ноябре 1923 г. на основе двух национализированных частных кинофабрик – А. А. Ханжонкова и И. Н. Ермольева – была создана первая фабрика Госкино. Первоначально она находилась на Житной улице (см. Приложение 1). Официальной датой основания киностудии принято считать 30 января 1924 г., когда состоялась премьера картины режиссера Б. Михина «На крыльях ввысь».

Важно отметить, что название кинофабрики неоднократно менялось: она именовалась Московской фабрикой «Союзфильм», «Москинокомбинатом», «Кинофабрикой «Мосфильм», пока 4 января 1936 г. за ней окончательно не закрепилось название Киностудия «Мосфильм» [18]. Хотя основной профиль киностудии включал художественные фильмы, в мастерских Мосфильма с 1933 г. развивалась и анимация [18]. Здесь работали пионеры: Д. Бабиченко, А. Иванов, создавшие «Клоун и леденец» (1931 г.). «Мосфильм» обеспечил будущему «Союзмультфильму» техническую базу – камеры, копировальные машины и кадры мультипликаторов, перешедших позже в Союзмультфильм. Так, согласно решению Главного управления кинофотопромышленности (ГУКФ) от 26 сентября 1936 г., в ведение «Мосфильма» была передана Ялтинская киностудия. К тому же, к 1936 г. на самой студии уже имелись анимационные цеха, однако они носили вспомогательный характер.

В то же время была основана организация «Межрабпомфильм» – советско-германское кинопредприятие, учрежденное в 1928 г. в Москве на базе распущенного акционерного общества «Межрабпом-Русь», которое сосредоточилось на экспорте и импорте технологий. Инициатором создания стал Д. Холодовский, который ранее работал в структурах «Межрабпом-Русь», где налаживал поставки оборудования и копий фильмов из Германии. Следует отметить, что он привлек немецких специалистов из компании UFA, что привело к созданию фильма «Арсенал» в 1929 г. и первым анимационным экспериментам.

Студия проводила эксперименты в области анимации в период с 1930 по 1935 гг., где работали предшественники будущих аниматоров, создавая рекламные ролики и сатирические работы, такие как «Дисней в стране советов». В Большой советской энциклопедии 1954 г. подчеркивалось: «„Межрабпомфильм“ – первое советско-иностранное кинопредприятие, сыгравшее значительную роль в культурном обмене с прогрессивными деятелями Европы. Студия выпускала антикапиталистические фильмы, привлекая лучших западных специалистов, что способствовало распространению идей социализма и разрушению монополии буржуазного кино на мировом рынке» [4].

К 1936 г. студия уже располагала необходимыми кадрами и оборудованием для анимации. Однако развитие тормозилось правительственными ограничениями. Постановление Политбюро ЦК ВКП(б) от 14 ноября 1932 г. «О перестройке литературно-художественных организаций» ограничило влияние «буржуазных» тенденций в художественной сфере. Данное решение усиливало цензуру и идеологический надзор, что, безусловно, влияло на анимацию, как часть этой сферы. Производство анимации оставалось разрозненным. Отдельные мастерские существовали при «Межрабпомфильме», «Мосфильме» и в детских цехах Главного управления кинофотопромышленности. Мировой успех полнометражного мультфильма Disney «Белоснежка и семь гномов» в 1937 г. стал мощным стимулом для создания советского аналога.

Как мы видим, создание новой студии стало результатом целенаправленного объединения кадровых и технических ресурсов предшественников. Из бывших мастерских «Совкино» перешли опытные сценаристы и художники, привыкшие к массовому конвейерному производству короткометражек. «„Межрабпомфильм“ передал международный опыт сотрудничества с европейскими специалистами и специализированное оборудование для анимации» [4]. «Мосфильм» предоставил ведущих режиссеров, включая Ивана Иванов-Вано, а также передовые камеры и копировальные машины.

Таким образом, 10 июня 1936 г., вследствие объединения небольших коллективов, была создана киностудия «Союздетмультфильм». Приказ о создании киностудии мультипликационных фильмов был подписан руководителем Главного управления кинофотопромышленности СССР,

однако, считается, что инициатива исходила непосредственно от И. В. Сталина [3]. Позднее 27 августа 1937 г. киностудия «Союздетмультфильм» была переименована в «Союзмультфильм».

Предыстория становления «Союзмультфильма» отражает трансформацию от коммерческих акционерных обществ периода нэпа к строгой государственной монополии сталинской эпохи, в которой анимация заняла идеологически важную нишу, прекрасно подходящую для формирования мировоззрения молодежи. Именно на этой базе была организована специализированная анимационная площадка, которая быстро эволюционировала от разрозненных экспериментов к полноценному производству, определившему расцвет советской анимации в 1936–1953 гг.

Создание киностудии «Союзмультфильм» стало поворотным событием в истории советской анимации. Объединив разрозненные мастерские, в пределах новой анимационной площадки сконцентрировались выдающиеся таланты – А. Иванов, Д. Бабиченко, О. Ходатаева, П. Сазонов, Н. Кива и др. Эти пионеры принесли с собой опыт покадровой съемки, кукольной анимации и рисованной графики, заложив основу для уникального советского стиля. Среди первых мастеров студии особое место занял И. П. Иванов-Вано – один из основателей советской анимации, режиссер, художник и сценарист, который с 1936 г. трудился на «Союзмультфильме». Он сыграл ключевую роль в формировании художественного языка отечественной мультипликации, создавая фильмы, в которых народно-сказочные мотивы гармонично сочетались с выразительной пластикой и четкой воспитательной направленностью. К числу его наиболее известных работ этого периода относятся «Мойдодыр», а позднее – «Краденое солнце», «Конек-Горбунук», «Снегурочка» и другие картины, которые вошли в золотой фонд отечественного кино.

Первым директором студии стал Н. М. Кива, комсомольский деятель и организатор кинопроизводства. Он также выступил инициатором подготовки собственных кадров и открытия курсов повышения квалификации в студии. В начальные годы своего существования студия сосредоточила усилия на освоении целлулоидной технологии, основанной на принципах диснеевского конвейера, что было необходимо для массового производства анимационных фильмов [15]. В тот же период велась активная работа над созданием нормативной базы, разработкой должностных инструкций, обеспечением стабильного функционирования производственных цехов, повышением профессионального уровня сотрудников и наращиванием выпуска продукции. Главным приоритетом студии стали короткометражные ленты для детской аудитории, где основное внимание уделялось персонажам-животным, выполненным в стилистике, напоминающей «диснеевскую».

Необходимо отметить, что, несмотря на подражательный и во многом несамостоятельный художественный почерк большинства работ, в этот период начинали появляться и удачные с точки зрения художественного замысла картины. В особенности это касается фильмов В. Г. Сутеева – например, «Шумное плавание» (1936 г.) и «Почему у носорога шкура в складках?» (1938 г.). Начиная с 1937 г. на студии осваивают производство цветных фильмов с использованием метода «трехцветки» (первым здесь стал Д. Н. Бабиченко с картиной «Сладкий пирог», вышедшей в 1937 г.). К слову, многие ленты, созданные в промежутке с 1938 по 1943 гг., выпускались сразу в двух версиях – цветной и черно-белой. Следует подчеркнуть, что художественные успехи стали возможны благодаря важным техническим и организационным изменениям. В 1938 г. на студии осуществили первую реорганизацию производственного процесса, а именно: «была внедрена поэтапная (цеховая) система отрисовки, что заметно повысило качество графики в выпускаемых лентах; а также применен метод «эклер» (ротоскопирование), при котором живые съемки актеров служат своего рода шаблоном для аниматоров. Помимо этого, расширили допустимую продолжительность фильмов – в работу стали запускать картины длиной более одной части» [19].

Накопив значительный технический опыт, в период с 1939 по 1941 гг. «Союзмультфильм» выпустил ряд мультфильмов, которые впоследствии вошли в «золотой фонд» киноиндустрии. Так на студии рождались настоящие шедевры отечественного кинематографа. Среди них – «Дядя Степа» и «Муха-Цокотуха» В. Сутеева, «Мойдодыр» И. Иванова-Вано, «Лимпопо» и «Бармалей» Л. Амальрика и В. Полковникова, а также политические плакаты Д. Бабиченко и другие работы. Данные работы уже проявляли отказ от подражания визуальным и пластическим решениям, и их выход на экраны ознаменовал зарождение уникальной советской школы мультипликации. К примеру, образ доктора Айболита из фильма Л. Амальрика и В. Полковникова «Лимпопо» (1939 г.)

стал эталоном для аниматоров и наглядным подтверждением того, что положительный человеческий персонаж может быть убедительно воплощен в рисованной ленте [7].

Следует подчеркнуть, что «Союзмультфильм» принял в 1939 г. тематический план, который наметил ключевой курс и стиль отечественной анимации: современную, классическую и народную сказку, сатирические ленты, былинку, фильм-плакат, политический шарж и фантастику. Таким образом, анимация оказалась включена в число идеологически значимых видов искусства, которые должны были сочетать в себе воспитательные, агитационные и художественные задачи.

В 1940 г. в рамках кампании, направленной на улучшение качества советского кино, на студии «Союзмультфильм» провели вторую производственную реорганизацию. Главное отличие данного нововведения состояло в том, что приоритет сместился с объемов выпускаемой продукции в сторону ее качества и художественного уровня. В итоге был разработан и принят новый типовой календарный план, который предусматривал увеличение продолжительности подготовительного этапа и частичное снятие ограничений на «дубли» для художников. Кроме того, был подготовлен (однако так и не реализован) проект по внедрению системы старта для начинающих режиссеров. Планировалось запускать внеплановые короткометражные сюжеты для молодых специалистов, которые уже успели проявить себя в качестве аниматоров или сценических художников. Помимо этого, был частично пересмотрен творческий состав «Союзмультфильма», согласно распоряжению Главного управления по производству художественных фильмов. Многие картины, создававшиеся в 1940 и 1941 гг., не соответствовали новым требованиям к качеству мультфильмов, поэтому либо отклонялись, либо оставались незавершенными.

Следовательно, с 1939 по 1941 гг. наблюдалось сокращение выпускаемых картин, однако при этом значительно выросла производственная дисциплина, а также совершенствовалось качество мультфильмов и спецэффектов. Это привело к необходимости для Союзмультфильма перейти от массового производства фильмов к более структурированному и планомерному процессу, что включало в себя улучшение технической базы, оптимизацию рабочих процессов и усиление контроля на всех этапах. Несмотря на формальное сокращение годового выпуска, этот период стал переломным моментом в профессионализации советской анимационной школы, заложив основы для дальнейшего устойчивого и качественного развития прокатного фонда.

С началом Великой Отечественной войны все творческие коллективы «Союзмультфильма» экстренно переориентировались с ранее намеченных проектов на выпуск агитационных плакатов военной направленности. Однако большая часть этих работ оказалась незавершенной, а часть готовых лент не была допущена и показана зрителям. Работа над запланированными мультфильмами и картинками, которая была приостановлена из-за намерения эвакуировать часть киностудии в Среднюю Азию, начала шаг за шагом возобновляться лишь в сентябре 1941 г. К слову, многие сотрудники «Союзмультфильма» либо ушли на фронт, либо участвовали в создании учебных военных кинолент – например, «Стервятники» П. Сазонова (1941 г.), «Чего хочет Гитлер» А. Иванова (1941 г.), «Киноцирк» Л. Амальрика и О. Ходатаевой (1942 г.) и другие.

В условиях войны было принято решение фактически разделить «Союзмультфильм» на два производственных цеха. Так, начиная с октября 1941 г. часть киностудии работала в Средней Азии, другая оставалась в Москве. Изначально эвакуированное подразделение планировалось разместить в Алма-Ате, но позже остановились на Самарканде, куда вывезли 60 сотрудников и часть оборудования. Наладить производственный процесс удалось только в начале 1942 г. В том же году было принято решение перенести часть производства (в частности, фильмы «Краденое солнце» и «Лиса, заяц и петух») и перевести некоторых работников, включая Д. Бабиченко, обратно в Москву.

В 1943 г. эвакуированная часть студии вернулась из Самарканда и, получив свои московские помещения, началось стремительное восстановление штатского состава. «Так, в 1944 г. при студии были организованы первые послевоенные курсы по подготовке художников-мультипликаторов» [3]. В целом совокупность тяжелейших условий труда и нехватки ресурсов в годы войны привело к крайне медленному производству мультфильмов. Однако можно выделить ряд картин, завершенных в военный период и важных по содержанию, а именно: «Елка» П. Н. Носова и М. М. Цехановского (1942 г.), «Краденое солнце» И. П. Иванова-Вано (1944 г.), «Сказка о

царе Салтане» (1943 г.) и «Синдбад-мореход» (1944 г.) сестер Брумберг, а также «Телефон» М. М. Цехановского (1944 г.). Часть проектов, начатых еще до войны, так и не была закончена, а некоторые из работ были показаны зрителям лишь после окончания войны. Более того, Министерство кинематографии СССР, начиная с середины 1940-х г., стало пытаться устанавливать нормы для продолжительности мультфильмов. Однако в 1945 г., после показа «Пропавшей грамоты», «Союзмультфильм» окончательно прекратил работу над полнометражными фильмами и переключился на выпуск короткометражек.

Вместе с тем в этот период студия внедряла важные технические и организационные изменения. Так, например, отказ от технологии «трехцветки» в пользу трехслойной цветной пленки для создания мультфильмов произошел в 1945 г. В тот же период произошел «Союзмультфильм» переехал в здание на Каляевской улице, которое прежде занимал Музей истории религии и атеизма. Стоит отметить, что полное размещение в новом помещении, включая оборудование всех залов, цехов и прочих подразделений произошло только зимой 1947–1948 гг., когда музей окончательно вывез свое имущество.

Идеологические кампании 1946–1953 гг., в частности устранение диснеевского стиля, пресекли прямое копирование приемов американской анимации и сформировали «эталон» детского мультфильма. Именно этот эталон господствовал на «Союзмультфильме» в конце 1940-х – начале 1950-х гг. Более того, отдельные ленты второй половины 1940-х гг. в связи с идейными взглядами так и не были закончены либо попали под жесткие ограничения. В сентябре – октябре 1946 г. сценарный отдел студии подвергся критике и сокращениям кадров. В итоге, в конце 1940-х гг. контроль Министерства кинематографии за подготовкой сценариев и производством мультфильмов стал предельно жестким.

Как известно, еще в довоенные годы «на студии налаживалось дублирование не только отечественных, но и зарубежных игровых и мультипликационных лент на языки народов СССР» [5]. На «Союзмультфильме» работали уникальные актеры дубляжа, такие как Г. Калитиевский, Б. Евгеньев, А. Лирова, Г. Ломидзе, М. Мирошкина и другие. Более того, ключевые советские актеры и драматурги привлекались в дубляжный цех для работы, в их числе М. Яншин, А. Папанов, В. Ливанов, К. Румянова, Г. Визин, Н. Гуляева и другие мастера сцены и экрана, благодаря которым создавались качественные синхронные русские тексты для отечественных и иностранных фильмов.

«В 1946 г. картина М. Пащенко «Песенка радости» стала первой лентой студии, которая получила награду на международном кинофестивале в Венеции (1947 г.). К числу наиболее значимых достижений послевоенного «Союзмультфильма» можно отнести полнометражный рисованный фильм И. Иванова-Вано «Конек-Горбунок» (1947 г.), а также работы В. и З. Брумберг – «Пропавшая грамота» (1945 г.) и «Федя Зайцев» (1948 г.), ленту Л. Амальрика и В. Полковникова «Серая Шейка» (1948 г.) и цветную версию довоенного «Квартета», созданную А. Ивановым (1947 г.)» [13]. В режиссуре начали проявлять себя Б. Дежкин и Г. Филиппов с работами «Тихая поляна» (1946 г.) и «Кто первый?» (1950 г.) и др.

В 1948 г. шла работа над фильмом «Кристаллы», в котором мастера киностудии приняли участие, а именно были созданы объемные и рисованные вставки Д. Бабиченко и Е. Хлудовой. «В тот же период начали внедряться новые съемочные приемы – например, съемка графических проб на просвет (1946 г.) и съемка через деформирующие линзы из плексигласа (1949 г.). Кроме того, был сконструирован многоплановый мультстанок (1950–1951 гг.), предназначенный для покадровой перерисовки изображений. Аэрографист К. А. Малышев ввел в практику оригинальный полупрозрачный состав, который наносился на целлулоид и имитировал водную гладь. Параллельно проводилось несколько структурных реформ, среди которых наиболее значимой стало объединение этапов окончательной фазовки и контуровки в единую операцию комплексной фазовки и контуровки непосредственно на целлулоиде. Данное новшество было реализовано во вновь созданном цехе ФК в 1949 г. В том же году на студии открылся методический кабинет» [3].

Таким образом, к началу 1950-х гг. «Союзмультфильм» завершил переход от диснеевских заимствований к самобытной школе анимации: с освоением трехслойной цветной пленки, многоплановой камеры, кукольных техник и сатирических жанров, что позволило студии занять лиди-

рующее положение в мировом кинематографе, тем самым формируя поколения советских зрителей.

Начиная с 1955 г., стали все отчетливее проявляться тенденции к постепенному отказу от натуралистической манеры, упрощению образов и задних планов, а также к поиску более условных художественных решений. В этот период начинают появляться экранизации сказок зарубежных классиков – С. Лагерлеф, Х. К. Андерсена, Дж. Родари, П. К. А. Ирвинга и В. Ирвинга. С 1956 г. началось сотрудничество с зарубежными коллегами, после чего «Союзмультфильму» активно поступали предложения о коллективных работах. Возвращение на экраны фильм-плаката в 1957 г. привело вновь к тому, что анимация была инструментом пропаганды значимых политических тем. Фильмы-ревю «Привет друзьям» Д. Н. Бабиченко и «Чудесница» А. В. Иванова (1957 г.), Б. П. Дежкина и М. С. Пашенко (1957 г.) стали показательным образцом данного направления. Итак, во второй половине 1950-х гг. сотрудники студии активно стремились развивать сатирический жанр. «Среди наиболее известных произведений студии, созданных в период с 1955 по 1959 гг., можно выделить следующие: полнометражные анимационные фильмы «Заколдованный мальчик» В.И. Полковникова и А.Г. Снежко-Блоцкой (1955 г.), «Двенадцать месяцев» И.П. Иванова-Вано (1956 г.), «Снежная королева» Л.К. Атаманова (1957 г.), а также короткометражные работы «Снеговик-почтовик» (1955 г.), «Кораблик» (1956 г.) и «Кошкин дом» (1958 г.) Л.А. Амальрика» [3].

Кроме того, стоит отметить такие ленты, как «Остров ошибок» (1955 г.), «Степа-моряк» (1955 г.) и «Исполнение желаний» (1957 г.) В. С. и З. С. Брумберг, «Гадкий утенок» (1956 г.) В.Д. Дегтярева, а также «Грибок-теремок» (1958 г.) В. И. Полковникова. В рамках студии велись поиски серийных персонажей для фильмов «Приключения Мурзилки» (1956 г.) и «Опять двойка» (1957 г.) Е. Н. Райковского и Б. П. Степанцева. Как следствие, был организован внутренний конкурс, победу в котором в 1955 г. одержал художник А. М. Савченко. В итоге был снят небольшой цикл с постоянными героями, включающий ленты «Необыкновенный матч» и «Старые знакомые» [3].

Во второй половине 1950-х гг. анимационная студия продемонстрировала многогранное развитие: наряду с возвращением жанра фильма-плаката и активным развитием сатирического направления, были созданы как полнометражные сказочные картины, так и короткометражные работы для детей. Параллельно велись поиски серийных персонажей, организовывались внутренние конкурсы, а также появились первые циклы с постоянными героями. Это указывает на стремление студии к жанровому разнообразию, укреплению пропагандистской функции и созданию устойчивой системы узнаваемых анимационных образов.

В этот период среди кинематографистов наиболее заметно выделялись В. Крумин, Г. Новожилов и В. Попов. Режиссер Л. К. Атаманов впервые применил практику закрепления за конкретным аниматором «роли» определенного персонажа – так, мультипликатор Оле-Лукойе в фильме «Снежная королева» был выполнен Ф. С. Хитруком. В 1956 г. студией был проведен конкурс по разработке единого логотипа для студии, в котором победил Ф. С. Хитрук. Тем не менее за режиссерами сохранялось право самостоятельно выбирать логотип для своих картин. К началу 1960-х гг. годовой объем выпускаемой продукции студии вырос до 24 наименований.

С развитием телевидения в конце 1950-х гг. студия стала готовить укороченные версии мультфильмов для эфира и специальные программы об анимации. С 1957 г. «Союзмультфильм» проводил выездные показы и выставки по регионам, объединяя демонстрации новых работ и встречи публики с авторами. За это десятилетие число международных премий студии значительно возросло.

Период перехода от 1950-х к 1960-м гг. на студии «Союзмультфильм» ознаменовался активным поиском творческих решений и экспериментов. Впоследствии они существенно преобразили обличье киностудии к 1963 г. «Формальные новшества, условные решения в изображении персонажей и окружения, а также разнообразие и стилизация анимационной пластики стали обыденностью» [2]. Нельзя не отметить достижения в области рисованного кино, к ним относятся фильмы Е. Мигунова («Знакомые картинки», 1957 г.), А. Снежко-Блоцкой («Сказка о Мальчише-Кибальчише», 1958 г.), работы сестер Брумберг конца 1950-х гг. и др.

Распространение лаконизма и отказ от фазовки в оформлении фильмов наблюдались в первой половине 1960-х гг. «В середине 1960-х гг. в производство вводится новый состав мульткрасок на основе поливинилацетата, что способствует увеличению долговечности и прочности целлюлоидных элементов, а также упрощает работу залильщиков» [1]. Однако основные изменения произошли в 1961–1962 гг., когда режиссеры Союзмультфильма создали такие картины, как «Козленок» Р. Давыдова, полнометражный «Ключ» Л. Атаманова, «Большие неприятности» В. и З. Брумберг (все – 1961 г.), «Две сказки» Л. Амальрика (1962 г.), полнометражные «Дикие лебеди» (1962 г.) М. и В. Цехановских и множество других работ. Таким образом, данные новшества стали основой для качественного скачка в мультипликационном производстве, и способствовали художественному обновлению студии Союзмультфильм.

В сфере кукольной анимации в этот период начали применять полубъемных, так называемых «барельефных» кукол – например, в фильме А. Карановича и Р. Качанова «Влюбленное облако» (1959 г.) и других работах. Также использовались бумажные куклы («Летающий пролетарий» И. Иванова-Вано и И. Боярского, 1962 г.), плоские фактурные куклы («Обида» Р. Качанова, 1962 г.) и бумажные марионетки. Также в предметной анимации происходили нововведения, например, внедрялись новые приемы и образные решения, как в фильме И. Боярского («Банальная история», 1962 г.). Выдающимися произведениями того времени стали фильмы В. Дегтярева «Конец Черной Топи» (1960 г.) и «Кто сказал мяу?» (1962 г.), а также работа Р. Качанова «Машенька и медведь» (1960 г.). Наиболее значимой с точки зрения технических и художественных новаций признана полнометражная картина А. Карановича и С. Юткевича «Баня» (1962 г.), которая коренным образом обновила методы кукольного кино. Таким образом, 1960-е г. стали эпохой активного экспериментирования и изменения художественной парадигмы в советском кукольном кино. Отказ от традиционных объемных кукол в пользу «барельефных», бумажных, плоских фактурных и даже марионеточных конструкций, а также внедрение новых приемов предметной анимации существенно расширили выразительные возможности данного жанра.

Особое место в истории «Союзмультфильма» занимает деятельность В. М. Котеночкина, чье творчество во многом определило художественное лицо студии в 1960–1970-е гг. Начав как художник-мультипликатор и пройдя школу работы над рядом значительных картин, он с 1962 г. выступал уже как режиссер, последовательно разрабатывая выразительный, динамичный и легко узнаваемый стиль анимации. Наибольшую известность ему принесли «Лягушка-путешественница» (1965 г.) и, прежде всего, многосерийный фильм «Ну, погоди!» (1969 г.), ставший одним из самых популярных произведений советской мультипликации и важной частью массовой культуры. Его вклад заключался не только в создании ярких и запоминающихся образов, но и в развитии сатирической и комедийной линии в отечественной анимации, а также в укреплении традиции серийного фильма, рассчитанного на широкую аудиторию.

Перед началом 1970-х гг. сформировался ряд «фильмов-циклов с постоянными героями, среди которых можно выделить «Маугли» (Р. В. Давыдов, 1967–1971 гг.), «Малыш и Карлсон», «Карлсон вернулся» (Б. П. Степанцев, 1968–1970 гг.), «Умка», «Умка ищет друга» (В. И. Пекарь, В. И. Попов, 1969–1970 гг.), «Ну, погоди!» (В. М. Котеночкин, 1969–1993 гг., при участии В. И. Тарасова), «Бременские музыканты» И. А. Ковалевской и «По следам Бременских музыкантов» В. Б. Ливанова (1969–1973 гг.), «Винни Пух», «Винни Пух идет в гости», «Винни Пух и день забот» (Ф.С. Хитрук, 1969–1972 гг., при участии Г. М. Сокольского), а также «Крокодил Гена», «Чебурашка», «Шапокляк», «Чебурашка идет в школу» (Р. А. Качанов, 1969–1983 гг.)). Неотъемлемой и важной частью отечественной культуры становились герои «серийных» фильмов, созданных в 1960–1980-х гг., демонстрировав существенное влияние на поколения советских граждан.

Вторая половина 1960-х гг. стала для «Союзмультфильма» началом попыток выпуска непродолжительных лент, объединяемых в сборники. Так, анимационный журнал «Веселая карусель», появившийся благодаря данным экспериментам, стал заметным явлением в 1970–1980-х гг., послужив отправной точкой для большинства молодых режиссеров студии. Одним из ключевых режиссеров мультжурнала «Веселая карусель» стал А. А. Петров, который не только выступил одним из первых авторов-сюжетчиков, но и фактически сформировал концепцию этой площадки как экспериментальной лаборатории для молодых мультипликаторов. Его стремление к художествен-

ной смелости и отказ от шаблонных формул помогли закрепить за «Союзмультфильмом» репутацию центра графически насыщенной и эстетически смелой анимации, а сами работы А. Петрова в рамках журнала стали важным вкладом в развитие советской школы рисованной мультипликации 1970 – 1980-х гг.

Рубеж 1960 – 1970-х гг. ознаменовался совместными работами с иностранными анимационными студиями: «Странная птица» («Загреб-фильмом», СФРЮ, 1969 г.) и «Юноша Фридрих Энгельс» («ДФА», ГДР, 1970 г.). В этот период на экраны выходят анимационные ленты, созданные в сотрудничестве с немецкими, венгерскими, румынскими и монгольскими аниматорами. Тем не менее в 1970 – 1980-е гг. многие инициативы от мультипликаторов из разных стран остались нереализованным.

Таким образом, 1950 – 1970-е гг. стали для «Союзмультфильма» периодом творческого обновления, технических экспериментов и институционального укрепления. В это время были выработаны художественные принципы, позволившие студии создать ряд фильмов, вошедших в золотой фонд отечественной анимации, а также подготовить почву для дальнейшего развития серийного, сатирического и авторского кино.

Несмотря на внешний блеск достижений 1970–1980-х гг., когда «Союзмультфильм» достиг пика своего влияния как ведущая европейская анимационная студия, период 1980–1990-х гг. стал временем глубокого кризиса и институционального распада. Политика Перестройки, экономические реформы и ослабление государственной поддержки выявили накопившиеся проблемы, которые привели к снижению производства, оттоку кадров и первым шагам к приватизации, хотя внешние успехи (юбилеи, награды, международное сотрудничество) еще скрывали надвигающийся упадок.

В 1986 г. студия «Союзмультфильм» торжественно отпраздновала свое 50-летие. На протяжении полугода на Центральном телевидении проходила обширная ретроспектива мультипликационных лент студии. Кроме того, хоть и не в срок, в 1990 г. в свет вышло юбилейное издание «Сотворение фильма», которое подготовило Бюро пропаганды советского киноискусства (ВТПО «Киноцентр»). Стоит также отметить, что «Указом Президиума Верховного Совета СССР от 9 июня 1986 г. за выдающийся вклад в развитие отечественного кинематографа киностудия «Союзмультфильм» была удостоена ордена Трудового Красного Знамени» [6].

Первая половина 1980-х гг. стала для «Союзмультфильма» периодом совместных экранизаций картин – как с социалистическими киностудиями (например, советско-румынский фильм «Мария, Мирабела», 1981 г.), так и с западными. Безусловный успех принесла серия лент «Приключения пингвиненка Лоло» (1986–1987 гг.), созданная совместно с японскими мультипликаторами. Совместные работы с «Союзмультфильмом» стали планировать во второй половине 1980-х гг. партнеры из Индии, Англии и США, а впоследствии стали приходить инициативы и от кинодеятелей из других стран.

В начале 1980-х на студии были запущены несколько смелых проектов, радикально отличавшихся от устоявшихся технологий, что в итоге вызвало срыв сроков и усложнило процесс производства. Особенно это отразилось в работах Ю. Б. Норштейна («Шинель»), А. А. Петрова («Геракл у Адмета») и др. Все это вело к неотложной реорганизации «Союзмультфильма». Дело еще в том, что во второй половине 1980-х гг. студия столкнулась с серьезной потерей кадров. Мастера старших поколений, работавшие еще с 1930–1950-х гг., включая представителей школ И. Иванова-Вано, Л. Амальрика, Ф. Хитрука и др. уходили, что создавало острый дефицит квалифицированных специалистов. В связи с перечисленными обстоятельствами, с началом Перестройки встал вопрос о принятии новых реформ. Изначально в планах было открыть третье производственное объединение для экспериментального кино и нетрадиционных технологий в дополнение к уже действующим подразделениям, выпускавшим рисованные и кукольные фильмы. Данное объединение должно было сосредоточиться на проектах, которые не соответствовали традиционной производственной системе.

Внутри студии в апреле 1988 г. образовались пять творческих объединений: «Поиск» (художественный руководитель – А. Ю. Хржановский), «Комикс» (руководитель – В. И. Тарасов), «Традиция» (руководитель – А. А. Петров), «Детский фильм» (во главе с В. М. Котеночкиным) и

«Объемно-кукольные фильмы» (худрук – В. В. Курчевский). В том же году Ю. Норштейн открыл автономную мастерскую. Художественный совет и Правление были получены каждым объединением, а также разрабатывались отдельные тематические планы. Данное реорганизационное изменение просуществовало вплоть до апреля 1990 г., однако впоследствии студия вернулась к прежнему делению на кукольное и рисованное направления. Следует отметить, что это преобразование серьезно дезорганизовало равновесие в производственных процессах. Планы разных объединений были плохо синхронизированы, из-за чего между режиссерами и продюсерами возникла острая конкуренция за средства цехов.

«В 1989 г. «Союзмультфильм» перешел на хозрасчет, а затем и на арендные отношения, получив статус арендного предприятия. Это давало ему право распоряжаться коллекцией мультфильмов, созданных начиная с 1936 г. Высшим органом арендного предприятия стала Конференция трудового коллектива, на которой избирались Правление и директор студии» [9]. Правление, в свою очередь, получило полномочия заключать и расторгать контракты с директором. Тем не менее, к концу 1980-х гг. производственный механизм студии начал давать сбои: участились случаи нарушения диспетчерских графиков, росло число переносов сроков сдачи фильмов, а также ощущалась острая нехватка как самих мультипликаторов, так и работников цехов. Уход ключевых художников, неудачи в расширении и захвате помещений подорвали не только материальную основу студии, но и символизировали крах советской системы анимационного производства, лишив ее прежнего влияния на отечественную культуру.

Тем не менее, на фоне общего упадка, творческий потенциал коллектива проявился в ряде выдающихся работ конца 1980-х гг., среди которых особенно выделились: «цикл А. Ю. Хржановского «Школа изящных искусств» (1987–1990 гг.), полнометражная комбинированная лента И. Н. Гараниной «Кошка, которая гуляла сама по себе» (1988 г.), «Путешествие» (1989 г.) А. Б. Шелманова, «Кот, который умел петь» (1988 г.) и «Музыкальный магазинчик» (1989 г.) Н. О. Лернера, «Эксперимент» (1988 г.) Е. А. Гамбурга, «Муму» (1987 г.) В. А. Караваева, «Притча об артисте. Лицедей» (1989 г.) Н. Н. Серебрякова, «Сапожник и русалка» (1989 г.) В. М. Угарова» и мн. др.

В начале 1990-х студия присоединилась к крупному международному проекту по созданию анимационных экранизаций пьес У. Шекспира. Партнерами выступили британские телеканалы BBC и Channel 4 Wales, а также студия Christmas Films. В 1992 г. вышли шесть фильмов, среди них примечательны «Буря» С. М. Соколова, «Гамлет» Н. В. Орловой, «Двенадцатая ночь» М. А. Муат и «Макбет» Н. Н. Серебрякова. В ходе сотрудничества совместное предприятие Christmas Films со временем оформилась как самостоятельная студия и продолжила работу с британцами уже без прямого участия «Союзмультфильма».

Вопреки многочисленным трудностям, режиссеры не прекращали эксперименты и вводили новые творческие приемы. Например, «С. А. Олифиренко применил специальный пластифицирующий состав на основе дибутилфталата при изготовлении кукол, восстановил почти утраченную технологию сменных фаз-масок и разработал собственный способ их крепления к лицу персонажа с помощью магнитов. А. А. Петров, в свою очередь, усовершенствовал свою технику, сочетающую карандашный контур на бумаге с бесконтурной заливкой. Г. П. Шакицкая использовала лессировочные масляные краски для художественной обработки целлулоидных фаз, Л. Ю. Кошкина исследовала возможности интеграции традиционной целлулоидной технологии с приемами «ожившей живописи», а Е. В. Гаврилко применял нестандартные методы графической обработки рисунков на целлулоиде. К числу значимых анимационных произведений, созданных на студии в 1990-е гг., относятся кукольные фильмы, такие как «Серый волк энд Красная шапочка» (1990 г.) Г. Бардина, «Сказка» (1991 г.) Н. Лернера, «Машенька» (1992 г.) и «Считалка для троих» (1995 г.) С. Олифиренко, «Теремок» (1995 г.) С. Косицына; рисованные картины «Рождественская фантазия» (1993 г.) Л. Кошкиной, «Притча о мышши» (1991 г.) Е. Гаврилко, «Выход» (1995 г.) Е. Пророковой, «Про любовь и муху» (1995 г.) А. Ушакова, и мн. др.» [14].

В 1999 г. творческо-производственное объединение «Союзмультфильм» было акционировано с многочисленными нарушениями действующего законодательства. Вследствие этого «Союзмультфильм» фактически прекратил свое существование как единое предприятие, что ознаменовало конец эпохи для легендарной студии. Однако 30 июня 1999 г. государством была учрежде-

на новая организационная структура – Федеральное государственное унитарное предприятие «Киностудия Союзмультфильм». «При формальном сходстве с предшествующей студией данное предприятие не принимало на себя правопреемство в отношении трудовых обязательств перед сотрудниками прежнего «Союзмультфильма», осуществляя формирование штата на принципиально новой основе. В то же время государство передало в ведение ФГУП производственные площади, материально-техническую базу и права на фильмотеку, созданную старой студией» [3].

Таким образом, реорганизация «Союзмультфильма» в 1980 – 1990-е гг. стала не обновлением, а затяжным кризисом, в ходе которого подорвались производственная система, кадровый состав и материальная база студии. Несмотря на отдельные творческие достижения и попытки адаптации к новым условиям, к концу десятилетия студия утратила прежнюю организационную целостность и оказалась на пути институционального распада, который завершился фактическим разрывом между историческим наследием и новой юридической формой существования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асенин, С. В. Мир в оживших рисунках// Советский экран. – 1974. – №15. – С. 10.
2. Асенин, С. В. Мир мультфильма: идеи и образы мультипликации социалистических стран/ С. В. Асенин. – М.: Искусство, 1986. – 288 с.
3. Бородин, Г. И. Киностудия «Союзмультфильм»/ Г. И. Бородин. – М.: Искусство, 1972. – 160 с.
4. Введенский, Б. А. Межрабпом-Фильм// Большая советская энциклопедия/ гл. ред. Б. А. Введенский. – М.: Советская энциклопедия, 1954. – Т. 27. – С. 54.
5. Венжер, Н. Я. Союзмультфильм. Очерк истории и деятельности киностудии/ Н. Я. Венжер. – М.: Б. и., 1981. – 32 с.
6. Волков, А. А. «Союзмультфильму» 50 лет: каталог юбилейной выставки произведений художников киностудии/ А. А. Волков. – М.: Советский художник, 1986. – 75 с.
7. Выпуск, посвященный 70-летию киностудии «Союзмультфильм»// Киноведческие записки. – 2006. – № 80.
8. Голдобин, А. Советское кино–производство в 1923–1924 г. г. и его перспективы. – Кино: советская кинематография/ Под ред. И. Н. Бурсака. – М.: Пролеткино, 1925. – С. 6–30.
9. Гращенкова, И. Н. История российской кинематографии (1896–1940 гг.)/ И. Н. Гращенкова, В. И. Фомин. – М.: Канон+, 2016. – 352 с.
10. Декрет СНК РСФСР «О переходе фотографической и кинематографической торговли и промышленности в ведение Наркомпроса РСФСР». 27 августа 1919 г. // СУ. 1919. № 44. Ст. 433. – Режим доступа: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/5126> (Дата обращения: 27.02.2026)
11. Декрет СНК РСФСР «О преобразовании ВФКО Наркомпроса в Центральное государственное фото-кино-предприятие (Госкино)». 19 декабря 1922 г. // СУ. 1923. № 1. Ст. 4. Отд. I. – Режим доступа: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/5147> (Дата обращения: 27.02.2026)
12. Деятельность Всероссийского фотокинематографического акционерного общества «Советское кино» (Совкино). – М.: Совкино, 1928. – 30 с.
13. Иванов–Вано, И. П. Кадр за кадром/ И. П. Иванов–Вано. – М.: Искусство, 1980. – 240 с.
14. Липскеров, М. Мультфильмы, которые обязательно нужно посмотреть// М.: Искусство. – 2014. – № 12. – С. 20–25.
15. Познер, В. Дисней в стране советов, 1930–е гг.// Детские чтения. – 2019. – № 2 (16). – С. 341–387.
16. Постановление СНК РСФСР «Об организации кинодела в РСФСР»// СУ РСФСР. – 1924. – Отд. 1. – № 5. – Ст. 555. – Режим доступа: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/5218-13-1924> (Дата обращения: 06.03.2026)
17. Рябчикова, Н. С. «Пролеткино»: от «Госкино» до «Совкино»// Киноведческие записки. – 2010. – № 94. – С. 90–108.
18. Туровская, М. «Мосфильм» – 1937/ М.// Киноведческие записки. – 2001. – № 50. – С. 7–9.
19. Ходатаев, Н. Пути мультфильма// Советские кино. – 1935. – №4. – С. 46–48.

Е.В. Прокофьева, Д.С. Голийная

ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЧУКОТСКОГО ЭТНОСА

Аннотация. В статье рассматривается история формирования чукотского этноса с древнейших времен до конца XVIII в., а также проанализирован процесс научного изучения культуры оленных чукчей в ходе российских экспедиций XVIII – начала XX вв.

Ключевые слова: Академия наук, научные экспедиции, оленные чукчи, традиционная культура, чукотская этнография, чукчи, этногенез.

THE HISTORY OF THE CHUKOTKA ETHNIC GROUP

Abstract. The article examines the history of the formation of the Chukchi ethnic group from ancient times to the end of the 18th century, and analyzes the process of scientific study of the culture of the reindeer-herding Chukchi during Russian expeditions in the 18th and early 20th centuries.

Key words: Academy of Sciences, scientific expeditions, reindeer Chukchi, traditional culture, Chukchi ethnography, Chukchi people, ethnogenesis.

Чукчи – малочисленный коренной народ Северо-Востока Азии, проживающий на территории от Берингова моря до реки Индигирки, ныне территория Чукотского автономного округа, Камчатского края, Якутии и Магаданской области. Этноним «чукча» происходит от чукотского слова «чаучу» – «богатый оленями, оленевод» [25, 248], обозначающий отдельную группу чукчей-олeneводoв, отличающейся своей хозяйственной деятельностью. Приморские чукчи использовали другой этноним для самоназвания, в переводе обозначающий «приморского жителя, помора». Кроме того, существует и другой этноним – «лу-ораветланы», что означает «настоящие люди», который активно внедрялся в этнографические труды СССР. После Октябрьской революции началась кампания по изменению наименований народов СССР, в том числе и народов Севера. Власти старались максимально приблизиться к самоназванию народа на их языке. Однако данный этноним не был распространен в дальнейшем [25].

Древнейшие палеолетические следы человека, найденные на Чукотке, датируются III–VIII тыс. до н.э. [11] Исследования Д. Гопкинса позволили подтвердить, выдвинутую ранее, теорию С.П. Крашенинникова о сухопутной связи Азии и Америки [11]. Часть ныне затопленной суши называли Беренгия. Это был прямой и удобный путь, по которому могли передвигаться люди, заселявшие Америку из Азии. В то время это была обширная единая культурная зона, представляющая переходный этап от «галечной» к бифасиальной технологии производства каменных орудий. Об этом свидетельствуют найденные археологические источники на северо-западе США [11]. Таким образом, регион проживания чукчей некогда был мостом для перемещения населения вплоть до начала XIII тыс. [11]

Как отмечает А. П. Окладников, исследовавший археологические материалы Чукотки, «древняя охотничья культура в глубинной части Чукотского полуострова по своему происхождению связана с континентальными областями заполярной Якутии и Колымского края и что, таким образом, заселение Чукотки происходило с Запада» [14, 35]. Это подтверждает связь Чукотки с культурами Якутии.

Крупный исследователь северных народов В. Богораз предполагал, что предки чукчей могли прийти с более южных земель. Основывал он свое предположение на чукотском фольклоре, содержащем рассказ о «большом черве». Он основывался на мысли, что это свидетельство об удавах, проживающих южнее северо-восточной Азии [4].

Таким образом, в научной среде не сформировалось единого мнения по поводу происхождения северных народов, их перемещения и прародины. Однако, следует подчеркнуть, анализ материальной и духовной культуры, лингвистики, антропологии и археологии показывает, что чукчи являются древнейшим населением Чукотки, обосновавшимся на рубеже IV–III тыс. до н.э. [15]

Антропологические исследования показали своеобразие арктической расы по сравнению с внутриконтинентальными монголоидами. Это проявляется в ряде специфических признаков: интенсивная терморегуляция, высокий показатель содержания гемоглобина, обмена веществ, который формировался в условиях экстремального арктического и субарктического климата. Найденные археологические источники, датируемые II тыс. до н.э. свидетельствуют о формировании определенных черт, свойственных представителям арктической расы, среди потомков которых могли быть и предки чукчей [15]. Складывание признаков арктической расы могло осуществиться в результате изоляции и длительного пребывания в данном регионе [15].

Подобная обособленность развила у чукчей особую чувствительность к непривычным им запахам и вкусам. По свидетельствам В. Богораза «чукчи – одно из самых здоровых племен в северо-восточной Сибири» [4, 19]. Однако иммунитет чукчей оказался бессилем против заразных болезней, принесенных русскими первопроходцами. Кроме того, длительное обособление сформировало уникальный чукотский язык, входящий в особую чукотско-камчатскую группу палеоазиатских языков, включающий также и корякский язык. Данная языковая группа «отличается частными грамматическими признаками, наличием особых грамматических разрядов и своеобразных языковых единиц» [14, 36]. Это подтверждает целостность системы языка и самостоятельность его развития.

С появлением на Крайнем Северо-Востоке Азии русских землепроходцев закончилась изолированность народов. Первые походы русских на Крайний Север датируются концом XVI в. Северные народы впервые столкнулись с русскими отрядами уже в начале XVII в. Первое письменное упоминание о чукчах, как о многочисленной народности относится к 1641–1642 гг. в челобитной казаков Ивана Ерастова, Федора Чукчиева и Афанасия Стефанова: «И встретили нас, холопей твоих, в Алазейской реке многие алазейские люди, князец Невгоча и Мундита. А с ним, государь, были с тундры чукчи-мужики с своими роды и с улусными людьми» [11, 67]. Чукчи оказывали сопротивление ясачным сборщикам. Попытки заставить чукчей платить ясак предпринимались неоднократно. Лишь в результате осады чукчами Колымского острога в 1662 г. немногие из них стали ясачными плательщиками [11].

Чукчи проявляли замкнутость, периодически перерастающую во враждебность. Т. А. Брачун отмечал, что примерно с XVI в. у чукчей стал развиваться новый тип хозяйственных отношений, а именно постепенный переход к оленеводству, как преобладающей форме производства. Это повлекло за собой, во-первых, «новый тип социальной организации, а, во-вторых, иного отношения к ареалу проживания, что и стало причиной повышенной агрессии чукчей» [5, 50]. Кроме того, мифология северных этносов рассматривала мир, как некое пространство, не имеющее границ, кроме естественных. Развитие кочевого оленеводства изменило миропорядок и поведения этноса, появлялось понятие частной собственности [5].

С конца XVII в. началась серия войн-походов против чукчей. Она имела упорный и затяжной характер. Союзниками русских в борьбе с чукчами были ясачные юкагиры и коряки, просящие защиты от грабительских набегов чукчей [4]. Серия попыток покорения чукчей была предпринята в 1701 г. отрядом Семена Чернышевского, в 1711 г. Игнатьева и казака Степана Ильиных.

Одним из самых значительных походов на чукчей в 1730-х гг. были походы А.Ф. Шестакова и Д.И. Павлуцкого. По предположению В. Богораза одной из причин снаряжения похода были частые чукотские набеги. Однако начатая в 1729 г. война с чукчами закончилась разгромом казачьего отряда и гибелью Шестакова [4]. Позже Д. И. Павлуцкий предпринял несколько походов в период с 1731 по 1747 гг. Сначала отряд имел успех, но затем был разбит, и Павлуцкий погиб в 1747 г. Война продолжалась и после поражения: в 1759 г. чукчи осаждали Анадырскую крепость [4].

Походы Павлуцкого нашли отражение в чукотском эпосе, состоящем из нескольких рассказов, где русский офицер предстает врагом чукотского народа по имени Якунин: «Пришел Якунин, железом олетый, худо убивающий, Якунин, огнивный таньг, стал истреблять народ. У него приемыш, возвращенный из кочевых людей, приносящий пищу, проворный, быстроногий, на бегу догоняющий дикого оленя; убивает ножом, вываливает меняло, хватает за заднюю ногу, вскидывает вверх, прямо так уносит домой. Худо убивающий Якунин истребляет людей, истребляет людей, собрал шапок целые возы, шапки убитых двадцать возов отправил Солнечному Владыке» [20, 249].

Чукотские войны XVIII в. плотно вошли в чукотский фольклор («О Якунине сказки», «Времен войны весть», «Манэ и Манактон»), сохранившись вплоть до начала XX в. Чукчи участвовали в военных конфликтах с соседними народами, однако, можно предположить, что военное столкновение с русскими приобрело невиданный для них масштаб. Именно поэтому русско-чукотские войны оставили яркий след в истории чукотского народа.

К XVIII в. военные экспедиции против чукчей было решено прекратить из-за значительных издержек и отсутствия прибыли. Более того, прекращение походов было связано и с отсутствием у чукчей предметов, пригодных для ясака. Со второй половины столетия был положен курс на мирное урегулирование конфликта и вступление в подданство Российской империи на определенных условиях. В Сенатской справке о «доношениях» Иркутской канцелярии в Военную коллегию от 26 и 29 ноября 1756 г. отмечалось: «В Анадырск прибывшие чюкчи объявили: присланы они ото всех чюкоцких народов со объявлением, что все чюкчи желают быть в российском подданстве и ясак платить вечно в год по одной лисице красной с человека, только без взятъя от них аманатов, и войны никакой и ссор не чинить, а егда российским людям куда случитца в поход итти и им по требованиям их вспомогать и в поход ходить без всяких отговорок, а буде и на них, чюкоч, от кого какое нападение будет, а особливо от коряк, то б таким же образом и от подданных российских народов чинено им было вспоможение беспрепятственно, и в том они, чюкчи, весною, по собрании их на реке Анадыре тоенов на Чекаеве по своему иноверческому обыкновению и присягу, чтоб им солнца не видать, учинят и обо всем твердое установление при том уро чище сделают» [22, 179].

28 февраля – 2 марта 1778 г. прошли русско-чукотские переговоры, по итогам которых чукчи на добровольной основе вступили в подданство Российской империи [10]. Следует подчеркнуть, что данный указ был новой вехой в истории русско-чукотских отношений, официально объявлявшей о принятии в подданство чукотского народа. Однако, как заметил А. С. Зуев, указ имел «привентивный» характер и мало соответствовал достигнутому на переговорах с чукчами результатам [10, 36]. В итоге, жизнь чукчей фактически не изменилась, по-прежнему сохранялся традиционный уклад вплоть до XX в., когда произошло реальное административное включение чукотского народа в состав СССР.

Немаловажную роль в установлении мирных отношений с чукчами сыграл Тангитан. Он, будучи ребенком, был взят в плен отрядом Павлуцкого, крещен и обучен грамоте и русскому языку. Ему дали имя Николай Дауркин. Доподлинно неизвестно принадлежал этот человек чукотскому или корякскому этносу по происхождению [11].

Сибирский губернатор Ф. И. Саймонов использовал знания и способности Дауркина для налаживания отношений с чукчами. Сначала «он нес обыкновенную казачью службу в Анадырском остроге, а затем был участником русско-чукотских переговоров. В 1763-1764 гг. он путешествовал по Чукотке и привез множество ценных материалов по этнографии и географии края. В дальнейшем – участник научных экспедиций» [11].

Почти сразу же с приходом русских на Чукотку были предприняты попытки обращения чукчей в православие. А.И. Аргентов упоминал, что на Колыме, за отсутствием священства, службу исполняли миряне, миссионерское движение не получило большого распространения из-за отсутствия попов и миссионеров [1]. Попытка чукотских миссионеров поселиться среди народа так же не увенчалась успехом.

Для ускорения христианизации были разработаны поощрительные меры: освобождение от уплаты ясака, вручался комплект одежды, нательные кресты. По свидетельствам Т. Богораза «каждый новокрещеный язычник получал сахар, табак и другие ценности так же точно, как при уплате ясака царю» [4, 73].

Добровольно крестились в услужение русским представители чукотской родовой верхушки. Так, Ф. Матюшкин описывал интересный случай крещения чукчи на Анюйской ярмарке: «Один из новокрещеных долго не мог окунуться в чашу с водою, наконец, бросился, но тотчас выскочил и стал бегать по часовне, дрожа от холода. «Давай табак, давай табак», – кричал он. Ему говорят, что еще не кончилось. – «Нет, более не хочу, давай табак, давай табак...» [26, 87]. Добровольно также крестились некоторые оленеводы, лишившиеся оленей и вынужденные перейти к оседлости.

Таким образом, чукчи неохотно принимали христианство. Они были заинтересованы в большей степени подарками, полагававшимися при крещении. В этом смысле чукчи оказались довольно прагматичными. Верования и традиции, складывавшиеся веками в культурной изоляции, оказались сильнее новой незнакомой чукчам веры, принесенной русскими миссионерами.

К XVIII в. на Чукотке сохранялось две основных организации жизни: оседлые морские зверобой и оленеводы кочевники. По свидетельствам Петра Попова, возвратившегося с «Чукотского носа» в 1711 г.: «Оленные чукчи в Носу живут по камням, ради оленных своих табунов кочуют по разным местам. А пешие чукчи по обе стороны Носу живут по коргам, подле море, в зимних юртах, где коротает морж. А кормятца они, чукчи, оленные и пешие: промышленяют по камням и рекам диких оленей и морскими китами, моржами, белугою, нерпами, корением и травой» [13, 157].

Хозяйство у чукчей было комплексным, но четкое разделение труда отсутствовало. Общественной и экономической единицей у чукчей была патриархальная семья. «К концу XVIII в. наблюдалось дробление семей, составлявших кочевое стойбище, что приводило к постепенному становлению частной собственности у чукчей» [11, 77].

Чукчи по-прежнему сохраняли пережитки родовых институтов, таких как кровная месть, левират, сорорат, групповой брак и многоженство. В период межплеменных войн XVII–XVIII вв. у чукчей возникли зачатки военной демократии и примитивное рабство, которое обычно составляли иноплеменники. С прекращением войн подобного рода общественная организация не получила развития и исчезла [11].

В XVII в. русскими поддерживалась связь только с западной группой чукчей-оленьеводов. В связи с проникновением русских на Чукотку изменилась хозяйственная жизнь оленных чукчей. В XVIII в. стало заметно влияние русского торгового капитала в экономике чукчей. Путем обмена в обиход чукчей стали проникать железные и медные изделия и оружие русского производства [21]. В 1788 г. была открыта Анюйская ярмарка, на которой чукчи активно торговали. Рассвет этой ярмарки пришелся на начало XIX в. По свидетельствам В. И. Йохельсона, обороты ярмарки насчитывали сотни тысяч рублей [12]. Традиционно ярмарка длилась 5-7 дней и проходила в конце марта – начале апреля.

Следует отметить, что на отношения русских с чукчами, безусловно, повлияли проходившие полвека назад войны. Существовал ряд правил, вызванных конфликтами и в процессе торгового обмена. Например, «встречи для обмена могли проходить только днем, чукчи приходили в полной военной экипировке и при малейшем конфликте применяли оружие» [12, 101]. Основным денежным эквивалентом являлась шкура красной лисы. «Чукчи обменивали пушнину, моржовый клык, продукты оленеводства на табак и железные изделия, которые они везли на острова и обменивали на пушнину и американские товары у американских эскимосов (каргаули)» [12, 101].

Сведения о чукотско-американских отношениях известны еще с XVII в. и описаны М. Стадухиным [11]. Можно предположить, что торговые отношения у чукчей с американскими эскимосами сложились задолго до прихода русских землепроходцев.

Включение новых территорий в состав Российской империи на Северо-Востоке в 1730–1740-х гг. и связанные с этим социально-экономические нужды создали предпосылки для проведения научных экспедиций, программы и направления которых определялись Императорской Академией наук. Основы для развития науки в России были заложены еще в период петровских реформ. Создание Академии наук было неразрывно связано с экспедиционной деятельностью. В начале XVIII в. внимание правительства к открытию новых земель в Тихом океане заметно возросло. Первые академические экспедиции приносили богатейший материал по географии, ботанике, геологии, культуре и истории региона. На их основе создавались коллекции, научные фонды, были заложены основы для развития музееведения в России [7]. Одним из направлений исследования региона, определяемых Академией наук, было изучение народов края, их быта, традиций и хозяйственного уклада, для включения региона в единое социально-экономическое пространство.

Цели исследования региона в XVIII в. были обширными, однако основными задачами были: изучение хозяйственных возможностей, строительство городов, прокладывание путей сообщения и организация обороны окраин [27]. Кроме того, исследователей интересовал вопрос и отношений Азии и Америки, особенности астрономических и метеорологических явлений полярной области, уникальная флора и фауна. Помимо этого, в ходе экспедиций были выдвинуты теории о древней истории региона. Следует отметить, что изучение Чукотского региона проходило в контексте подготовки и организации кругосветных путешествий [27].

Первой научной экспедицией, которая собрала и систематизировала знания по этнографии региона, была Вторая Камчатская экспедиция 1733 – 1743 гг. В ее составе были ученые Академии наук, например, Г. Ф. Миллер, С.П. Крашенинников, Я. И. Линденау и др. [17]. Работая над составлением описаний земель, ученые пользовались специально разработанной И. Э. Фишером и Г. Ф. Миллером программой для изучения народов. Шестой параграф «Об описании нравов и обычаев народов» включал 923 вопроса, которые касались быта, традиций, религиозных представлений и языка изучаемых народов [17]. По свидетельствам экспедиционных материалов, ученые придавали большое значение установлению сходства и различия северных народов. По результатам экспедиций и научного изучения региона был составлен обобщающий труд по истории Сибири под авторством Г. Ф. Миллера. Кроме того, некоторые разрозненные и фрагментарные сведения по этнографии представлены в форме «Известий», «Путешествий», «Дневников», «Описаний» [27]. Свидетельства о быте чукчей содержатся в «Описании сибирских народов», составленном Г. Ф. Миллером. Этнографы отмечали важность собранного исследователем материала, поскольку в нем содержались сведения о малочисленных северных народах, которые были полностью ассимилированы к концу XVIII в. [19]

Следует заметить, что Миллер был первым профессиональным историком, занимавшимся изучением коренных народов Сибири в полевых условиях. Ученый зафиксировал основные черты чукотского быта: особенности хозяйственной жизни, способов передвижения, воинствующий характер народа. В работе также описаны чукотские войны и походы Павлуцкого 1730–1740-х гг. Однако собранные свидетельства не были достаточно систематизированы. Сведения о чукчах приводились в контексте конкретной общей темы, характерной для всех северных народов.

Важное место среди источников занимают описания отдельных народов. Так, например, жизнь и традиционная культура чукчей упоминается в работах Я. И. Линденау. Как отмечал З.Д. Титова, «собранные и систематизированные по определенному плану богатые историко-этнографические сведения Я. И. Линденау о ряде народов этого региона имеют большое научное значение, поскольку его материалы могут рассматриваться как надежное свидетельство очевидца, опытного собирателя народных преданий, умело использовавшего архивные и опросные показания отдельных лиц» [17, 5]. Кроме того, ученый обладал лингвистическими способностями, о чем свидетельствуют имеющиеся в его работах словари и тексты шаманских заклинаний на местных языках.

Составленная Я. И. Линденау карта охватывала «территорию р. Колымы, побережье «Ламского моря», «Охотского острога», полуостров Камчатку, Чукотский полуостров и острова Берингова пролива. Отдельно на карте красным выделена область расселения чукчей» [17; 15]. В «Описании коряков, их нравов и обычаев по личным наблюдениям автора и по сведениям, полученным от других» ученый упоминал и некоторые чукотские традиции о сжигании покойников, бритье голов и употреблении мухоморов [17].

Следует отметить, что ученый выдвинул теорию о связи чукчей с американским народом. Так, в «Географическом описании реки Анадыря и в ней впавающих рек и ручьев и о чукчи, где они находятся и их местах кочевания и нападения на российских людей...» подробно рассказывается о географическом расселении оленных чукчей. «А оленные чукчи летом живут на хребтах и около моря. Осенью приходят они к пешим и приглашают их и неволе. Принуждают идти в Коряцкую землю, которая от речки Апуки до Акланского острога...» [17, 163] Под пешими чукчами тогда понимались оседлые или морские чукчи, занимающиеся ловлей белых медведей и морским зверобойным промыслом. Кроме того, автором отмечены места сражений с чукчами.

Северо-Восточная географическая и астрономическая экспедиция 1785–1795 гг., известная в литературе как экспедиция Биллингса-Сарычева отличалась от предшествующих экспедиций поставленными перед ней задачами. Во-первых, активная деятельность иностранных государств на Чукотке создавала угрозу на отдаленной русской северо-восточной азиатской границе. Во-вторых, был сделан упор на изучение недавно вошедших в подданство Российской империи чукчей [18]. Так, в статье 7-й «Наставлений», составленных Адмиралтейств-коллегией, было сказано: «Сколько возможно сведать о земле чукчей, силе, нравах сего народа, и при случае потщитесь своим поведением споспешествовать утврждению сего народа в зависимости сей России» [18, 5].

Как мы видим, правительство по-прежнему волновал чукотский вопрос, обусловленный памятью о чукотских войнах и походах Павлуцкого.

В экспедиции принимали участие армейский капитан Т. И. Шмалев, гидрографы А. Ботаков и С. Бронников, рисовальный мастер Л. Воронин и др., а также переводчики И. Кобелев и Н. Даркин, о котором было упомянуто выше. Важный вклад в описание нравов и обычаев чукчей внес врач и ученый-натуралист немецкого происхождения К. Мерк [18].

Участники экспедиции также пользовались специальными инструкциями, составленными профессором П. С. Палласом. Следует добавить, что в ходе работы экспедиции были собраны ценные музейные экспонаты, представляющие собой предметы быта чукчей, эвенков и американских эскимосов. В целом этнографические материалы экспедиции представляют собой и в настоящее время богатое собрание о жизни северных народов в XVIII в.

Краткие известия о культурных особенностях жизни чукчей содержатся в «Журнале» И. Кобелева, составленного в 1789 – 1791 гг. В главе «Чукотские как оленные, равно и пешие нравы, узаконения, обряды и случающиеся церемония», состоящей из восьми пунктов, содержатся сведения о традиции жертвоприношений, брачных обрядах и погребальных особенностях чукчей. Интересно, что в это время в чукотскую обрядовую систему вошел табак, который упоминался Кобелевым в контексте поминального обряда: «...а когда случится табак, малую часть кладут в огонь и говорят: «На те[бе] (мертвому) табак, покури» – и сами при том курят» [9]. Торговля на Чукотке и включение чукчей в экономическую жизнь позволили видоизмениться традиционной обрядовой жизни, не знавшей ранее табака.

Особого внимания заслуживают материалы Карла Мерка. По оценкам исследователей его рукопись представляет собой наиболее полное для своего времени описание жизни и быта чукчей [18]. Его труд наиболее систематизирован и полон. Во-первых, большая ценность зафиксированных сведений К. Мерка в том, что он наблюдал исчезнувшие позднее стороны жизни чукчей. Так, например, Мерк описывал подземные жилища чукчей, о развалинах которых упоминает В. Богораз, который занимался изучением чукчей позднее – на рубеже XIX – XX вв. [18]. Во-вторых, его рукопись содержит уникальные рисунки чукотского воина, подземного жилища, татуированной женщины, выполненные Л. Ворониным, что также представляет собой важный источник, помогающий узнать об исчезнувших традициях и культурных особенностях народа.

В «Описании обычаев и образа жизни чукчей» сообщалось, что оленные чукчи не имели преданий о своем происхождении, отмечалась неполнота и нестройность религиозных представлений. Однако выделяется сходство в наличии некоторых божеств, связанных с небесными светилами. Мерк писал, что «они (чукчи) больше боятся дьяволов, чем доверяют какому-нибудь высшему существу» [18, 101]. Духи, которые по верованиям чукчей связаны с их жизнью, имели более важное значение, чем небесные боги-создатели.

Таким образом, деятельность Северо-Восточной географической и астрономической экспедиции 1785 – 1795 гг. внесла большой вклад в изучение этнографии чукчей. Впервые, с помощью переводчиков, был подробно описан быт и традиции чукчей. Заключенный мир с чукчами не только позволил исследователям интегрироваться в жизнь чукчей и наблюдать за уникальным укладом жизни, но и способствовал укреплению дружбы с северным народом. С этого времени можно говорить о начале научного изучения чукчей, как отдельной этнической общности.

Следующая экспедиция, материалы которой обогатили сведения о чукчах, была организована столетие спустя. Сибиряковская историко-этнографическая экспедиция Восточно-Сибирского отделения императорского Русского географического общества начала свою работу в 1894 г. Как отмечает А. О. Левченко «это был первый опыт комплексной стационарной экспедиции по изучению коренных народов Восточной Сибири, главной задачей которой являлось естественнонаучное изучение края – сбор достоверных сведений в отношении геологии, географии, статистики, экономики, истории, этнографии и т.д.» [16, 191].

Название экспедиция получила в честь иркутского мецената-золотопромышленника Иннокентия Михайловича Сибирякова, известного своими благотворительными и просветительскими взносами. На экспедицию было потрачено 12 000 рублей. «Мне важно знать, чтобы экспедиция, насколько возможно, выяснила исторический ход инородцев. Вымирают ли они или, наоборот,

нарождаются. Влияние на то русской культуры... выяснить состояние образования... Затем важно составить представление о типе всех других сторон жизни, касающихся верований, обычаев, языка, антропометрии, положение народного здоровья... Для выяснения характера народа – собрание сказок, поверий, исследование обычного права...», писал И.М. Сибиряков Д.А. Клеменцу [16, 192].

Из 26 участников экспедиции 15 были политическими ссыльными. Знаковой фигурой в истории этнографических исследований северо-востока Сибири чукчей стал Владимир Германович Богораз – революционер-народник, ученый-этнограф, писатель и журналист. Е.М. Михайлова в статье о Богоразе отметила, что он «работал абсолютно самостоятельно, не получив никакой специальной подготовки. Не имел почти никаких пособий по общему языкознанию, он вынужден был и в изучении чукотского и эвенского языков идти совершенно самостоятельным путем» [письма богораза с. 138].

Действительно, Богораз, как и многие другие участники экспедиции, не имели специального образования, однако, следует отметить, что он был образованным человеком – сначала учился на математическом, а затем и историко-филологическом факультетах Санкт-Петербургского университета. Он владел несколькими языками и обладал талантом в области лингвистики [23]. Кроме того, участникам экспедиции неоднократно высылалась вся необходимая литература.

Свою деятельность В. Г. Богораз продолжал в составе Джезуповской северотихоокеанской экспедиции 1897–1902 гг., организатором которой был американской антрополог Ф. Боас. Как отмечает А.А. Гнесь: «это была, по существу, первая комплексная этнографическая экспедиция, явившаяся важным этапом в формировании концепций о культурных связях между Новым Светом и Северной Азией» [8, 63]. Основной задачей экспедиции было сравнительное изучение народов Америки и Азии, а также выявление связей между ними. В ходе деятельности экспедиции был собран богатейший этнографический, лингвистический и фольклорный материалы.

В.Г. Богораз провел наиболее полное и масштабное исследование всех аспектов жизни чукчей. Среди его работ можно отметить фундаментальную монографию «Чукчи», состоящую из трех томов, каждый из которых посвящен социальной организации, религиозным верованиям и материальной культуре. Кроме того, исследователь внес большой вклад в изучение языка чукчей, он составил русско-чукотский словарь, а также собрал статистические данные по демографии и оленеводству региона [24]. Хотя его работы и подвергаются критике профессиональных этнографов, все же признаются в научном сообществе как уникальный и богатейший материал. Его труды по сей день являются опорой, для исследователей-этнографов. Накопленный материал является богатейшим наследием описания традиционного уклада жизни и религиозных представлений чукчей, которые претерпели ряд изменений с приходом Советской власти.

Оказавшись на Чукотке, В.Г. Богораз принимал активное участие в жизни местного населения. Он был вынужден выучить чукотский язык сначала для повседневных нужд, а после для исследования культуры народа. Он писал: «Практические мои познания в чукотском языке настолько увеличились, что позволяют мне, хотя и не без некоторых трудностей, более или менее удовлетворительно объясняться с чукчами при различных расспросах, касающихся объектов этнографического исследования» [23, 146]. В своей работе он пользовался стационарным методом наблюдения, что давало углубленное и длительное изучение региона [2]. Как отмечает А.Д. Белова, для Богораза «лучший исследователь – местный человек, выросший в данной среде и связанный с нею непосредственной органической связью» [2, 103].

Знание языка способствовало более полному и глубокому проникновению в культуру чукчей. Он в точности описывал множество чукотских обрядов, дополняя их народными преданиями и включая в повествование названия на местном языке, позволяя читателю в большей мере приобщиться к культуре. Непосредственное общение и проживание с представителями культуры, а за этим и сформированное доверие, дали возможность включения в описание рассказы местных жителей.

Ценность проделанной им работы состоит и в том, что ему удалось добавить в свое исследование чукотские рисунки духов, созвездий, космогонических представлений о мире и вселенной, что в свою очередь является примером народного творчества и представляет отдельное поле

для исследования. Это также позволяет в полной мере приобщиться к культуре чукчей и проследить связь представлений о некоторых явлениях с окружающей этнос действительностью.

В целом деятельность Сибиряковской и Джезуповской экспедиций внесла большой вклад в изучение северных народов, предоставив невиданный ранее объем сведений. Несмотря на критику и непрофессионализм исследователей, в научном сообществе признается важность и ценность собранных материалов. На основе этнографических данных XVIII – начала XX вв. можно сказать, что к началу XX в. «чукотский этнос сохранил реликтовое состояние культуры практически в неприкосновенности. Влияние традиционной российской культуры и цивилизации едва ли было более значительным, чем влияние на чукчей других северных народов» [5, 32]. Этому способствовала не только большая территория Чукотки и низкая плотность населения, но и кочевой образ жизни [5]. Следует заметить, что экспансию на Чукотку осуществляли не только русские, но и американские предприниматели, которые так же не привнесли значительных изменений в традиционный уклад жизни коренных народов.

Таким образом, чукчи являлись автохтонным народом Чукотки, проживающим в регионе с рубежа неолита и бронзового века. Периодизация подтверждается данными археологии и памятниками древнего искусства. Документы свидетельствуют, что регион не был замкнутым и являлся транзитным путем расселения древних племен между континентами, что также подтверждается данными археологии и антропологии. Проживание в субарктическом климате сформировало особый расовый тип людей, приспособившихся к проживанию в экстремальных температурных условиях. Климатические и географические изменения способствовали замкнутости региона и его обособленности. Благодаря изоляции народов, русские землепроходцы в XVII в. застали практически не изменившиеся племена, сохранившие родоплеменной строй и уникальную систему хозяйственного устройства. Четкого разделения на кочевников и оседлых чукчей не было, к тому же на то время большое значение сохраняла охота.

Попытка включения чукчей в состав Российской империи не увенчалась успехом и привела к затяжным военным конфликтам, где чукчи проявили высокий уровень военной подготовки и жесткости, что отразилось в их традиционной культуре. Формально чукчи были включены в состав государства на добровольной основе, но их уклад жизни оставался неизменным. Попытки христианизации чукчей так же были неудачными, и лишь незначительно малая часть чукчей стала исповедовать православие. Это обстоятельство способствовало сохранению религиозных представлений. Путевые заметки научных экспедиций Академии наук, направленные на изучение и освоение дальних территорий Северо-Востока империи, подтверждают это. Благодаря данным экспедиций, организованным в XVIII в., мы можем проследить твердость и неизменность чукотских традиций вплоть до начала XX в.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аргентов, А. И. Путевые записки священника Андрея Аргентова. Восточная Сибирь/ А. И. Аргентов. – 2-е изд. – Нижний Новгород: Тип. Ройского и Душина, 1886. – 48 с.
2. Белова, А. Д. Методы полевой работы В. Богораза и Ф. Боаса и их релевантность в исследовании религии// Религия как фактор взаимодействия цивилизаций: труды IV Конгресса российских исследователей религии. – Благовещенск: Амурский государственный университет, 2018. – С. 98–104.
3. Богораз, В. Г. Чукчи. Ч. II. Религия/ В. Г. Богораз-Тан/ Н.-и. ас-ция Ин-та народов Севера им. П. Г. Смидовича. – Л.: изд-во Главсевморпути, 1939. – XII, – 196 с.
4. Богораз, В. Г. Чукчи/ В. Г. Богораз; авторизованный перевод с английского. – Л.: Издательство Института народов Севера ЦИК СССР, 1934. – Ч. 1. – 707 с.
5. Брачун, Т. А. Чукотский этнос: генезис и кризис/ Т. А. Брачун, В. Х. Сахибгоряев. – Магадан: НОСОСОБРА, 2009. – 132 с.
6. Вдовин, И.С. Очерки истории и этнографии чукчей/ И. С. Вдовин; отв. ред. Л. П. Потапов; Академия наук СССР, Институт этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. – М.; Л.: Наука, – 1965. – 402 с.
7. Галлямова, Л. И. Начало академических исследований на Дальнем Востоке России (первая половина XVIII в.) // Россия и АТР. – 2024. – № 1. – С. 11–24.
8. Гнесь, А. А. Джезуповская экспедиция (1897–1902 годы) и основные направления этнокультурных исследований в Северной Пасифике // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, археология, этнография. – 2007. – Т. 6, вып. 3. – С. 63–69.

9. Журнал о путешествии вторично в Чукотскую землю сотника И. Кобелева. 1789-1791 гг. ЦГАВМФ, ф. 214, д. 28. URL: https://drevlit.ru/docs/russia/XVIII/1780-1800/Kobelev_I/text2.php (дата обращения: 24.04.2026)
10. Зуев, А. С. Русско-чукотские переговоры 1778 года и принятие чукчей в подданство России // Вестник НГУ. Серия: История, филология. – 2006. – Т. 5. – Вып. 3. – С. 26-37.
11. История Чукотки с древнейших времен до наших дней/ Н. Н. Диков, В. В. Леонтьев, Г. С. Абакумов и др.; под рук. и общ. науч. ред. Н. Н. Дикова – М.: Мысль, 1989. – 492 с., 16 л. ил.
12. Карих, Е. В. Анюйская ярмарка во второй половине XIX – начале XX в. // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, археология, этнография. – 2008. – Т. 7, вып. 3. – С. 101–104.
13. Колониальная политика царизма на Камчатке и Чукотке в XVIII веке: сборник архивных материалов / Науч.-исслед. ассоц. Ин-та народов Севера ЦИК СССР; под ред. Я. П. Алькора и А. К. Дрезена; вступ. ст. С. В. Окуня. – Л.: Изд-во Ин-та народов Севера ЦИК СССР, 1935. – 216 с.
14. Крушанов, А. И. История и культура чукчей: историко-этнографические очерки/ под общей редакцией А. И. Крушанова. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1987. – 288 с.
15. Лебединцев, А. И. Проблема происхождения северо-восточных палеоазиатов // Вестник СВНЦ ДВО РАН – 2008 – №3 – С. 67-80.
16. Левченко, А.О. Сибиряковская экспедиция ВСОИРГО (1894-1896 гг.)// Иркутский историко-экономический ежегодник – 2010. – С. 191-194.
17. Линденау, Я. И. Описание народов Сибири (первая половина XVIII века)/ Я. И. Линденау; Историко-этногр. материалы о народах Сибири и Северо-Востока/ Пер.с нем., подгот. текста, примеч. и предисл. З. Д. Титовой; под общ.ред. И. С. Вдовина. – Магадан: Кн. изд-во.,1983. – 176 с.
18. Мерк, К. Описание обычаев и образа жизни чукчей/ К. Мерк; Этнографические материалы Северо-Восточной географической экспедиции, 1785-1795 гг./ пер. с нем. З. Д. Титовой под ред. Н. М. Александрова; под общ. ред. И. С. Вдовина. – Магадан: Кн. изд-во.,1978. – 154 с.
19. Миллер, Г.Ф. Описание сибирских народов/ изд. А.Х. Элерт, В. Хинтцше/ пер. с нем. А.Х. Элерт. – М.: Памятники исторической мысли, 2009. – 456 с.
20. Нефедкин, А. К. Военное дело чукчей (середина XVII - начало XX в.). – СПб: «Петербургское Востоковедение», 2003. – 352 с.
21. Садовникова, А.А. Из истории заселения и освоения северных территорий Якутии в XVII – начале XIX века // Северо-Восток России на рубеже XIX–XX веков: власть и общество: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 150-летию со дня рождения губернатора Якутской области И. И. Крафта (20 мая 2011 г.)/ Сибирское отделение Российской академии наук; Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера. – Якутск, 2012. – 680 с.
22. Сенатская справка о «доношениях» Иркутской канцелярии в Военную коллегию от 26 и 29 ноября 1756 г./ Колониальная политика царизма на Камчатке и Чукотке в XVIII веке: сборник архивных материалов / под ред. Я. П. Алькора и А. К. Дрезена; вступ. ст. С. В. Окуня. – Л.: Изд-во Ин-та народов Севера ЦИК СССР, 1935. – 380 с.
23. Сирина, А.А. Письма В.Г. Богораза из Сибиряковской экспедиции// Этнографическое обозрение. – 2010. – №2 – С.138-149.
24. Тан-Богораз, В. Г. Северное оленеводство по данным хозяйственной переписи 1926–1927 гг.: опыт критического разбора // Советская этнография. – 1932. – № 4. – С. 26–62.
25. Тейкин, М. С. Экскурс в лингвистическую историю этнонима «чукча»// Вестник Кемеровского государственного университета. – 2018. – № 4. – С. 247-254.
26. Тураев, В. А. Русская православная церковь и коренные малочисленные народы Дальнего Востока (XVII–XIX вв.)// Вестник ДВО РАН. – 2012. – №4 (164). – С. 85-93.
27. Ширина, Д.А. Значение академических исследований Северо-Востока России для развития отечественной и мировой науки (XVIII - начало XX в.) // Петербургская Академия Наук в истории академий мира: к 275-летию Академии Наук: материалы международной конференции (28 июня – 04 июля 1999 г.)/ Санкт-Петербургский научный центр Российской академии наук – СПб: 1999. – Т.3. – С. 33-39.

А. М. Рыбалкин

ОСОБЕННОСТИ МЕДИАИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗА КАЗАКА ЕРМАКА ТЕМОФЕЕВИЧА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ИСКУССТВА (НА ПРИМЕРЕ РАБОТ ИЗ КОЛЛЕКЦИИ ТАГАНРОГСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ)

Аннотация. В статье представлен медиаисторический анализ четырёх произведений из собрания Таганрогского художественного музея, посвящённых донскому атаману Ермаку Тимофее-

вичу. На материале парсуны XVII в. и офортов Д. М. Уздемира с опорой на концепции М. Маклюэна и Ф. Киттлера рассматривается, как визуальные медиа конструируют образ казачества и закрепляют исторические мифы в коллективной памяти. Показано, что изученные изображения репрезентируют не «подлинного» Ермака, а различные режимы его медиализации, в которых документальное и мифологическое неразрывно переплетены.

Ключевые слова: медиаистория, коллективная память, донское казачество, Ермак Тимофеевич, парсуна, офорт, визуальная репрезентация, Таганрогский художественный музей, М. Маклюэн, Ф. Киттлер.

A. M. Rybalkin

FEATURES OF THE MEDIA HISTORICAL IMAGE OF THE COSSACK ERMAK TEMOFEEVICH IN WORKS OF ART USING THE EXAMPLE OF WORKS FROM THE COLLECTION OF THE TAGANROG ART MUSEUM

Abstract. The article presents a media-historical analysis of four artworks from the collection of the Taganrog Art Museum dedicated to the Don Cossack ataman Yermak Timofeyevich. Drawing on a 17th-century parsuna and the etchings by D. M. Uzdemir, and relying on the concepts of M. McLuhan and F. Kittler, the study explores how visual media construct the image of the Cossacks and consolidate historical myths in collective memory. It is demonstrated that the analyzed works represent not the «authentic» Yermak but various modes of his mediatization, in which the documentary and the mythological are inseparably intertwined.

Key words: media history, collective memory, Don Cossacks, Yermak Timofeyevich, parsuna, etching, visual representation, Taganrog Art Museum, M. McLuhan, F. Kittler.



Рис. 1. Портрет Ермака Тимофеевича. Неизвестный художник XVII века. Собрание Таганрогского художественного музея.

Исследование медиаисторического измерения живописи позволяет рассматривать художественное полотно не только как эстетический объект, но и как активный инструмент конструирования коллективной памяти и социокультурных смыслов. Важно упомянуть, что коллективная память представляет собой «комплекс представлений, которые агрегируют жизненный опыт множества людей, становящихся участниками или наблюдателями каких-либо масштабных исторических событий», которым человек может быть не только современником, но и тем, кто живёт через столетия после описываемых событий [14, 11-12]. В этом контексте образ казачества представляет собой сложный визуальный конструкт, эволюционировавший на стыке документальной фиксации реальности и идеологической

мифологизации. Таким образом, изобразительное искусство в данной работе трактуется как специфический канал коммуникации, который не просто фиксирует облик казачества, но активно выстраивает его

нарративную структуру, закрепляя определенные интерпретации прошлого в сознании зрителя. В данной работе мы обратились к собранию областного музея – Таганрогского художественного (ГБУК РО «ТХМ»), чтобы рассмотреть четыре работы, на которых изображён один и тот же персонаж – Ермак Тимофеевич, казачий атаман, покоритель Сибири при правлении царя Ивана Грозного и Фёдора I Иоанновича [4].



Рис. 2 Офорт «Покорение Сибири Ермаком. Из серии "Покорение Сибири Ермаком"». Д. М. Уздемир (1952), 1991. Собрание Таганрогского художественного музея.

М. Маклюэн в своей работе «Understanding Media» («Понимание медиа: внешние расширения человека», 1964) высказывает идею о влиянии самого «медиума» (т. е. – автора сообщения) на транслируемый образ, формулируя следующее положение: «the medium is the message» («средство сообщения есть само сообщение») [7, 9]. В логике М. Маклюэна медиум не является нейтральным носителем образа: он сам участвует в производстве смысла. Следовательно, медиаисторический образ казака в произведениях искусства следует рассматривать не только на уровне сюжета, но и на уровне формы репрезентации, которая задаёт режим восприятия, эмоциональную дистанцию и культурную функцию образа. Следуя Маклюэну, художественные медиа можно рассматривать как расширения коллективного восприятия истории. В этом смысле образ казака в музейной коллекции выступает не только как объект изображения, но и как медиально оформленная форма культурной памяти.



Рис. 3 Офорт «Жалую донским казакам Дон с притоками. Из серии "Покорение Сибири Ермаком"» Д. М. Уздемир (1952), 1991. Собрание Таганрогского художественного музея.

Ф. Киттлер, немецкий теоретик медиа, представитель «материалистической» школы медиа-археологии, в работе «Оптические медиа» (2002) рассматривает оптические медиа как технологическое априори, которое определяет границы мыслимого и изображимого в конкретную эпоху [5]. Применительно к коллекции Таганрогского художественного музея образ Ермака Тимофеевича следует анализировать не как отражение реальности, а как продукт работы оптических систем, таких как линейная перспектива или технические стандарты масляной живописи. Линейная перспектива у Киттлера неразрывно связана с конструированием субъекта и управлением данными,

поэтому в статье важно проследить, как позиция наблюдателя в портретах или батальных сценах формирует взгляд зрителя, превращая его в позицию власти, контроля или военного наблюдения. Однако, представленная фондовая единица [рис. 1] не относится к классической масляной живописи, представляя собой т. н. «парсуну», переходный этап от иконописи к портрету. Парсуны (от искажённого лат. *persona*) появляются в русской традиции во второй половине XVI – XVII вв. и сочетают иконописные приёмы (плоскостность, условность пространства, темперная техника, доска как основа) с попыткой передать индивидуальные черты конкретного исторического лица [2; 10]. Предполагается, что некий иконописец, традиционно оставшийся неизвестным, создаёт данный портрет Ермака Тимофеевича (конечно, не с натуры: данный персонаж умер на век раньше — в ночь на 6 августа 1585 года на реке Иртыш, погибнув, по летописной версии, в результате внезапного нападения отряда хана Кучума; согласно преданию, тяжёлая царская кольчуга, подаренная Иваном Грозным, утянула атамана на дно [11]) по рассказам, дошедших до него. В пользу этого говорят и прочие изображения Ермака [1; 12], в том числе известные изображения из «Ремезовской летописи» («Истории Сибирской» С. У. Ремезова, конец XVII в.), а также гравюры в «Кунгурской летописи», на которых он предстаёт точно по описанию М. Карамзина не только внешне, но и внутренне, как собирательный образ народного героя – казака. Легенды о его походах были известны всем, общественные места украшались изображениями Ермака [4; 10]. Однако, ни одно из живописных или гравюрных изображений Ермака не могло появиться при его жизни — за исключением работ иностранного авторства [2]. Образ казачьего атамана попадает в европейские издания уже в конце XVI – начале XVII в., в том числе в географические труды и хроники, посвящённые Московии и сибирским походам. Возможно, неизвестный фламандский или итальянский художник написал первый из таких портретов, опираясь именно на собирательный образ «казака Ермака», а современники-парсунисты его тиражировали. Так и получились дошедшие до нас портреты-парсуны.



Рис. 4 Офорт «Гибель Ермака. Из серии "Покорение Сибири Ермаком"» Д. М. Уздемир (1952), 1991. Собрание Таганрогского художественного музея.

Представленный образ расходится и с более поздними изображениями Ермака Тимофеевича. Офорты Д. М. Уздемира, выполненные в технике гравюры на металле, при которой рисунок процарапывается иглой по покрытой кислотоупорным лаком пластине и затем протравливается кислотой, иллюстрируют три популярных мотива легенды о Ермаке: дарение Иваном Грозным Дона донским казакам [рис. 3], поход в Сибирь [рис. 2] и его гибель в водах Иртыша [рис. 4]. В отличие от изображения-парсуны, Ермак на офортах вооружён и одет иначе: здесь он предстаёт в остроконечном шлеме (типа «шишак» или «ерихонка», характерных для русского воинского снаряжения XVI–XVII вв.), кольчуге, шароварах и сапогах. Вооружён здесь Ермак саблей, при том, что исторически казачьи отряды Ермака были вооружены и огнестрельным оружием – пищальми, что, по мнению ряда исследователей (Р. Г. Скрынников и др.), стало одним из решающих факторов победы над войском Кучума.

Между первым изображением Ермака Тимофеевича и последними из рассматриваемых нами прошло три века. Невозможно ответить, какой из данных образов является более верным, близким к оригиналу. Один из них был создан с оглядкой на иностранное видение легендарного

казака, а второй, хоть и отечественный, спустя столетия. Однако, нечто общее между этими образами есть – сама фигура Ермака Тимофеевича, легендарного казака.

О Ермаке Тимофеевиче существует столько мифов и легенд, что отделить их от исторически достоверной информации бывает сложно – даже его подлинное происхождение остаётся дискуссионным: согласно разным версиям, он был донским казаком, выходцем с уральских земель Строгановых или уроженцем поморских земель; настоящее имя также не установлено окончательно (по одной из версий – Василий Тимофеевич Аленин). Так, представленный на рис. 3 офорт «Покорение Сибири Ермаком» иллюстрирует популярный миф о получении территории казаками – получение «реки Дон» – от царя Ивана Грозного. Обратившись к донской казачьей песне о Ермаке, относящейся к жанру исторических песен XVI–XVII вв., широко представленному в сборниках Кирши Данилова и А. И. Соболевского [3; 6], мы увидим, что там Ермак прозван «войсковым донским атаманушкой», который получил, «за службу верную», «славной тихой Дон». И передача этой территории, и «титул», которым царь именует Ермака – исторический миф, который поддерживает своими работами Д. М. Уздемир. Войско Донское формируется как самостоятельная общность во второй половине XVI в. независимо от каких-либо царских пожалований; первая документально зафиксированная царская грамота, адресованная донским казакам «всему Войску Донскому», датируется 3 января 1570 года и считается официальной датой основания Войска Донского, однако никакого «дарования Дона» в ней не содержится. Сам термин «войсковой атаман» применительно к Ермаку также является более поздней фольклорной атрибуцией [11; 13, 38-55].

Проведённый медиаисторический анализ четырёх произведений из собрания Таганрогского художественного музея (ГБУК РО «ТХМ»), посвящённых одному и тому же историческому лицу – донскому атаману Ермаку Тимофеевичу, – позволяет сделать ряд взаимосвязанных выводов

Во-первых, обращение к концепциям М. Маклюэна и Ф. Киттлера показало продуктивность рассмотрения живописного полотна не как «зеркала» исторической действительности, а как медиума, активно участвующего в производстве смысла. И парсуна XVII в., и офорты Д. М. Уздемира XX в. выступают не нейтральными носителями облика Ермака, а технологически и культурно обусловленными формами репрезентации, каждая из которых задаёт свой режим восприятия зрителя: в одном случае – иконографически-сакральный, восходящий к традиции иконописи, в другом – графически-повествовательный, связанный со спецификой офорта как тиражной техники.

Во-вторых, сопоставление парсуны и офортов Д. М. Уздемира продемонстрировало, что между этими изображениями лежит трёхвековая дистанция, в течение которой образ Ермака неоднократно переосмыслился: менялись детали костюма и вооружения (от условно-«иностранный» облика парсуны к нарочито «русифицированному» воину в шишаке и кольчуге с саблей), сюжетный репертуар (гибель в Иртыше, поход в Сибирь, мифологизированное «дарение Дона»), а вместе с ними – и культурная функция изображения. Ни один из проанализированных образов не может быть признан исторически «достоверным»: парсуна, вероятнее всего, восходит к собирательному «иностранный» прообразу, а офорты XX в. опираются на устойчивый фольклорно-литературный канон, восходящий к историческим песням и труду Н. М. Карамзина.

В-третьих, анализ выявил, что визуальные образы Ермака функционируют как механизм закрепления исторических мифов в коллективной памяти. Наиболее показателен сюжет «дарения Дона» Иваном Грозным, не имеющий документального подтверждения: Войско Донское формируется как самостоятельная общность во второй половине XVI в. независимо от царских пожалований. Тем не менее именно этот миф воспроизводится в донской казачьей песне и тиражируется в графике Д. М. Уздемира – то есть медиа разных эпох (устная традиция, печатная гравюра, музейная экспозиция) согласованно поддерживают единый нарратив, превращая Ермака в эмблему легитимности донского казачества.

Таким образом, изученные произведения коллекции ГБУК РО «ТХМ» репрезентируют не «подлинный» Ермака Тимофеевича, а различные исторические режимы его медиализации: иконописно-парсунный канон XVII в. и фольклорно-героический канон XX в. Каждый из этих режимов, согласно логике М. Маклюэна и Ф. Киттлера, формирует собственного зрителя и собственную версию прошлого. Образ казачьего атамана предстаёт, следовательно, не статичным «портретом»,

а динамичным конструктором коллективной памяти, в котором документальное и мифологическое неразрывно переплетены, а художественное медиа выступает одним из ключевых инструментов их сцепления. Дальнейшее изучение коллекции в этой оптике – в том числе расширение корпуса источников за счёт произведений, посвящённых другим фигурам донского казачества, — представляется перспективным направлением исследования визуальной истории региона и истории такого социального института, как казачество.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ГИМ Портрет Ермака Тимофеевича / ГИМ // ГИМ исторический музей : . — URL: <https://nav.shm.ru/exhibits/1644/> (дата обращения: 27.04.2026).
2. Грабарь, И. Э. История рус. искусства. М., [1913]
3. Древние российские стихотворения, собранные Киршею Даниловым / изд. подгот. А. П. Евгеньева, Б. Н. Путилов. – 2-е изд., доп. – М.: Наука, 1977. – 488 с.
4. Карамзин, Н. М. История государства Российского. Книга 1. Тома 1-4 / Н. М. Карамзин — изд. 1997 г., без авт. прим.. – СПб: Золотой век : Диамант, 1997 – 623 с.
5. Киттлер, Ф. Оптические медиа / Киттлер Ф. — М.: Логос, 2009 – 272 с.
6. ЛайвЛиб Былины. Исторические песни. Баллады / ЛайвЛиб // ЛайвЛиб — URL: <https://www.livelib.ru/book/218635/read-byliny-istoricheskie-pesni-ballady-bez-avtora/~84> (дата обращения: 14.06.2026).
7. Маклюэн, Г.М. Понимание медиа: внешние расширения человека / Маклюэн Г.М. — Пер. с англ. В. Николаева; Зкл. ст. М. Вавилова.. — М.: Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле» 2003 – 464 с.
8. Мордвинова, С. Б. Парсуна, ее истоки и традиции : специальность 17.00.04 «Изобразительное искусство» : Диссертация на соискание кандидата искусствоведения / Мордвинова, С. Б. ; . — Москва, 1985. — 225 с.
9. Мининков, М. А. Атаман Ермак Тимофеевич и события XVI в. в исторической памяти донского казачества // Гуманитарные науки в Сибири. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ataman-ermak-timofeevich-i-sobytiya-xvi-v-v-istoricheskoy-pamyati-donskogo-kazachestva> (дата обращения: 14.06.2026).
10. Позднякова, Е. Г. Художественное осмысление образа Ермака в исторических песнях и «Истории государства Российского» Н. М. Карамзина / Е. Г. Позднякова // Дергачевские чтения – 2000. Русская литература: национальное развитие и региональные особенности : материалы международной научной конференции, Екатеринбург, 10–11 октября 2000 г. — Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2001 . — Ч. 1. — С. 318-324. — ISBN. — 5-7525-0974-2.
11. Скрынников, Р. Г. Ермак / Р. Г. Скрынников. М.: Молодая гвардия, 2008 — 161 с.
12. Русский музей Копьин Е. Портрет Ермака Конец XVII — XVIII века (?) / Русский музей // Виртуальный Русский музей. — URL: https://rusmuseumvrm.ru/data/collections/painting/17_19/zh-3971/index.php (дата обращения: 27.04.2026).
13. Сухоруков, В. Д. Историческое описание земли Войска Донского / В. Д. Сухоруков. — Новочеркасск: Областное правление Войска Донского, 1903. — 426 с.
14. Черныш, Михаил Федорович Коллективная память, ее структура и культурные предпосылки // Социологический журнал. 2025. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-yubileyu-m-f-chernysha> (дата обращения: 14.06.2026).

А. Г. Саркисян, С. А. Черных

АНТРОПОТОПОНИМЫ НЕКЛИНОВСКОГО РАЙОНА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье предпринято первое междисциплинарное исследование по изучению антропотопонимической карты Неклиновского района Ростовской области. Авторами сфокусировано внимание на историческом генезисе ойконимических и оронимических наименований, а также актуализированы некоторые проблемы исследования топонимики на примере конкретных поселений района.

Ключевые слова: антропотопоним, Неклиновский район, апеллятив, ойконим, ороним.

ANTHROPOTOPONYMS OF THE NEKLINOVSKY DISTRICT: COMPARATIVE ANALYSIS

Abstract. The article presents the first interdisciplinary study of the anthrotoponymic map of the Neklinovsky District of the Rostov Region. The authors focus on the historical genesis of oykonymic and oronymic names, and also address some of the challenges of studying toponymy through the example of specific settlements in the district.

Key words: anthrotoponym, Neklinovsky District, appellative, oykonym, oronym.

На сегодняшний день отечественный сегмент исторической географии фокусирует свое внимание на регионалистике как сравнительно новом междисциплинарном направлении [13]. Основным достоинством подобных интегративных наук представляется перспектива реализации широкого методологического арсенала, включающего комплекс специально научных и общенаучных методов исследования. Тем самым, в процессе всестороннего изучения объекта, производится не только формирование полноценной исследовательской мозаики, но так же обеспечивается многофакторная верификация данных, т. к. при использовании комплексного подхода, исследователями применяются различные методики, нацеленные на вскрытие многоаспектности интересующего явления или объекта.

Тем не менее, в условиях растущего в отечественных научных кругах интереса к регионалистике, в то же время отмечается нарушение данной тенденции в отношении Неклиновского района, по антропотопонимии которого не обнаружено ни одной публикации в открытом доступе. Это обуславливает повышенный интерес авторов к восполнению существующего исследовательского пробела в географии России. Исследовательская база не проработана, источники информации представлены топонимами и картами (как современными различных видов по содержанию и назначению, так и устаревшими, но способными указать на динамику тех или иных преобразований в области топонимики, геоморфологии т. д.). Таким образом, для достижения наиболее достоверных результатов возможно комплексно применять к имеющимся данным доступные методы лингвистики, истории и географии.

Выбрав в качестве объекта исследования Неклиновский район Ростовской области, а предмета топонимику его природных и искусственных объектов, авторами была определена цель: используя имеющиеся данные геоморфологии, истории и картографии, предпринять комплексное изучение механики формирования апеллятивов, обусловленных географическими особенностями или историко-семантическими аспектами Неклиновского района.

В изучении географии, а именно топонимики, целесообразно применение этимологических аспектов, ведь они способны отразить процесс образования конкретного топонима, например, обнаруживая тем самым особенности рельефа в момент называния географического объекта. Особенность этимологии как дисциплины состоит в том, что без связывания ее с топонимикой как областью ономастики в отношении географии, она считается одной из отраслей лингвистики, что может привести к возникновению вопроса о трактовке проводимого авторами статьи исследования, но, принимая в расчет сущность его предмета и междисциплинарный подход, исследование становится географическим.

В процессе выполнения исследования были применены общенаучный диалектический метод, а также следующие частные методы: компаративный, историко-генетический, этимологический, семантический, сравнительный, статистический.

Первым пунктом в характеристике любого географического объекта всегда выступает топоним, т. е. его название, возможно употребление термина «аппелятив» – имя нарицательное, которым наименоывают объект.

Специфической категорией топонимов являются антропотопонимы – названия географических объектов, происходящие от имен собственных. Принято деление антропотопонимов на па-

тронимические (объект назван по имени первопоселенца, местного жителя или владельца) и мемориальные (название в честь известной личности) [10].

На территории Неклиновского района Ростовской области антропотопонимы встречаются довольно часто, причем частоту их распространения можно рассмотреть еще и со стороны других групп топонимов.

Ойконимы – названия населенных пунктов. Всего в районе 126 населенных пунктов, объединенных в 18 сельских поселений (рис. 1). Можно сказать наверняка, что половина из них имеет названия, образованные от имен собственных, допустим, с. Николаевка (главный престольный праздник Николая дал название селу) [9] и с. Лакедемоновка: в 1789 г. секунд-майор Дмитрий Алфераки, происходивший из лакедемонских греков, выкупил здесь земли и основал поселок [7]. Лакедемон – это исконное название Спарты, а также имя персонажа древнегреческих мифов [6]. Это мемориальные антропотопонимы.

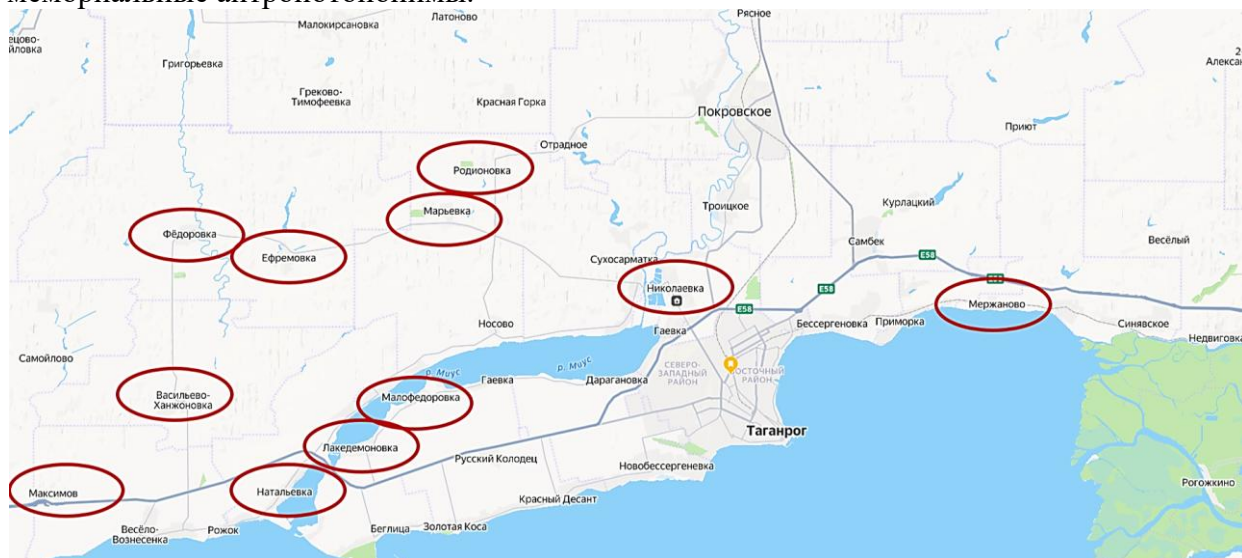


Рис. 1. Ойконимы Неклиновского района (выделены антропотопонимические ойконимы)

Множество топонимов этой подгруппы можно встретить также среди урбонимов (названия внутригородских объектов) и годонимов (названия улиц). Практически в каждом населенном пункте района есть улицы, носящие имена политических деятелей (ул. Ленина, Дзержинского, Энгельса, Чапаева), известных писателей (ул. Лермонтова, Чехова, Пушкина, пер. Тургеневский), героев Великой Отечественной войны (ул. Олега Кошевого, ул. Алексея Береста), других известных личностей (ул. Гагарина, пер. Чкаловский). Появление их на карте связывается с изменениями в жизни страны и общества.

Патронимические антропотопонимы распространены среди ойконимов реже, зачастую ими обозначаются небольшие поселения, например, хутора (первопоселенцы х. Семаки имели фамилию Семаки, х. Павло-Мануйловский основан помещиком Павлом Мануйловым), поэтому были широко распространены в период XVIII-XIX вв.

В настоящее время патронимическими топонимами часто являются оронимы – топонимы различных форм рельефа, как положительных (возвышенности, холмы, курганы и др.), так и отрицательных, в районе чаще всего балки, можно привести множество примеров: б. Пронькина (пос. Федосеевка), и б. Волошина (с. Троицкое), б. Платонова (с. Большая Неклиновка), б. Скларова (с. Малая Неклиновка) и др. (рис. 2). Это объясняется тем, что район располагается на Северо-Приазовской возвышенности, где формируется долинно-балочный рельеф, но, т. к. данная форма рельефа не имеет большого значения в хозяйственной деятельности человека, то и названия давались часто с учетом природных особенностей местности либо же по именам местных жителей: так, согласно опросу самих местных жителей Федосеевки, крайний дом на единственной там улице принадлежал Прохору или Проньке, поэтому и балка на окраине поселения стала носить его имя. Среди оронимов Неклиновского района не зафиксировано антропотопонима мемориальной подгруппы.

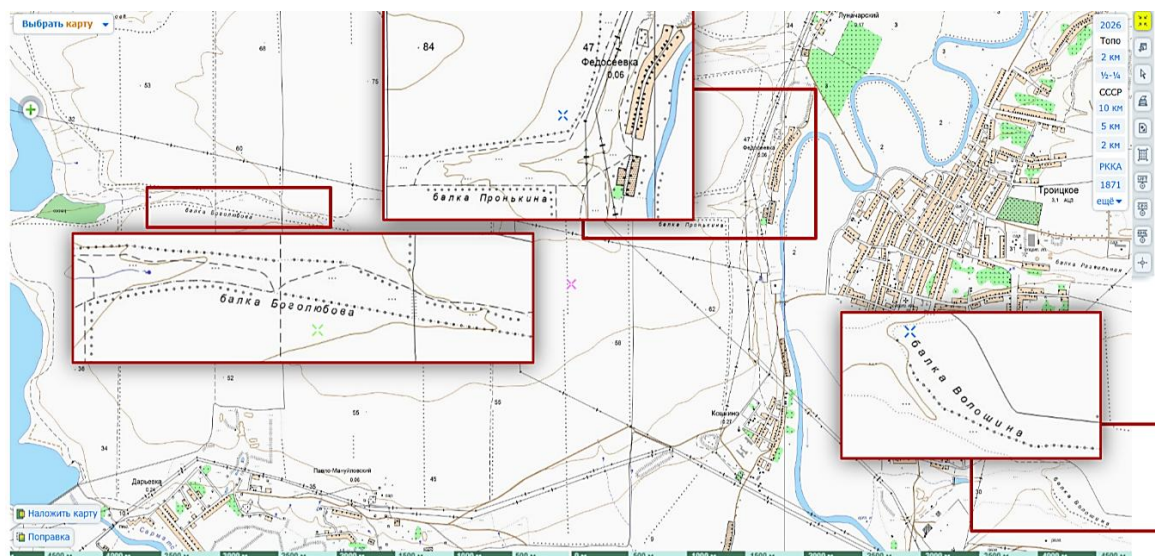


Рис. 2. Антропотопонимические оронимы Неклиновского района

Примечательно, что антропотопонимы в целом практически нельзя найти и среди гидронимов – названий водных объектов, семантика топонимов всех рек района описывает гидрологические особенности их истоков, русел, берегов и т. д., при этом на картах отмечается только один гидроним Михайловский родник (с. Бессергеновка, Вареновское с. п.), являющийся к тому же и патронимическим антропотопонимом.

При проведении анализа топонима нужно учитывать, что этимологизация (установление происхождения слова) не всегда прозрачна, и потому не все антропотопонимы поддаются этимологизации.

Так, б. Байбакова в пос. Федосеевка (рис. 3) [12] может исходить от фамилии «Байбаков», что позволяет считать ороним антропотопонимическим, но, углубляясь в семантику слова, обнаруживается, что корень «байбак» означает степного сурка – типичного обитателя степной природной зоны, в пределах которой находится и Неклиновский район. Примечательно, что, по данным за 2014 г., сурок байбак здесь не обитает, вид предпочитает в качестве среды обитания иные административные районы Ростовской области [14]. Следовательно, остается неясным, что именно из этого (фамилия человека или вид грузынов) послужило поводом для оронима. «Модели антропонимов с суффиксами -ов/-ев/-ин, как показывает практика, являются наиболее продуктивными для русского (и в целом славянского) ономастикона. При этом по происхождению такие фамилии являются краткими притяжательными прилагательными. Это обстоятельство и обуславливает возникновение омонимичных топонимических названий» [16].

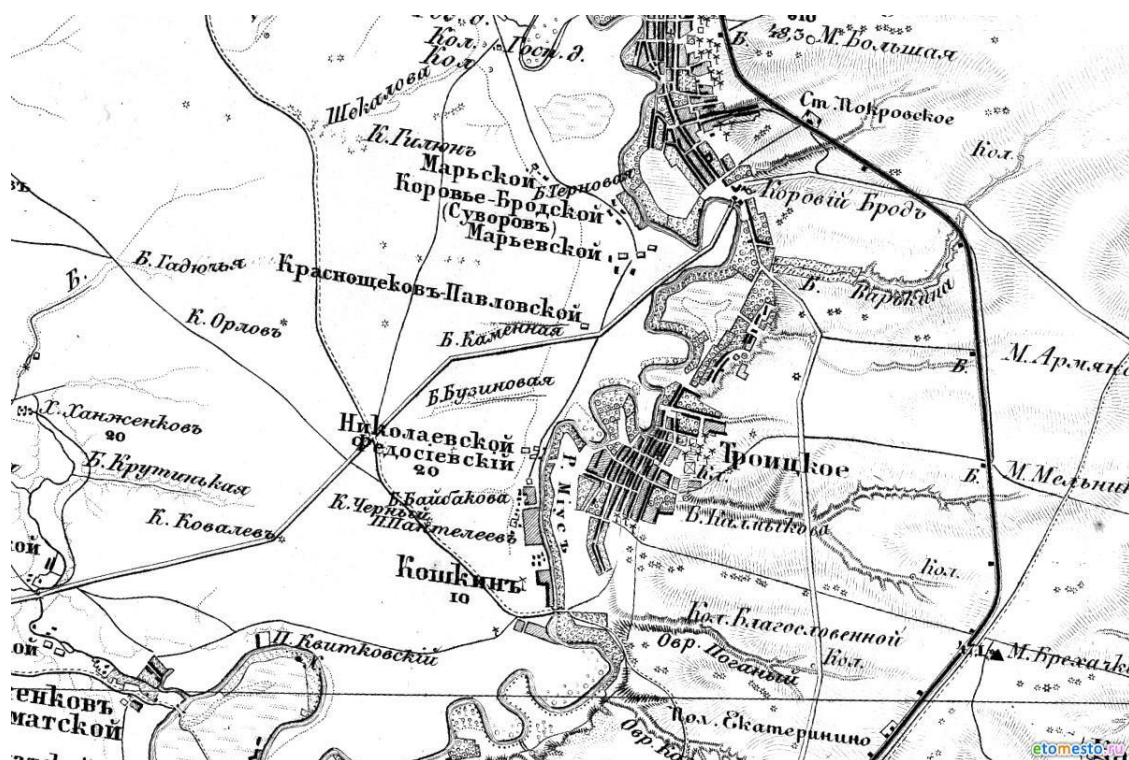


Рис. 3. Балка Байбакова на карте Шуберта от 1879 г.

В качестве другого примера рассмотрим несколько версий происхождения топонима «Самбек» (существует вариант произношения «Санбек»), согласно некоторым из них топоним можно отнести к антропотопонимам.

Сопоставительный метод исследования позволил установить связь слова «Самбек» с казахскими именами, оканчивающимися на «-бек»: Асланбек, Алтынбек и т. д., где корень «бек» в переводе с тюркского языка значит «господин, хозяин». Так, беседа с местными жителями предлагает следующий вариант происхождения названия: ранее здесь проживал некий Самбек, которого захоронили в Самбекском кургане («могильном холме») [15]. В таком случае, само имя имеет корень «бек», что могло бы указывать на высокий социальный статус человека и его известность, а впоследствии привести к укоренению антропотопонима.

Согласно фольклору, а именно анекдотам, во время Азовских походов Петр Первый бежал из этого места и позднее, указывая его на карте, произнес: «отсюда я Сам бег (бёг)», и «Сам бег (бёг)» трансформировалось в Самбек.

Вариацией анекдота является фраза, приписываемая так же императору: «на этих землях я Сам бек», т. е. хозяин.

Также схему образования названия поселения от имени собственного предлагает топонимический словарь «Древности Пензенского края в зеркале топонимики» [11]. Дело в том, что его автор отмечает наличие нескольких топонимов «Самбек» на территории России: овраг в Пензенской области; село в Неклиновском районе Ростовской области и одноименный поселок вблизи Новошахтинска, который в 2004 г. был включен в состав города; овраг в с. Темниково респ. Мордовия, и, согласно словарю, не исключается переноса названия из одного региона в другой посредством перевода солдат, проходивших службу в перечисленных населенных пунктах попеременно. Обратим внимание на то, что автор словаря связывает апеллатив оврага с топонимом «поле Санбека» на картах XIX в., бывшего якобы на месте современного понижения рельефа, из чего, согласно суждениям автора, следует, что топоним происходит от имени некого «кочевника-скотовода Суанбека». В то же время в списке использованных источников нет ни единой ссылки на конкретные атласы или отдельные карты, демонстрирующие существование топонимов. К слову, по описанию, данному в атласе о нахождении оврага «в 6 км от с. Малая Сердоба», авторами настоящей статьи были исследованы карты за указанный в словаре период (например, карта Шу-

берта Пензенской губернии и области – трехверстовка за 1860-1919 гг. и др.) [5], но топонима «поле Санбека» не обнаружено. Таким образом, возникает вопрос о достоверности информации, опубликованной в «Древностях Пензенского края...».

Далее стоит обратить внимание на то, что Самбеком именуется не только село, но и река, и поэтому логично будет предполагать, что именно река дала название поселению, а не наоборот, поэтому рассмотрим возможные версии происхождения уже самого гидронима.

Если разбирать слово «самбек» как имя нарицательное, то его можно перевести с древнетюркского как словосочетание «sam bek» – «разливать вино» либо использовать индоевропейский корнеслов Ю. Покорного [3], исходя из которого «sam (sem)» также значит «разливать, наливать», а «бек» как производное от «буса» – «гора, возвышенность, изгиб, гнуть». Тогда наиболее вероятным становится последняя этимологическая теория: взяв физическую карту и присмотревшись к руслу реки в месте, где сейчас находится с. Самбек, становится заметно, что там река, протекающая среди бугров, действительно делает изгиб. Примечательно, что как таковых возвышенностей нет, и иллюзия возвышения создается наличием на данной территории многочисленных балок и оврагов.

Стоит добавить, что ойконимы часто являлись патронимическими антропотопонимами в период XVIII-XIX вв. Например, на генеральном плане Мариупольского уезда от 1784 г. [2] на месте с. Самбек значилась деревня Суженая (рис. 4), а в настоящее время в состав Самбекского с. п. входит хутор Сужено в северо-восточном направлении от собственно Самбека, т. е. наблюдается преобразование топонима и его перенос. Во многих источниках упоминается о существовании здесь же деревни Екатериновки, или Катаринована (по свидетельствам, деревню основали армяне, переселенные сюда с Крымского полуострова Екатериной Второй в конце XVII в.) [1, 17]. Далее на карте низовьев Дона с показанием рыболовных участков от 1885 г. [4] на тех же самых координатах значится х. Гайрабетов (рис. 5), т. е. патронимический антропотопоним, ведь Карл Макарович Гайрабетов – городской глава Нахичевани, купец, меценат – выкупил эти земли, потому хутор стал называться по фамилии владельца. Спустя время поселение вернуло знакомое всем название.



Рис. 4. Деревня Суженая на генеральном плане Мариупольского уезда от 1784 г.



Рис. 5. Хутор Гайрабетов на карте низовьев Дона с показанием рыболовных участков от 1885 г.

Так, в результате исследования сделаны следующие умозаключения:

- антропотопонимы действительно представлены в топонимике Неклиновского района, наиболее частотны среди ойконимов (особенно годонимов) и оронимов, а наименее частотны среди гидронимов (на всей территории района, занимающей площадь более 2,1 тыс. кв. км [8], выявлен всего один антропотопонимический гидроним (Михайловский родник);
- чаще всего антропотопонимы были распространены в период с XVIII по XX вв.: появление новых населенных пунктов, названия которых в том числе относятся и к рассматриваемой категории топонимов, вызывались изменениями в расселении местного населения и особенностями проводимой государством политики;
- в истории населенных пунктов, чьи названия в настоящий момент не являются антропотопонимическими, вполне могут выделяться временные промежутки, на протяжении которых ойконим, наоборот, относился к таковым, что описано на примере с. Самбек;
- в этимологизации топонима возможно отсутствие единого мнения насчет его отношения к антропотопонимам, часто обусловленное нехваткой исследовательского материала, потому возникает многообразие выдвигаемых версий этимологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданян, А. М. Из прошлого : [О переселении армян из Крыма на Дон : Крат. ист. очерк] : Посвящается незабв. памяти достойнейшего сына г. Нахичевана М. Налбандяна, узника Петропавл. крепости, всю жизнь боровшегося с царским деспотизмом / А. М. Богданян. - 2-е изд. - Ростов н/Д : Кн. изд-во, 1989
2. Генеральный план Мариупольского уезда 1784 года. – URL: http://www.etomesto.ru/map-mariupol_mariupolskiy-uezd_1784/?y=47.341422&x=39.073953 (дата обращения: 05.04.2026).
3. Индоевропейский праязык и прародина индоевропейцев (сайт Игоря Гаршина). – URL: <https://www.proto-indo-european.ru/> (дата обращения: 05.04.2026).
4. Карта низовьев Дона с показанием рыболовных участков 1:420K 1885 года. – URL: https://retromap.ru/14188510_47.325226,39.023780 (дата обращения: 05.04.2026).
5. Карта Шуберта Пензенской губернии и области – трехверстовка. - URL: http://www.etomesto.ru/map-penza_trehverstovka/ (дата обращения: 05.04.2026).
6. «Краткий словарь мифологии и древностей». М. Корш. Санкт-Петербург, издание А. С. Суворина, 1894.
7. Лакедемоновское сельское поселение | Лакедемоновский отдел муниципального бюджетного учреждения культуры «Межпоселенческая центральная библиотека имени И.М. Бондаренко» Неклиновского района Ростовская область. – URL: <https://lakedem.bibneclin.ru/item/1868259> (дата обращения: 05.04.2026).
8. О районе / Администрация Неклиновского района Ростовской области. – URL: <https://nekl.donland.ru/district/> (дата обращения: 05.04.2026).

9. О сельском поселении / Администрация Николаевского сельского поселения Неклиновского района Ростовской области. – URL: <https://nikolaevka.donland.ru/district/> (дата обращения: 05.04.2026).
10. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская; Отв. ред. А. В. Суперанская; АН СССР, Ин-т языкознания. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Наука, 1988. – 187,[2] с.
11. Полубояров, М.С. Древности Пензенского края в зеркале топонимики: М. Издательство ЗАО «ФОН», 2010 – 224 с.
12. Ростов и окрестности на карте Шуберта 1:126К 1879 года - URL: https://retromap.ru/141879_47.347945,38.839416 (дата обращения: 05.04.2026)
13. Стрелецкий Владимир Николаевич Историческая география и регионалистика: пути и перспективы взаимодействия // Псковский регионологический журнал. 2007. №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskaya-geografiya-i-regionalistika-puti-i-perspektivy-vzaimodeystviya> (дата обращения: 06.05.2026).
14. Сурок-байбак (Marmota bobak muller) в Ростовской области | Институт степи. – URL: <https://orensteppe.org/content/surok-baybak-marmota-bobak-muller-v-rostovskoy-oblasti> (дата обращения: 05.04.2026).
15. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка. В 4т. Т. II (Е - Муж) : пер. с нем. И доп. О. Н. Трубачева / под ред. и с предисл. Б. А. Ларина. – 2-е изд., стер. – М.: Прогресс, 1986. – 672 с.
16. Флягина, М. В. Антропотопонимы в системе донских географических названий // Научная мысль Кавказа. 2024. №3 (119). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antropotoponimy-v-sisteme-donskih-geograficheskikh-nazvaniy> (дата обращения: 05.04.2026).
17. Фрадкина, Н. Г. Заметки по донской топонимии. // Очерки истории Азова. Выпуск 5. Г. Азов, Азовский краеведческий музей, 2000 г. – 272 с.: илл.

К.А. Сидоров, Д.В. Щукин

СОВЕТСКИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ РОССИЙСКИЕ ИСТОРИКИ О КРЕСТЬЯНСКОМ ПРОТЕСТЕ НА ОРЛОВЩИНЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье проводится сравнительный анализ интерпретаций крестьянского протеста на Орловщине в советской и постсоветской российской историографии. Установлено, что советская историография квалифицировала выступления как «кулацкий мятеж» и рассматривала их через призму классовой борьбы, тогда как современные исследования связывают протесты с продовольственным кризисом, политикой военного коммунизма и локальными конфликтами. На материале Ливенского восстания 1918 г. выявлена эволюция понятийного аппарата (замена термина «мятеж» на «восстание»), источниковой базы (переход от партийных архивов к региональным и устным свидетельствам) и объяснительных моделей (от классового детерминизма к микроистории и антропологическому подходу). Показано, что объективная реконструкция истории крестьянского протеста на Орловщине стала возможной лишь после отказа от идеологических догм.

Ключевые слова: крестьянский протест, Орловщина, советская историография, постсоветская историография, сравнительный анализ, Ливенское восстание, военный коммунизм.

K. A. Sidorov, D.V. Shchukin

SOVIET AND MODERN RUSSIAN HISTORIANS ABOUT THE PEASANT PROTEST IN THE ORYOL REGION: A COMPARATIVE ANALYSIS

Abstract. The article provides a comparative analysis of interpretations of peasant protest in the Oryol region in Soviet and post-Soviet Russian historiography. It is established that Soviet historiography qualified peasant uprisings as "kulak rebellion" and considered them through the prism of class struggle, while modern research links protests to the food crisis, the policy of war communism, and local conflicts. Based on the material of the Livny uprising of 1918, the evolution of conceptual apparatus (replacement

of the term "rebellion" with "uprising"), source base (transition from party archives to regional and oral testimonies), and explanatory models (from class determinism to microhistory and anthropological approach) is revealed. It is shown that an objective reconstruction of the history of peasant protest in the Oryol region became possible only after the rejection of ideological dogmas.

Key words: peasant protest, Oryol region, Soviet historiography, post-Soviet historiography, comparative analysis, Livny uprising, war communism.

Гражданская война в России (1917–1922 гг.), несмотря на многочисленные исследования, продолжает вызывать устойчивый интерес в академической среде. Одной из ключевых проблем остаётся изучение настроений населения, которые во многом определяли ход и исход вооружённого противостояния. Особую значимость в этом контексте приобретает анализ позиции крестьянства, составлявшего абсолютное большинство населения страны. Именно отношение крестьян к большевистской власти, формы их протеста и способы его подавления во многом предопределили характер складывавшейся политической системы.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью критического пересмотра устоявшихся в советской историографии оценок крестьянского протеста и сопоставления их с подходами, сформировавшимися в постсоветский период. Орловщина в этом ряду представляет собой показательный регион: аграрный характер экономики, высокая плотность сельского населения и близость к фронтам (особенно в 1919 г., когда губерния стала ареной боевых действий между Красной армией и Вооружёнными силами Юга России) делали местное крестьянство особо чувствительным как к реквизициям, так и к пропаганде.

Работа охватывает два периода: советский (1920-е – 1980-е гг.) и постсоветский (1991 г. – настоящее время). Такой подход позволяет зафиксировать парадигмальный сдвиг, произошедший после отказа от монополии марксистско-ленинской идеологии.

Основу исследования составляют сравнительно-исторический метод, принцип историзма, а также элементы понятийного анализа. Сравнительный подход даёт возможность выявить не только различия в фактических оценках, но и глубинную трансформацию исследовательских оптик: от классового детерминизма к социальной истории и микроисторическому анализу.

Несмотря на обилие работ по крестьянскому движению в годы Гражданской войны, специальных сравнительных исследований, посвящённых именно орловской историографии крестьянского протеста, до настоящего времени не предпринималось. Настоящая статья призвана восполнить этот пробел.

Прежде чем перейти к анализу конкретных работ, необходимо определить ключевое понятие. Под «крестьянским протестом» в данной статье понимаются любые формы коллективного сопротивления сельского населения действиям государственной власти, включая вооружённые выступления, уклонение от налогов и мобилизаций, самовольные захваты имущества, а также пассивные формы саботажа. Важно подчеркнуть, что в советской историографии этот термин был фактически вытеснен понятием «мятеж» (с обязательным указанием на «кулацко-эсеровский» характер), тогда как в постсоветский период утвердился нейтральный термин «восстание» или «антибольшевистское выступление».

Методологический разрыв между двумя периодами не сводится к смене терминов. Советская историография базировалась на принципе партийности, согласно которому любое историческое исследование должно служить интересам пролетариата и коммунистической партии. Отсюда вытекала телеологическая установка: история крестьянства рассматривалась как движение от «темноты и стихийности» к сознательному союзу с рабочим классом под руководством большевиков. Всё, что не вписывалось в эту схему (крестьянские восстания против советской власти), объявлялось «атавизмом» или «реакцией».

Постсоветская историография, напротив, опирается на принципы историзма, плюрализма и методологического эклектизма. Современные исследователи (С.В. Лурье, О.Г. Вронский, В.В. Кондрашин) сходятся во мнении, что крестьянский протест в годы Гражданской войны не сводился к простой реакции на продразвёрстку. Он был обусловлен глубинным конфликтом между традиционной общинной культурой крестьянства и политикой государственного патернализма,

которую проводили как большевики, так и, хотя и в меньшей степени, белые правительства. Этот конфликт, как будет показано ниже, по-разному интерпретировался в советской и постсоветской исторических традициях.

Для более точного анализа вводится дополнительная категория — «историографический образ события». Под ней понимается устойчивый нарратив, формируемый исследователями под влиянием идеологических, социальных и академических факторов. В советской традиции таким образом стало «Ливенское восстание как кулацко-эсеровский мятеж», в постсоветской — «Ливенское восстание как многопричинное социально-политическое выступление». Сравнение этих образов позволяет объективно зафиксировать сдвиг в историописании.

В советский период тема крестьянских восстаний была одной из наиболее идеологически чувствительных. В массовых работах чётко прослеживается партийно-пропагандистский нарратив. События интерпретировались либо как происки классовых врагов, либо как «издержки строительства нового общества». Крестьянский протест рассматривался исключительно через призму классовой борьбы: любое выступление против советской власти квалифицировалось как «кулацкий мятеж» или «контрреволюционный бунт» [4, 12–15].

Следует различать ранний советский период (1920-е – начало 1930-х гг.), когда ещё допускались отдельные элементы научной дискуссии, и сталинскую эпоху, когда утвердился полностью унифицированный нарратив. Однако применительно к Орловщине значимых работ 1920-х гг. практически не сохранилось, а основная масса публикаций приходится на 1960–1980-е гг., когда сложился окончательный канон.

Одной из репрезентативных работ этого направления является книга Д.П. Селитренникова «Мятеж в Ливнах: из истории становления Советской власти и большевистской организации в Орловском крае» (1989). Показательно, что даже в конце перестройки, когда многие архивы были уже открыты, автор сохраняет классическую советскую схему: восстание августа 1918 г. трактуется исключительно как выступление «классовых врагов», а его подавление – как необходимая мера по укреплению «диктатуры пролетариата». Уже в названии используется термин «мятеж», что задаёт негативную оценочную рамку. Селитренников не анализирует объективных причин недовольства (продовольственный кризис, реквизиции), полностью игнорируя свидетельства о том, что в Ливенском Совете к марту 1918 г. большевики составляли лишь 5 из 37 членов исполкома [4, 34–38].

Схожие черты обнаруживаются в коллективной монографии «Край наш Орловский» под редакцией В. Воробьёва, И. Емельянова и А. Кострицы (1976). Здесь крестьянский протест трактуется как результат деятельности «классовых врагов и политических противников большевиков (эсеров)» [1, 67–69]. Авторы не рассматривают продовольственную политику советской власти как фактор, провоцирующий сопротивление. Характерно, что само слово «голод» практически отсутствует в тексте – вместо него используется эвфемизм «продовольственные трудности».

Отдельного внимания заслуживает освещение Ливенского восстания в обобщающих трудах по истории Орловской партийной организации (1960-е, 1980-е гг.). Во всех случаях нарратив строится по единой схеме: краткое упоминание о том, что «кулаки и эсеры подняли мятеж», затем подробное описание героических действий красных отрядов по его подавлению. Имена участников восстания не называются либо даются исключительно как «бандиты». Мотивы крестьян полностью игнорируются.

В целом, практически все работы советского периода (включая коллективные труды по истории Орловской партийной организации 1960 – 1980-х гг.) демонстрируют единообразие в описании крестьянского недовольства: оно сводится к «остаткам кулацкого саботажа» или «эсеровской агитации». Полностью игнорируются объективные причины: продовольственный кризис, непосильные налоги, насильственная мобилизация в трудовую армию. Советская историография сознательно избегала вопроса о том, что значительная часть крестьянства воспринимала большевиков не как защитников, а как новую государственную силу, не менее опасную, чем прежняя власть. Это умолчание было не случайным – оно вытекало из самой природы советской исторической науки, призванной легитимировать партийную монополию на власть.

Промежуточный вывод по разделу. Советская историография крестьянского протеста на

Орловщине представляла собой нормативную, а не объяснительную модель. Её ключевыми чертами были: 1) использование термина «мятеж» вместо нейтрального «восстание»; 2) классовая редукция (сведение причин к «кулацкому саботажу»); 3) опора исключительно на партийно-советские архивы; 4) игнорирование экономических и социальных факторов; 5) отсутствие крестьянского голоса как самостоятельного источника.

Постсоветский период (с 1991 г.) ознаменовался кардинальными изменениями в подходах к изучению крестьянского протеста. Отмена официальной идеологии позволила российским историкам рассматривать эти события как сложный социально-политический феномен, требующий всестороннего анализа. Исследователи получили доступ к ранее засекреченным архивным фондам, что привело к пересмотру многих устоявшихся оценок. Ключевыми достоинствами современного этапа стали свобода дискуссий и разнообразие методологических подходов [4, 102–105].

Важно отметить, что постсоветская историография не была однородной. Можно выделить три основных направления. Первое (ранние 1990-е) – критическое преодоление советских штампов, часто с публицистическим уклоном. Второе (конец 1990-х – 2000-е) – обращение к микроистории и антропологическому подходу. Третье (2010-е – настоящее время) – попытки синтеза количественных и качественных методов, сравнительные исследования.

Первые работы постсоветского периода (С.В. Лурье, О.Г. Вронского, Л.Т. Сенчаковой) сосредоточились на изучении мировоззрения крестьянства. С.В. Лурье показала, что крестьянскому сознанию был свойственен «родовой патернализм», при котором протест позиционировался как акт самозащиты от внешних вызовов, угрожающих традиционному укладу [2, 45–48]. О.Г. Вронский, исследовавший взаимоотношения крестьянской общины с государственной властью, пришёл к выводу, что самодержавно-монархический идеал оставался для крестьян незыблемым, а само крестьянское движение было борьбой общин за сохранение традиционного уклада деревенской жизни [2, 112–115].

Наиболее показательным примером смены историографической парадигмы является изучение Ливенского восстания августа 1918 г. В советской традиции оно квалифицировалось как «кулацко-эсеровский мятеж». Современные исследователи (О.Л. Якубсон, К.Л. Таратухин) не только опровергают эту схему, но и предлагают принципиально иную интерпретацию.

О.Л. Якубсон в статье «Антибольшевистское восстание в Ливнах в августе 1918 года» (2010) детально анализирует политическую ситуацию в уезде накануне выступления. Он показывает, что оппозиция большевикам возникла уже в самом Ливенском Совете: к марту 1918 г. из 37 членов исполкома большевиков было всего 5, тогда как эсеров – 18, меньшевиков – 4 [6, с. 49–50]. Эта цифровая раскладка наглядно демонстрирует, что большевики в уезде изначально не пользовались значительной поддержкой населения. Якубсон также акцентирует внимание на том, что политика «военного коммунизма» (огромные денежные обложения, конфискации имущества) вызвала «нарастающее возмущение как крестьян и рабочих, так и представителей интеллигенции и духовенства, торговцев» [6, 52]. Тем самым разрушается советский миф о «кулацко-эсеровском мятеже»: социальная база недовольства оказывается значительно шире.

К.Л. Таратухин в работе «Крестьянское восстание в Ливенском уезде Орловской губернии в августе 1918 г.» (2002) вводит в оборот важные свидетельства о фракционной борьбе внутри Ливенского Совета. Он показывает, что III уездный съезд Советов (май-июнь 1918 г.) проходил в обстановке «жестокой фракционной борьбы». При первом голосовании резолюция большевистской фракции не получила необходимого количества голосов, после чего представители РКП(б) потребовали перерыва, но получили отказ [5, 128–129]. Эта деталь иллюстрирует, что большевики не имели демократической легитимации своей власти в уезде и вынуждены были действовать силовыми методами.

К числу важнейших новаций постсоветской историографии следует отнести обращение к устной истории и региональным источникам. Если советские авторы опирались почти исключительно на партийные архивы и директивные документы, то современные исследователи активно используют показания очевидцев, материалы волостных исполкомов, крестьянские письма и жалобы. В работах по Ливенскому восстанию 1918 г. впервые были введены в оборот протоколы допросов участников, сохранившие живую речь крестьян с их собственной аргументацией: «хлеб

отобрали, детей кормить нечем», «налог такой, что не сдадим — в тюрьму» [6, 53]. Именно эти микроисторические данные позволяют восстановить не только событийную канву, но и психологическое состояние деревни, где каждый новый декрет воспринимался как угроза физическому выживанию.

Особого внимания заслуживают работы В.В. Кондрашина, который не ограничивается Орловщиной, но создаёт общую теорию крестьянского протеста в годы Гражданской войны. Кондрашин вводит понятие «крестьянская революция» как самостоятельного процесса, параллельного большевистскому проекту [3, 45–67]. С этой точки зрения, Ливенское восстание – не «мятеж против законной власти», а одно из проявлений борьбы крестьянства за землю, хлеб и самоуправление.

Промежуточный вывод по разделу. Постсоветская историография крестьянского протеста на Орловщине прошла путь от преодоления советских идеологических штампов к созданию многомерной картины событий. Ключевыми достижениями являются: 1) замена термина «мятеж» на «восстание»; 2) выявление широкой социальной базы протеста (не только кулаки, но и середняки, рабочие, интеллигенция); 3) анализ хлебозаготовительного кризиса как государственно спровоцированного явления; 4) введение в оборот ранее недоступных архивных материалов; 5) применение микроисторических и антропологических методов.

Как видно из таблицы, различия между двумя историографическими традициями носят не фактологический, а парадигмальный характер. Советская историография втискивала живую историю крестьянства в жёсткую классовую схему, где «кулак» автоматически превращался во врага. Работы Якубсона и Таратухина построены иначе: они описывают реальные мотивы людей – голод, несправедливое налогообложение, попытки выжить в условиях экономического хаоса. Советские учёные искали виноватых среди контрреволюционеров и кулаков, тогда как современные исследователи сосредоточились на причинах – кризисе хлебозаготовок, ошибках военного коммунизма.

Переход от партийно-советских источников к региональным и устным свидетельствам вернул крестьянину голос. Он перестал быть безликой «реакционной массой» и обрёл черты человека с рациональной логикой защиты собственного хозяйства. Эволюция, представленная в таблице, подтверждает центральный тезис исследования: объективная реконструкция истории крестьянского протеста на Орловщине стала возможной лишь после отказа от идеологических догм и перехода к анализу локальной экономики и социальных отношений.

Кроме того, важно подчеркнуть разницу в нарративных стратегиях. Советские тексты строятся как телеологическая драма: от хаоса «мятежа» к порядку «советской власти». Постсоветские исследования, напротив, избегают однозначных моральных оценок, стремясь показать сложность выбора, перед которым стояло крестьянство (поддержать красных, белых, зелёных или попытаться сохранить нейтралитет).

Несмотря на впечатляющий прогресс, постсоветская историография крестьянского протеста на Орловщине сталкивается с рядом трудностей. Во-первых, сохраняется дефицит источников личного происхождения (крестьянские дневники и мемуары крайне редки). Во-вторых, многие региональные архивы описаны лишь на уровне фондов, и их систематическая публикация ещё впереди. В-третьих, остаётся открытым вопрос о численности участников восстаний: советские данные (обычно заниженные) и современные реконструкции (основанные на косвенных подсчётах) могут расходиться в разы.

Отдельной проблемой является политизация исторической памяти на современном этапе. В орловских краеведческих дискуссиях 2010–2020-х гг. иногда воспроизводятся упрощённые советские оценки (особенно в публицистике). Таким образом, борьба интерпретаций продолжается, и задача академической истории – сохранять критическую дистанцию как по отношению к советскому канону, так и по отношению к конъюнктурным пересмотрам.

Особенности и различия в пространстве советской и постсоветской историографией в отношении проблематики крестьянского протеста на Орловщине

Аспект	Советская историография	Постсоветская российская историография
Идеологическая основа	Марксистско-ленинская парадигма, классовая борьба	Плюрализм, социальная история, антропологический подход
Терминология	«Мятеж», «кулацко-эсеровский бунт»	«Восстание», «антибольшевистское выступление»
Причины протестов	Кулацкий саботаж, внешняя агитация (эсеры)	Экономический кризис, продразвёрстка, локальные конфликты
Социальная база	Кулачество	Разные слои (крестьяне, рабочие, интеллигенция, духовенство)
Роль крестьян	Реакционная масса, объект манипуляций	Активные акторы с рациональными мотивами защиты хозяйства
Источниковая база	Партийно-советские архивы, директивные документы	Региональные архивы, устные свидетельства, протоколы допросов
Методы	Идеологизированный нарратив, классовый анализ	Микроистория, количественный анализ, просопография

Проведённый анализ советской и постсоветской историографии крестьянского протеста на Орловщине позволяет сделать ряд обобщающих выводов:

1. Парадигмальный разрыв. Советская и современная российская историография разделены не просто хронологическим рубежом, но глубоким мировоззренческим и методологическим разрывом. Советские исследователи работали в условиях жёсткого идеологического контроля, где любое крестьянское выступление против власти большевиков априори квалифицировалось как «кулацкий мятеж» или «контрреволюционный бунт». Постсоветская историография, напротив, исходит из принципа историзма и стремится к максимально объективной реконструкции событий на основе доступных архивных источников.

2. Терминологическая эволюция. Замена термина «мятеж» на «восстание» является не случайной стилистической правкой, а маркером глубинного пересмотра оценок. Если «мятеж» предполагает заведомо незаконное, антигосударственное действие, то «восстание» допускает возможность легитимного протеста против несправедливой власти.

3. Отказ от классового детерминизма. Современные исследования показывают, что социальная база протестов была значительно шире «кулачества» и включала середняков, бедноту, а также рабочих, интеллигенцию и духовенство. Причины протестов коренились не в «эсеровской агитации», а в реальных экономических трудностях: продразвёрстке, насильственных мобилизациях, налоговом гнёте.

4. Расширение источниковой базы. Введение в оборот региональных архивов, протоколов допросов, крестьянских писем и устных свидетельств позволило перейти от изучения «классового врага» как абстрактной категории к анализу конкретных людей с их мотивами, страхами и надеждами.

Общественное значение исследования. Сравнительный анализ двух историографических традиций имеет не только академическое, но и общественное значение. Интерпретация крестьянского протеста напрямую связана с вопросом о характере российской государственности в кризисные эпохи: была ли власть большевиков легитимной в глазах большинства населения, или она держалась исключительно на насилии? Советская историография давала однозначный ответ в пользу легитимности, современная – предлагает более сложную, рефлексивную картину, где доверие и принуждение сосуществовали в постоянном конфликте. Именно этот конфликт и составляет подлинную ткань истории Гражданской войны на Орловщине.

Перспективы дальнейших исследований. Дальнейшее изучение темы может идти по нескольким направлениям: 1) расширение источниковой базы за счёт местных архивов, ещё не полностью введённых в оборот; 2) применение методов просопографии и количественного анализа состава участников восстаний; 3) проведение сравнительных исследований с другими аграрными регионами России (Черноземье, Поволжье, Сибирь) для выявления общих закономерностей и региональных особенностей крестьянского протеста. Только на этом пути возможно создание полноценной, свободной от идеологических штампов истории российской деревни в годы революции и Гражданской войны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьёва, В., Емельянов, И., Кострица, А. Край наш Орловский. – Тула: Приокское книжное издательство, 1976. – 112 с.
2. Вронский, О. Г. Крестьянство и власть (1900–1923). – Тула: Парус, 1993. – 140 с.
3. Кондрашин, В. В. Крестьянство России в Гражданской войне: к вопросу об истоках сталинизма. – М.: РОССПЭН, 2009. – 575 с.
4. Селитренников, Д. П. Мятеж в Ливнах: из истории становления Советской власти и большевистской организации в Орловском крае. – Тула: Приокское книжное издательство, 1989. – 96 с.
5. Таратухин, К. Л. Крестьянское восстание в Ливенском уезде Орловской губернии в августе 1918 г. // Белая гвардия. – 2002. – № 6. – С. 127–131.
6. Якубсон, О. Л. Антибольшевистское восстание в Ливнах в августе 1918 года // Страницы истории Гражданской войны на Орловщине. – Орёл: Православное молодёжное братство во имя Св. Великомученика и Победоносца Георгия, 2010. – С. 49–54.

И.Н. Смирнов

«РИШЕЛЬЕВСКИЙ» АБСОЛЮТИЗМ ВО ФРАНЦИИ В БОРЬБЕ С ПОЛИТИЧЕСКОЙ ОППОЗИЦИЕЙ

Аннотация. Автор статьи рассматривает события из истории французского государства, которые были связаны с деятельностью Ришельё. В центре внимания – борьба с религиозной и политической оппозицией, которую вёл кардинал и первый министр Франции, направивший всю свою деятельность на укрепление могущества и величия французского государства.

Ключевые слова: аристократия, гугеноты, интенданты, национальное государство, религиозно-политическая оппозиция, Ришельё

I.N. Smirnov

RICHELIEU-STYLE ABSOLUTISM IN FRANCE IN THE FIGHT AGAINST POLITICAL OPPOSITION

Abstract. The authors examine events in the history of the French state associated with the activities of Richelieu. The focus is on the struggle against religious and political opposition waged by the cardinal and first minister of France, who directed all his efforts toward strengthening the power and greatness of the French state.

Key words: aristocracy, huguenots, intendants, nation-state, religious-political opposition, Richelieu

Государственная деятельность Армана Жана дю Плесси де Ришельё всегда привлекала к себе внимание. Интерес к ней пробудился сразу, как только этот человек оказался у штурвала французского государства. С тех пор и до сегодняшнего дня все, кто увлечённо изучает его поли-

тическую деятельность, задаются вопросом, можно ли считать его «великим» человеком? Некоторые его биографы даже пишут о «феномене Ришельё». Одни исследователи ставят его на один уровень с Наполеоном, подчёркивая его выдающуюся роль как государственника. Другие, больше говорят о его разрушительной роли во французской истории, считают его диктатором и даже революционером. Такие мнения наталкивают на мысль – возможно никогда не будет дана однозначная оценка этому историческому деятелю, а это значит, что всегда будет актуальной тема, связанная с его политической деятельностью.

Изучение Ришельё как политика, склонного к жестким методам управления, представляется важным по причине того, что в сложной политической и экономической обстановке всегда есть соблазн скатиться к деспотическому управлению государством, парализовав работу демократических институтов. В настоящее время при том обилии проблем, которые мы можем наблюдать своими глазами, общество не застраховано от угрозы установления жёсткого политического режима, крайние формы которого будут напоминать «ришельевский». Такая ситуация требует каждодневного изучения условий, которые могут спровоцировать скатывание к диктатуре. В виду этого не может быть сомнений в том, что тема, связанная с изучением государственной деятельности Ришельё, действительно важна с точки зрения сегодняшнего дня.

Предметом особой заботы кардинала и первого министра Франции Ришельё была борьба с религиозно-политической оппозицией. Иного пути, чтобы создать сильное монархическое государство, он не видел. «Лучшие умы не думали, что можно без крушения обойти все подводные камни, которые появились в столь мало надежное время», – мысль, которая в самом начале политической деятельности направляла Ришельё к главной цели, мысль, которая настраивала его на острую политическую борьбу ради, как полагал кардинал, величия Франции и её короля, и для «приведения в порядок сего государства» [3, 155].

На пути создания могущественного государства стояли две враждебные силы. Против них была направлена вся ненависть кардинала. Об этом он прямо заявлял в своём «Политическом завещании». Не лукавя он назвал своих врагов: «Когда Вы: Ваше Величество, вознамерились дать мне вдруг доступ в советы Ваши и великое участие в ведении Ваших дел, то я могу сказать по истине, что гугеноты разделяли государство с Вашим Величеством, что вельможи вели себя, как если бы они не были Вашими подданными, а наиболее могущественные губернаторы провинций вели себя так, как будто они были государями в чинах своих» [3, 154]. И далее он обещал «употребить всё свое искусство и всю власть, которую мне дать изволили на истребление гугенотского общества, на сражение гордости знатных вельмож, на приведение в должность всех Ваших подданных» [3, 155].

Первую линию оппозиционных сил французской монархии составляли протестанты-гугеноты (кальвинисты). Они ставили цель ослабить власть монарха, сохранив свою автономию на юге Франции. Ришельё, напротив, стремился к укреплению абсолютизма, и рассматривал главной задачей центральной власти – ликвидацию «гугенотской республики» в южных провинциях государства. Правительство Людовика XIII не посягало на свободу вероисповедания протестантов, однако решительно боролось с их политическим сепаратизмом и военной организацией, которую возглавлял герцог Роган. Такая тактика полностью соответствовала взглядам Ришельё: ещё будучи епископом в Люсоне, он размышлял о методах борьбы с протестантами. Он понимал, что полное искоренение кальвинизма и лютеранства невозможно, поэтому не ставил перед собой столь утопических задач. Ему казалось важным сломить политическое влияние протестантизма, предоставив им только свободу вероисповедания. Этого, как он полагал, будет достаточно, чтобы сделать гугенотов послушными и преданными подданными французского монарха.

Особую остроту разрастающегося конфликта с гугенотами придавало то, что Ришельё был кардиналом с 1622 г., главой католических сил во Франции. Учитывая предыдущий опыт борьбы католиков и гугенотов, он понимал – компромиссов не будет. В борьбе, которую кардинал готов был начать, может быть только один победитель. В этой войне будут задействованы все возможные средства: военные и дипломатические. Все «хитрости» времени с подлостью и предательством, шпионажем и подкупом будут пущены в ход обеими сторонами зреющего конфликта. Мораль в этой борьбе будет уделом романтиков. О каких-то границах морали речи идти не будет. Ришельё,

главный инициатор обострения отношений с гугенотами, понимал это лучше всего. В борьбе против своих противников он задействовал всю мощь государства. Скорость, с которой он расправился с гугенотами, создает иллюзию, будто его противники были слабыми и недалекими. На самом деле это не так.

Гугеноты ко времени острой борьбы, которую им объявил Ришельё, представляли настолько могущественную силу в экономическом, политическом и культурном отношении, что борьба против них больше напоминала борьбу с отдельным государством. Гугеноты во Франции ко времени прихода Ришельё на должность первого министра государства успели оформиться даже организационно. Одним словом, территория гугенотов – это «государство в государстве». Оставлять всё в таком виде «серый кардинал» эпохи Людовика XIII не собирался. Ещё на этапе восхождения на политический Олимп Франции этот деятель знал, что с гугенотами он покончит. Его планы борьбы сформировались не вдруг и не внезапно, как может показаться некоторым исследователям, а задолго до того, как он стал первым министром. Для кого-то война против гугенотов стала неожиданностью, это правда. Но это только потому, что никогда и нигде демиург французского абсолютизма не сообщал заранее о своих далеко идущих планах. Скрытность и внезапность, по мнению кардинала Ришельё, есть удел великих стратегов, к которым он себя причислял.

Протестантизм начал играть заметную роль в общественной жизни Франции ещё при Франциске I. При его преемниках движение гугенотов, отражавшее недовольство различных общественных групп королевской властью, приобрело широкий размах. И это потому, что власть короля опекала католические силы во Франции. Росту недовольства антикатолических сил содействовали неудачи внешней политики французских королей и тяжёлое экономическое положение страны. В 1562 г. вспыхивает первая гугенотская война, открывшая длительный период ожесточённых «религиозных» войн, разделивших французское государство.

После недолгого периода стабильности Франция вновь окажется на пороге внутренних усобиц. Снова обнажился конфликт между представителями двух религиозных конфессий. Катализатором бурных политических событий будет гибель Генриха IV (14.05.1610 г.). Убийство короля католическим фанатиком Равальяком прервало курс на укрепление государственности.

В начале XVII в. католическая «партия» была ослаблена казнью Шарля Армана де Гонто, герцога де Бирона. Первый в истории Франции маршал незадолго до своей смерти выступил против Генриха IV в союзе с католиками Испании, а до того с французскими католиками при брюссельском дворе, за что и был обезглавлен по решению французского парламента. Насколько сильно этим фактом было уязвлено самолюбие католиков и оскорблены их религиозные чувства, история «говорит» мимолетно. Больше свидетельств мы встречаем в пользу того, что они были сильно недовольны доминированием иноверцев в финансовой сфере. Контролируя бюджет Франции, гугеноты лишили их материальных ресурсов, ограничили их привилегии и в итоге заметно снизили политическое влияние. Деятели католической «партии» во Франции хотели, чтобы местная власть была за ними закреплена, чтобы их не лишили оплачиваемых за счет казны пенсий, подачек и щедрот в виде *sine cura animarum* (синекура – административная должность в католической церкви; со временем – любая должность в церкви, приносящая доход и не требующая выполнения какой-либо серьёзной работы: «без заботы (без попечения) о душе, без лечения души»).

Указанные события наложили глубокий отпечаток на судьбы французской литературы. Гугеноты создают уникальный культурный контекст. Они пишут полемические памфлеты и трактаты. В их среде большого развития достигает песенное творчество, – это либо протестантские псалмы, либо песни, живо откликающиеся на текущие события (негодующие протесты против Варфоломеевской ночи, отклики на ход гражданской войны, нападки на католическое духовенство и пр.). Поэты-гугеноты отвергают языческую античную тематику, и обращаются к Библии, которая служит постоянным источником их вдохновения. Опираясь на библейские догматы, они создают обличительные тексты, направленные против католической церкви и французской монархии.

На пороге XVII в. гугеноты уже успевают познакомить Европу с достижениями их особой культуры. У них была не только своя версия христианства и связанные с ней традиции, но и своя литература, своя архитектура; были свои деятели науки. Общеευропейскую известность приобрела поэзия гугенотов. Их гнев в поэтических текстах против католической церкви и монархии удивля-

ет своей смелостью. Понятно, что во Франции рано или поздно должен был появиться тот, кто всё это терпеть не будет.

Обличительные поэтические строки поэтов-гугенотов в южной Франции читали повсеместно, дома и в публичных местах – в кафе и на площадях. В «Пророчестве о злоупотреблениях священников, монахов и бритых» мы встречаем следующие слова:

О горе вам,
Отъевшимся попам!
За ваши все дела
Постигнет срам.
К ответу вам пора!
Ваш жертвенник потух,
Власть испускает дух.
Грядет конец.
Погибнет зла отец.
О горе фарисеям!
Конец затеям! [2, 390].

Поэты-гугеноты не стеснялись в выражениях, обзывали французских идеологов католицизма тупицами и шарлатанами. Воспевая подвиги своих военных героев, они ставили под сомнение авторитет монархической власти. В песне трубачей по случаю смерти принца Конде мы встречаем гнев гугенотов, направленный против врагов (принц Конде из дома Бурбонов, командовавший армией гугенотов, был разбит 13.03.1569 г. герцогом Генрихом Анжуйским, братом короля; Конде был убит в сражении, и руководство над гугенотами перешло к адмиралу Колиньи). Причем некоторые поэтические «шедевры» воины-гугеноты исполняли постоянно. Их слышали везде, где была армия гугенотов, вся южная Франция. Они пафосно заявляли:

Наш принц Конде – герой
Погиб, оставил строй,
Но Колиньи, тот жив –
Он бодр и ретив.
Жив Рошфуко. С ним вас,
Паписты, адмирал прогонит в добрый час [2, 391].

Поэты-гугеноты уже более полувека влияли на развитие литературы в соседних странах, – некоторые европейские писатели «подпитывались» их произведениями. Это значит, что не так просто было покончить с гугенотами. У них было много сочувствующих за рубежом. Зная о том, что в случае затянувшегося конфликта на Францию свой гнев может обрушить литературная элита Европы, Ришельё должен был с ними, гугенотами, решить вопрос быстро. Затягивать было нельзя.

Гильом Дю Бартас (1544-1590) и Агриппа д'Обинье (1552-1630) – два поэта-гугенота, которым рукоплескала Европа, и их с такой же эмоциональной силой ненавидела католическая и монархическая Франция.

Первый, родом из купеческой семьи, пользовался европейской известностью. **Пьер де Ронсар**, – французский поэт, один из самых ярких представителей французской литературы эпохи Возрождения (возглавлял поэтическую школу «Плеяда»), – послал ему золотое перо. Торквато Тассо, – итальянский поэт, писатель, драматург и философ итальянской литературы позднего Возрождения, – вдохновлялся его стихами. Джон Мильтон, – английский поэт, драматург, публицист, государственный и политический деятель, – испытал на себе его влияние. Позже Гильомом Дю Бартасом будут восторгаться Гёте и Байрон. Они сочувственно будут отзываться о его поэзии. Как истинный гугенот Дю Бартас широко культивирует ветхозаветную тематику. Из Библии был взят сюжет для поэмы «Юдифь» (1573 г.) – первой во французской литературе поэме, в которой в поэтической форме идёт рассказ о сакральных образах. Его главное произведение – поэма «Неделя, или сотворение мира» (1579 г.). В этом произведении автор в приподнятом риторическом стиле повествует о сотворении мира. Дю Бартас умело сочетает религиозные излияния с описанием чудес природы, пропитывает работу дидактическими сентенциями. В то же время он не чуждается реминисценций из «языческих» античных писателей, и местами подражает Лукрецию, Овидию (рассказ о потопе) и Вергилию (восхваление деревенской жизни).

Второй поэт-гугенот Агриппа д'Обинье, из дворянской семьи, был горячим сторонником гугенотов. Его судьба складывалась непросто. То была не жизнь, а калейдоскоп событий. Там мы встречаем нескончаемые сражения, преследования, тюрьму и побеги, королевский двор. Его четыре раза приговаривали к смерти. Умер д'Обинье в изгнании. Его крупнейшее сочинение – страстная поэма-инвектива «Трагические поэмы» (начата в 1577 г., издана в 1616 г.). Д'Обинье в резких красках рисует мрачную картину жизни Франции эпохи религиозных войн: ужасы инквизиции, застенки, пытки, костры, темницы, Варфоломеевская резня. Он смело пишет о беззаконии властей, и призывает обрушить гнев справедливости на головы ревнителей католической церкви. Суд над врагами гугенотов он считает неизбежным, обязательным. Не пожалел он даже римскую церковь, за что и был причислен к группе авторов, которые развивали европейскую антиинквизиционную поэзию. **Шарль Огюстен де Сент-Бёв**, французский литературовед и литературный критик, представитель литературного романтизма (родоначальник «**биографического метода**» в литературоведении) прямо называет д'Обинье Ювеналом XVI в. [2, 394]. И действительно, у него «ювеналовская» интонация: не плач и слезы, а суд над властью и эпохой. Он не сожалеет о том, что всё плохо, он – обвиняет и проклинает сурово, строго, неумолимо. Д'Обинье пишет роман-памфлет «Приключения барона Фенеста» (1630 г.), который поднимает его на один уровень с Шекспиром и Мильтоном. Этот поэт-гугенот был известен также как идеолог антиабсолютизма, что создавало почву для возникновения у него многочисленных врагов среди влиятельных людей. В его произведениях мы встречаем откровенные высказывания против власти монарха – на грани фола; в некоторых местах он даже выходит за рамки приличия:

Тот – истинный король, тот властвовать рождён,
Кто над самим собой установил закон,
Кто, царь своих страстей, своей душой державной
Умеет побеждать соблазн мечты тщеславной:
Но не гермафродит (изнеженный урод),
Бордельщик, созданный, чтоб жить наоборот,
Скорей слугою шлюх, чем над людьми владыкой,
Не чудище страны эпохи нашей дикой,
Не тот, кто пурпуром и золотом королей
Скрывает подлости, одна другой подлей,
Предательство, подвох, презрение к работе,
Доверенной его вниманью и заботе;
Не тот, кто потерпел, чтоб женщины надзор
Проник в его Совет, правление и Двор,
В войну и мир, всегда готовый стать войною,
Таящий больше гроз, чем туча над страной.
Взгляните: наш король желанием горит,
Переодетый он по улице бежит,
Чтоб девушкой, ещё невинной, насладиться,
И служит вывеской борделям всей столицы [2, 396].

Опасен был для монархии этот гугенот, потому что был ещё и политическим мыслителем; некоторые его даже называют историком. Во «Всеобщей истории» (изд. в 1616 г.) он делится своими политическими взглядами, выражая категорично своё враждебное отношение к французской монархии. Дополнением к «Всеобщей истории» стали его мемуары «Жизнь, рассказанная его детям» (1629 г.), на страницах которых он делится своими переживаниями, одолевавшими его на протяжении всей жизни, когда он размышлял о политике.

Сила гугенотов проявлялась ещё и в том, что в формате развития некоторых политических идей они были законодателями моды. Интеллектуалы из числа гугенотов заразили европейскую мысль своими политическими теориями. Это были так называемые монархомахи, т.е. борцы против монархии. Опасность их воззрений состояла в том, что они, будучи почти революционерами, оправдывали восстание и тираноубийство.

Ситуация для таких деятелей, как Ришельё, отягощалась тем, что монархомахи были фактически известны всей Европе. Например, Филипп Дюплесси-Морне и Франсуа Отман – два титана политической мысли из мира французских протестантов-гугенотов. Первого называли «папой

гугенотов», второго окрестили «одним из первых теоретиков революции». Их работы были бестселлером в соседних с Францией странах. Их произведения с интересом читали в Европе, потому что в них поднимались самые острые вопросы того времени. В частности, упомянутые гугеноты были родоначальниками дискуссии о форме правления, рассуждая о преимуществах республики и недостатках монархии. Это – ученые, сведущие в праве; они яркие полемисты, знатоки латинской литературы. У них были талантливые последователи. Расправиться с подобными им деятелями было делом не легким.

Конечно, такие влиятельные гугеноты не могли не пугать Ришельё. Чем их больше, и чем больше у них появлялось союзников, тем меньше было шансов на скорейшее объединение всех разрозненных территорий Франции в единое мощное государство, сокрушив власть гугенотов на юге страны.

Ситуация конфронтации официальных властей с гугенотами отягощалась тем, что у гугенотов была своя армия и свой морской флот, существовали гугенотские города-крепости – около 200. При этом, что было особенно важно, гугеноты имели определенный политический вес в стране и за её пределами. У них было достаточно большое число сочувствующих и желающих им помочь, отчасти искренне, отчасти из соображений навредить официальным французским властям. Наконец, это были финансово состоятельные люди с серьезными капиталами, которые работали не только на обогащение деятелей бизнеса на территории южной Франции, анклав гугенотов, но и за её пределами. Эти, владеющие серьезным капиталом деятели, работали против католической партии во Франции.

Учитывая масштабы влияния гугенотов на общественную жизнь Франции, Ришельё было понятно, что против них надо вести войну до победного конца, – останавливаться было нельзя, – как на военном, так и на идеологическом фронте. Для этого необходимо было вооружиться не только армией, флотом, но и идеями, теориями. Пришлись ко двору взгляды Жана Бодена, яркого представителя партии «политиков». Боден обосновал концепцию государственного суверенитета. По его мнению, единственным носителем власти в стране должен быть монарх, стоящий во главе единого национального государства. Боден фактически подсказал, какие средства можно задействовать в политической борьбе за лучшую власть, коей по мысли философа могла быть только абсолютная монархия. Последняя только и может спасти государство от распада.

Ришельё, полагаясь на советы мудрых, будучи сам не глупым человеком, справился с задачей на «отлично». Он сумел уничтожить политическую организацию гугенотов. Военное противостояние длилось с 1620 по 1628 г. Ключевым моментом стало взятие оплота гугенотов – порта Ла-Рошель (1628 г.). К 1629 г. сопротивление было подавлено и в горных районах Лангедока. По итогам конфликта гугеноты лишились своих крепостей и права содержать гарнизоны. Их лишили политических прав, предоставленных Нантским эдиктом в 1598 г. Им оставили только свободу вероисповедания и сохранили многие привилегии гугенотской буржуазии («мир милости» 1629 г.).

В труде «Метод обращения тех, кто отделил себя от церкви» (опубликован после смерти кардинала), Ришельё вспоминал об амбициозных планах, которые зрели в его голове в годы епископства. На закате жизни он признался, что тогда в Люсоне он ни за что не поверил бы в то, что у него всё получится в борьбе против гугенотов; вышло даже больше того, на что он рассчитывал. Он писал: «Более тридцати лет назад, выполняя обязанности епископа в люсонской епархии, вблизи Ларошели, я часто думал... о всевозможных средствах, которые позволили бы привести этот город в повиновение королю. Эти мысли возникали тогда в моём сознании как мечты или пустые фантазии, но с тех пор Господь совершил то, что мне раньше представлялось лишь химерой...» [5, 43–44]. Ришельё должно быть был доволен собой.

Вторым объектом негодования создателя французского абсолютизма были «передовые» оппозиционные силы, представленные французской аристократией. Конфронтация с ней была особенно опасной. Это был экстремальный формат борьбы с оппозицией. Аристократию Ришельё ненавидел так же, как и гугенотов. По вине принцев крови «интересы частные предпочитались государственным» и «всяк достоинство своё измерял своею наглостью», – утверждал он [3, 154].

Ришельё пришёл к власти, когда Франция жила в обстановке непрерывной политической турбулентности. После убийства Генриха IV регентшей при малолетнем Людовике XIII стала Ма-

рия Медичи. Воспользовавшись политической нестабильностью, высшая аристократия потребовала расширения своих привилегий и возвращения должностей, угрожая мятежами и гражданской войной. Франция погрузилась в десятилетие смуты. В этот период государственная казна фактически использовалась для подкупа знати. Сама же католическая ассоциация как политическая сила не получила существенных выгод; обогатились лишь отдельные её представители.

Подобная политика дискредитировала королевскую власть. Созданные в 1614 г. Генеральные штаты лишь обнажили её бессилие. Третье сословие, представленное городской буржуазией и бюрократией, более не было готово безоговорочно поддерживать власть, независимо от её конфессиональной окраски. Лидеры сословия, в частности купеческий староста Парижа Робер Мирон, открыто выражали своё недовольство. Они жаловались «на бесчинства, совершаемые над обществом и личностями, на презрение к справедливости судами, на угнетение бедных, на насилия над слабыми» [4], совершаемые властями и сеньорами. Они недвусмысленно давали понять, что народ может самостоятельно встать на свою защиту.

Генеральные штаты оказались беспомощными что-либо сделать полезное. Они показали убыточность политики компромиссов, которую осуществляла тогда монархия, и неспособность сословно-представительного органа власти стабилизировать политическую ситуацию в государстве. Не придя к какому-либо решению, Генеральные штаты были распущены. Но на этом конфликт не был исчерпан: аристократия продолжала разжигать народный гнев, раз за разом используя его как инструмент в своей борьбе за власть. Максимум, на что отважились официальные французские власти в этой обстановке, это снизить налоги, дабы разбить коалицию недовольных, не позволив народу выступить в единстве с политической оппозицией.

В условиях политической нестабильности укоренялась в общественном сознании французов мысль о сильной центральной власти. В этой сложной обстановке формировались взгляды Ришельё. Он понимал, что жесткой силой необходимо водворять авторитет центральной власти, что миндальничать нельзя, ибо предыдущий опыт французской истории показал, к каким проблемам это может привести. Без преувеличения можно сказать, что перед Ришельё стояла историческая задача не реформировать политический строй государства, не «подлечить» его, а построить новую государственно-правовую систему французского абсолютизма.

В годы политического руководства Ришельё были предприняты решительные шаги для подчинения непокорных аристократов, даже тех, кто исповедовал католицизм. Замки таких феодалов были разрушены. Под угрозой смертной казни были запрещены дуэли между дворянами. В целях усиления авторитета королевской юстиции было важно «перерезать горло дуэли». В качестве назидания был казнен особо дерзкий дуэлянт Франсуа Бутвиль несмотря на то, что кардинал лично восхищался его смелостью. Борьба с аристократией заставила Ришельё все больше говорить о важности соблюдения законов. Он рекомендовал начинать с применения закона, а потом уже искать доказательства вины, и власть, по его мнению, ежечасно должна быть озабочена правосудием. По мнению кардинала и первого министра, «бич, являющийся символом правосудия, никогда не должен оставаться праздным» [1, 242].

Борясь за повышение авторитета центральной власти, Ришельё полагал, что никто не имеет права ставить этот авторитет под сомнение. Публичная «порка» в доказательство точности столь важного для кардинала тезиса произошла в 1632 г. В этом году подавили феодальный мятеж в Лангедоке и казнили губернатора герцога Монморанси. Историки пишут о том, что причина мятежа состояла в том, что губернатор был категорически против того, что его лишили возможности собирать налоги. Более того, он не ограничился словами. Вместе с Гастоном Орлеанским он взялся за оружие, чтобы свергнуть Людовика XIII. Некоторые исследователи в этой истории подмечают и нереалистичное требование герцога Монморанси вернуть в его семью должность коннетабля, что рассматривалось последним как восстановление некоей исторической справедливости. Последний сценарий вообще мог осуществиться только в случае падения кардинала, поскольку тот не признавал никакие прерогативы и привилегии, даже в тех случаях, когда за требованиями выдать преференции «стояли» тени прошлого и родственные связи (Гастон Орлеанский был младшим братом короля, которого мать желала видеть на троне вместо Людовика XIII).

Ришельё не собирался уничтожить французское дворянство. Дворянство – это социальная опора монархии. Но кардинал полагал, что непозволительно дворянству потакать в его желании обрести привилегиями, иначе политических коллизий будет не избежать. Его устраивало то, что орган сословного представительства – Генеральные штаты – утрачивает своё значение, поскольку, и в этом он был уверен, через этот орган парламентская фронда дестабилизирует политическую жизнь в стране. Дворянство должно быть послушным инструментом монархии, таков был посыл Ришельё. Но и ослаблять чрезмерно дворянство было нельзя. В противном случае абсолютизму не на кого будет опереться. Альтернативы нет, потому что неразвитость капиталистических элементов не позволяет как следует сформироваться буржуазии, которая могла бы занять историческое место дворянского сословия.

Ришельё не был склонен мириться с широкими дворянскими правами. Их обилие представляло угрозу государству.

1. По распоряжению Ришельё были скрыты замки дворян (кроме пограничных), которые были внешним проявлением их прежнего величия, цитаделью их старых порядков. Эти замки олицетворяли их могущество, напоминали об их мощи, заставляли дворян вести себя независимо, тогда как в новых условиях от них ожидали сгибаемость и покорность монарху.

2. Запрещались атрибуты прошлой вольготной жизни дворян (дуэли и др.), напоминавшие о былой их силе.

Может показаться, что Ришельё был волюнтаристом, коль скоро урезал привилегии дворян. Но, нет, у него была своя философия насчёт того морального облика, которому французское дворянство должно соответствовать. Оно в обязательном порядке должно быть верным престолу. Любая измена или нежелание дворянина играть отведенную ему историей роль карается, не останется безнаказанной. По этому поводу Ришельё рассуждал так: «Дворяне заслуживают того, чтобы с ними обращались хорошо, когда они поступают хорошо, но нужно быть с ними строгим, если они пренебрегают тем, к чему обязывает их рождение. Я без всякого колебания говорю, что те, кто, отстав от доблести предков, уклоняются от того, чтобы служить короне шпагой и жизнью с постоянством и твердостью, коих требуют законы государства, заслуживают быть лишёнными выгод своего происхождения и принужденными нести часть бремени народа. Ввиду того, что честь для них должна быть дороже жизни, их следует карать скорее лишением первой, нежели последней... Лишать жизни людей, которые ежедневно рискуют ею ради простой фантазии о чести, меньшее наказание, чем лишать их чести и оставить жизнь, которая для них в таком состоянии является вечным наказанием. Если ничего не следует забывать, чтобы сохранить дворянство в истинной доблести его предков, то в то же время не надо ничего делать, чтобы сохранить за ним владение пожалованными ему землями или же заботиться о возможности для него приобретать новые» [3, 156].

Обуздать своеволие дворян кардинал собирался путем перехода к «эре бюрократии». По его распоряжению создавались новые органы власти. В XVI – начале XVII в. французская монархия опиралась на две параллельные административные системы: институт губернаторов, интегрировавший феодальную знать в структуру власти, и «старую» парламентскую бюрократию. Последняя, будучи буржуазной по происхождению, постепенно одворянивалась. Ни губернаторы, ни парламенты не были послушными орудиями короны; они оставались самостоятельными социальными силами, с интересами которых монарху приходилось считаться. Неизбежные противоречия между требованиями этих групп и целями короны приводили к политическим потрясениям и конфликтам внутри государственного аппарата. В этих условиях дальнейшее укрепление королевской власти требовало создания новой, полностью подконтрольной монарху административной машины.

Ришельё создал совершенно новую систему власти в центре и на местах. Прежний формат монархии должен был прекратить своё существование. Фактически со времени кардинала речь шла о создании истинно бюрократического государства. Ришельё усилил контроль над губернаторами провинций и ограничил права провинциальных штатов, парламентов, судебно-финансовых палат, муниципалитетов. Проводниками правительственной политики на местах становились интенданты – представители «новой бюрократии», чьё формирование завершилось в эпоху Кольбера

(1661–1683). Эти чиновники, всецело зависевшие от центральной власти, назначались для обеспечения бесперебойного сбора налогов. В своей деятельности они постепенно вытесняли традиционные институты. Параллельно происходила трансформация центрального аппарата: влияние принцев крови и высшей аристократии (герцогов и пэров) неуклонно снижалось. Несмотря на их формальное присутствие в «Большом Королевском совете», от них мало что зависело, потому что реальные рычаги управления сосредоточились в «Малом совете» – своего рода рабочем правительстве под руководством Ришельё.

Кардинал вел бескомпромиссную борьбу с любыми проявлениями оппозиции. При нём парламенты лишились права подавать королю письменные ремонстрации (заявления о злоупотреблениях властей). Правительство прибегало к репрессивным мерам: принудительному выкупу должностей, изгнанию или тюремному заключению неугодных парламентариев. Тем не менее, из-за нехватки средств на выкуп всех должностей, правительству не удалось окончательно сломить сопротивление парламентов, что предопределило затяжной и малоэффективный характер этой борьбы.

Таким образом, работая во имя укрепления французского абсолютизма, Ришельё ясно обозначил своих врагов. Первую линию враждебных сил Франции представляли протестанты-гугеноты (кальвинисты). Их автономия на юге страны, фактически «государство в государстве», не позволяла консолидировать всё французское общество, создать монолитное государство, в котором все административные части жили бы по единым правилам. В ходе войны Ришельё уничтожил политическую организацию гугенотов.

Вторую враждебную силу представляла французская аристократия. Амбиции её были столь велики, что не обуздав их, не поставив зарвавшееся дворянство на место, невозможно было укрепить власть монарха во Франции. Беспощадно Ришельё боролся с атрибутами бывшего дворянского величия, – сносились их замки, запрещались дуэли и т.п. Он жестоко подавлял заговоры, которые плели дворяне, не желавшие терять прежних привилегий. Зафиксировать победу над аристократией Ришельё сумел, окончательно замкнув на себе все нити власти в государстве. Первый министр и кардинал всё сделал для того, чтобы ни один серьёзный государственный вопрос не мог быть решен без специально им созданной «новой бюрократии» – интендантов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. История Франции / Отв. ред. А.З. Манфред. – М.: Наука, 1972. – Т. 1. – 360 с.
2. Поэзия гугенотов // Хрестоматия по западноевропейской литературе. Эпоха Возрождения /сост. Б.И. Пуришев. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1947. – С. 390 – 413.
3. Ришельё, А.П. Политическое завещание / А.П. Ришельё. – М.: Белый волк, 1999. – С. 152 – 164.
4. Франция при Ришельё. – URL: https://sci-book.com/vsemirnaya-istoriya/frantsiya-pri-rishele-58696.html?ysclid=mlo5yo75y_6805211209 (дата обращения: 12.11.2025).
5. Черкасов, П.П. Кардинал Ришельё / П.П. Черкасов. – М.: Международные отношения, 1990. – 379 с.

И.Н. Смирнов, А.В. Соломенная

АРМАН ЖАН ДЮ ПЛЕССИ ДЕ РИШЕЛЬЁ – ДЕМИУРГ ФРАНЦУЗСКОГО АБСОЛЮТИЗМА

Аннотация. В статье фокус внимания нацелен на государственную деятельность Армана Жана дю Плесси Ришельё – яркого деятеля французской истории. Авторы обосновывают его политические взгляды, определяют характер его деятельности в направлении создания французского абсолютистского государства.

Ключевые слова: абсолютизм, гугеноты, интенданты, национальное государство, Ришельё, Франция.

ARMAN JEAN DU PLESSIS DE RICHELIEU – THE DEMIURGE
OF FRENCH ABSOLUTISM

Abstract. The article focuses on the state activities of Armand Jean du Plessis Richelieu, a prominent figure in French history. The authors analyze his political views and the nature of his efforts to establish a French absolutist state.

Key words: absolutism, huguenots, intendants, nation-state, Richelieu, France.

На пороге XVII в. французское общество, пережив череду внутренних конфликтов, сильно нуждалось в конструктивных идеях, которые направляли бы всех французов к достижению могущества и величия государства. Не менее этого политическая жизнь Франции нуждались в штурманах, которые были бы в состоянии направить государственный корабль по пути рационального развития в стороне от океана политических страстей, мешавших прежде полноценному развитию государства. Такой деятель с необходимыми взглядами на политическую жизнь появился во Франции. Им был Арман Жан дю Плесси де Ришельё. Благодаря ему Франция преобразилась: она стала не только эталоном стиля и объектом подражания, но и грозным игроком на мировой арене, внушающим уважение своей воинственностью.

Личность знаменитого деятеля эпохи позднего средневековья и раннего нового времени Ришельё привлекала внимание ещё в годы его жизни. Иначе и быть не могло, всё ж таки он был вторым человеком в государстве. Для потомков этот деятель не лишен интереса по той причине, что он определённо повлиял на ход французской истории. Ришельё создал почву для той модели политической организации общества, которая именовалась абсолютизмом, и которая вполне отвечала растущим национальным интересам французского государства. В свете сегодняшнего дня важно быть в курсе того, какие ошибки были сделаны этим человеком, какие его преобразования дали положительные результаты. Зная это можно будет нам сегодня избежать повторения ошибок прошлого, и возможно получится, скопировав чужой успех, приблизить минуты, когда Россия сможет эффективно отстаивать свои национальные интересы, так, как о том мечтал Ришельё, говоря об интересах Франции.

Ришельё пришёл к власти во Франции в то самое время, когда мысли представителей думающего класса были особенно сильно обращены к вопросу о роли и месте государственной власти в общественной жизни. Сам кардинал не лишен был желания поразмыслить на эту тему и попытаться свои идеи осуществить на практике.

Необходимость создания во Франции государства с сильной центральной властью была исторически обусловлена. Страна устала от потрясавших её социально-политических конфликтов. Она нуждалась в стабильном развитии. Требовался только человек, который мог бы осуществить преобразования, способные задать траекторию *convenable* развития государства.

Ришельё взялся за создание устойчивой политико-правовой системы во Франции. Человек больших дарований он почти весь свой жизненный опыт использовал по делу, во имя Франции и её монарха Людовика XIII. Иной раз историки приходят к мысли о том, что это был настолько рассудительный человек, что ни одна минута его жизни не была напрасно прожита; всё, что он делал легло в копилку успеха французского государства.

Арман Жан дю Плесси де Ришельё происходил из небогатого дворянского рода, а по материнской линии был внуком парижского адвоката. Изначально ему судьба готовила военную карьеру. Однако обстоятельства предопределили иной путь: он принял сан и возглавил Люсонскую епархию в Пуату. Полученное им блестящее образование в сочетании с военными навыками, приобретенными в юности, впоследствии стали фундаментом его выдающейся государственной деятельности.

Ришельё с ранних лет стремился к большой политике, и это стремление окончательно сформировалось у него ещё в период пребывания в Пуату. Став епископом, он религиозные проповеди всегда наполнял политической повесткой.

Ришелье полагал, что в Люсоне в должности епископа он обосновался ненадолго. Он не скрывал, что, упрочив здесь своё положение, потом обязательно окажется в Париже в новом качестве при хорошей должности. Ради этой цели он предпринял в Люсоне ряд срочных мер. Во-первых, стремясь поддерживать авторитет в глазах паствы, епископ уделял пристальное внимание нуждам прихожан. Он хлопотал о материальной помощи для них и уменьшении их налогового бремени. Во-вторых, он необычным образом для той ситуации стал решать кадровые вопросы. Он положил конец порочной практике назначения приходских священников (кюре) по протекции влиятельных лиц. Теперь все должности в епархии занимались по конкурсу. Те, кто не соответствовал новым требованиям, незамедлительно отстранялись от исполнения обязанностей. Профессиональные качества своих подчиненных он поставил на первое место. Поэтому, ощущая острый дефицит кадров, епископ Люсонский открыл в 1611 г. в своей епархии духовную семинарию. По совокупности сделанного он вполне мог считаться епископом-реформатором. Он регулярно устраивал епископские визитации, требовал от приходских священников образованности, достаточной для того, чтобы выступать перед прихожанами с проповедями, вести катехизаторские занятия, запретил клирикам заниматься торговлей и играть в азартные игры.

Жизнь Ришельё была всегда загружена работой. Он успевает всё: управлять, воспитывать, учить и проповедовать. Однако за этой многогранной деятельностью скрывается заветная мечта: создать богословский труд, который обессмертит его имя. Став таким образом известным, он намеревается покорить Париж. Здесь в Люсоне он ощущает себя недооцененным. Однако жизнь будет к нему благосклонной. Он совершит карьеру, так и не написав свой великий труд.

Следующая его ступенька в карьере будет связана с работой в Генеральных штатах. Помощниками ему в этом будут честолюбие, желание властвовать помноженные на трудолюбие и таланты (умение публично выступать, большой кругозор, способность устанавливать дружеские отношения с нужными людьми и др.). В 1614 г. Ришельё начал свою политическую карьеру, став представителем духовенства в Генеральных штатах. В 1616 г. он вошёл в состав совета при регентше, а вскоре и возглавил его. Во время конфликта между повзрослевшим королем и его матерью Ришельё, как и она, попал в опалу. Однако он сумел блестяще выйти из этой непростой ситуации, примирив монарха с матерью. В благодарность за это папа Григорий XV возвел его в сан кардинала в 1622 г. С апреля по август 1624 г. Ришельё последовательно занял место в Королевском совете, а затем и стал его руководителем. К концу 1624 г. он уже являлся первым министром королевства.

Двигаясь по карьерной лестнице, он размышлял на предмет того, что стоило бы изменить в политическом строе Франции. Оказавшись в должности премьер-министра, он был идейно подготовлен работать «умом и сердцем» в интересах французского абсолютизма. Он был готов к тому, чтобы перекроить всю политическую карту французского государства.

К тому моменту, как стать первым министром короля, Ришельё уже обладал качествами, которые были необходимы государственному деятелю. У него был необходимый административный опыт. Проницательный ум, наблюдательность и инициативность – его главные достоинства. Он был человеком ответственным, умеющим добиваться целей, и при этом умело проявлял политическую гибкость. Жизненный опыт научил его быть готовым к беспринципным поступкам, когда это было политически целесообразно. При этом он обладал редким талантом к самосовершенствованию и обучению. Эти качества сыграли ключевую роль в его становлении как выдающегося исторического деятеля Франции.

Кардинал Ришельё установил полный контроль над слабовольным монархом и сохранял фактическое управление государством до конца своей жизни. Его политическая философия нашла отражение в труде «Государственные максимы, или Политическое завещание». Он заявляет: «Моей первой целью было величие короля, моей второй целью было могущество королевства» [4, 164]. Знакомство с этой работой заставляет нас говорить о нём как о талантливом мыслителе и ярком теоретике абсолютизма. Кроме того, можно согласиться с тем, что Ришельё был достаточно лаконичным публицистом. Если отдельных писателей можно цитировать, вырывая из контекста отдельные их мысли, то с Ришельё все по-другому. Его цитируют, выделяя целые куски текста. Он

в достаточной степени краток и точен в своих высказываниях, так что в его произведении важно всё, все слова и выражения, все предложения – от первого до последнего.

Идеалы кардинала Ришельё в его «Завещании» являются неким отчётом о проделанной работе; в 1624 г. это были только планы. Сепаратистская знать утратила своё влияние, а гугенотское «государство в государстве» прекратило своё существование. Местные чиновники стали надёжным инструментом в руках всемогущей королевской власти, а дворяне осознали себя прежде всего как подданные короны. Народ же, по сути, был низведен до положения рабочей силы.

Для кардинала Ришельё дворянство представляло собой фундаментальный столп государства. Он пишет: «Я говорю, что дворянство надо рассматривать как один из главнейших нервов государства, могущий много способствовать его сохранению и упрочению...» [4, 155]. Народ по мнению первого министра короля – это мул, который должен вечно трудиться. «Все политики согласны, – пишет он, – с тем, что, если бы народ слишком благоденствовал, его нельзя было бы удержать в границах его обязанностей» [4, 157]. Далее он утверждает: «Народ едва ли оставался бы верен порядку, который ему предписывают разум и законы, если бы он не был до некоторой степени сдерживаем нуждою. Разум не позволяет освобождать его от каких бы то ни было тягот, ибо, теряя в таком случае знак своего подчинения, народ забыл бы о своей участи и, будучи освобожден от податей, вообразил бы, что он свободен и от повиновения. Его следует сравнивать с мулом, который, привыкнув к тяжести, портится от продолжительного отдыха сильнее, чем от работы...» [4, 157]. Тактика кнута по мнению Ришельё не лишена смысла, когда речь идёт о повиновении народа. Об этом он пишет так: «Многие государи потеряли свои государства и своих подданных потому, что они не держали войск, необходимых для их сохранения, из боязни излишне обременить налогами своих подданных, и что некоторые подданные попали в рабство к врагам потому, что излишне желали свободы под властью их прирожденного монарха» [4, 157].

Францию принято считать страной классического абсолютизма. Этот строй оформился во второй половине XV в. Но своей «классической» стадии французский абсолютизм достиг позже – во второй половине XVII в. Поворот к этому классическому абсолютизму произошёл не без участия Ришельё.

Политическая жизнь Франции к 20-м гг. XVII в. была сильно зависима от «родимых пятен прошлого». Благодаря Ришельё тяжелый груз прошлого был сброшен с плеч французского государства. Его преобразованиями было значительно облегчено движение страны вперед. Остатки прошлого Францию уже не тяготили так сильно. После Ришельё страна была больше устремлена в будущее. Франция после него могла с легкостью идти по пути создания своего оригинального или как говорят историки классического абсолютизма. Стараясь создать фундамент для нового государства, Ришельё ожесточенно боролся с негативными чертами прошлой французской жизни.

Ришельё первым понял, как важен пиар в политике, который позволяет человеку сидеть на вершине власти с большим комфортом и удовлетворением. Чтобы власть не теряла своей популярности и могла своевременно реагировать на вызовы времени, полагал кардинал, она должна быть информированной. В этой связи интересно, что слова «кто владеет информацией – владеет миром» некоторые исследователи приписывают авторству этого деятеля. Если всё было именно так, то понятно, почему кардинал был сильно озабочен «витриной» французского абсолютизма. Без его привлекательного, вычурного и парадного облика не будет желаемого уважения к власти монарха.

В 1611 г. Жан Ришар основывает журнал «Французский вестник». На его страницах идёт речь о самых важных новостях Франции и Европы в целом. При Ришельё во главе «Французского вестника» оказывается другой человек, его доверенное лицо, – монах ордена капуцинов отец Жозеф. Под руководством этого деятеля журнал сильно политизируется в сторону, выгодную кардиналу. Однако он так и не стал рупором формирования общественного мнения.

С 1631 г. выходит первая французская газета «Gazette de France». Теофраст Ренодо, компетентный и лояльный власти человек, получает привилегию на издание газеты и назначается её редактором. В специальном документе были определены его полномочия. Там было указано, что у него есть «право печатать и продавать всем, кому он посчитает нужным, новые газеты и рассказы

обо всём, что произошло и происходит как внутри, так и за пределами королевства» [1, 8 – 11]. Опыт путешествия по Европе помог ему понять, какой должна быть первая французская газета.

Именно эта газета становится рупором политики Ришельё. Сам кардинал курировал её выпуск, определял содержание её статей (заметки в газету о военных походах писал даже сам монарх). На страницах этой газеты не позволительно было ругать власть и плохо писать о религии. Предварительно все статьи проходили цензуру. Возможно это обстоятельство стало поводом считать газету авторитарной (т.з. современных исследователей) [3]. Тираж газеты неизменно рос, – сначала она выходила раз в неделю, затем три раза, и сначала было 300 номеров в год, затем – 800, 1,2 тыс. и, наконец, 3 тыс. [3].

В годы Ришельё укрепляющийся абсолютизм предпринимал прогрессивные шаги в направлении поддержки развития французской культуры и науки. Были основаны Французская академия, ряд лицеев, реорганизована Сорбонна.

Кардинал уделял пристальное внимание развитию культуры, однако считал необходимым держать её под надежным государственным контролем. Он щедро помогал тем литераторам, которые воспевали его политический курс, и беспощадно преследовал независимых авторов. Так, поэт Шаплен был осыпан милостями, в то время как свободомыслящий Теофиль де Вио, представитель либертинажа (вольнодумства), обвиненный в атеизме был приговорен к сожжению (позже приговор смягчили; поэт скончался в изгнании).

Тяжелой была судьба Пьера Корнеля. Его трагикомедия «Сид» была признанным шедевром французской драматургии. Это произведение, поставленное на сцене в **1636 г.**, знаменовало коренной перелом в истории французской драматургии. В сюжете этого произведения впервые появился *conflictus*. С тех пор конфликт, например, между долгом и честью, станет для классической трагедии обязательным творческим элементом. Трагикомедия «Сид» произведёт сильное впечатление. Её трижды ставили в Лувре. Анна Австрийская, жена Людовика XIII, находясь под впечатлением от увиденного, даже просила даровать её автору дворянский титул. Не желая конфликтовать с королевской четой, Ришельё устроил два представления пьесы в своём новом дворце. Но большего делать он не собирался. Здесь дала о себе знать давняя неприязнь к Корнелю, который больше дорожил своей свободой, чем благами, которые ему сулили партнерские отношения с кардиналом.

Одно время Корнель был включен в группу драматургов, – он там был пятым, – которой предписывалось писать произведения по заказу Ришельё (некоторые произведения писал сам кардинал, а от драматургов требовалось их подправлять). Надо сказать, что кардинал-министр пытался заниматься сочинительством. Но, как говорится, смирил своё авторское тщеславие. Скорее всего пьесы ему не удавались. От начала и до конца Ришельё писал только богословские труды и политические памфлеты.

Независимый характер Корнеля и нежелание следовать жестким рамкам государственного заказа привели его к конфликту с кардиналом. Творческая работа Корнеля на «государственной службе» прекратилась, а завистливые коллеги-литераторы лишь подливали масла в огонь, подвергая его постоянным нападкам, клеветали на него. Надо отдать должное Корнелю. Он с достоинством вышел из той ситуации. Его литературный талант так и не затмили все те «мастера пера», которых поддерживал Ришельё. В память о кардинале и первом министре Корнель напишет четверостишие, которое даёт возможность понять, каким был этот политик, – жесткий, мстительный, но и милосердный, способный протянуть руку помощи в нужную минуту (Ришельё помог устроить брак Корнеля, когда тот отчаялся, и считал, что этот брак не возможен):

Пусть всяко говорят о кардинале легендарном;

И проза, и стихи мои хранят о нём молчанье.

Он слишком добрым был ко мне – как быть неблагодарным? –

Но столь жесток, что не найти и слова в оправданье. [2]

Театр при Людовике XIII стал витриной абсолютизма. При этом сам монарх был равнодушен к сценическому искусству. Зато Ришельё был страстным поклонником Мельпомены. При его участии театральные труппы были «посажены» на государственные субсидии 6 – 12 тыс. ливров в год. Особым вниманием пользовалась королевская труппа Валлерана Леконта, которая по приказу

короля в 1628 г. обосновалась в отеле Бургонь. Директором театра был назначен Гро-Гильом, выступавший вместе с прославленными Тюрлюпенем и Готье-Гаргилем. На этой же сцене блистали и такие звезды эпохи, как Монфлёр, Шаммеле и Флоридор (перешёл из «Театра Марэ» и возглавил труппу театра Бургонь).

Кардинал Ришельё был коллекционером и ценителем искусства. Для него был построен роскошный замок Пале-Кардиналь, т.е. «дворец кардинала» (впоследствии Пале-Рояль). Внутри здания располагалась библиотека и картинная галерея. Интерьер украшали работы великих европейских художников и скульпторов эпохи Возрождения. Снаружи замок был окружен роскошным парком. Своим великолепием дворец вызывал зависть у богатых парижан, и даже у самого короля.

Для французского абсолютизма, который любил роскошь, изобилие и богатство, требовался основательный материальный фундамент. Французский абсолютизм нуждался в деньгах. Поэтому Ришельё взял на вооружение самые передовые в то время принципы экономической политики меркантилизма. Эта доктрина подсказывала, где эти деньги можно взять. Как первый министр он и эти вопросы должен был решать. Ришельё фактически стал первым деятелем Франции, который начал проводить политику меркантилизма.

Изначально меркантилизм был лишь теоретическим прикрытием сложившихся практик обогащения казны. Но по мере развития экономическая теория меркантилизма – уже в XVII в. – превратилась в определяющую доктрину государственного управления. Во Франции это окончательно произойдёт при кардинале и первом министре Ришельё.

Экономика Западной Европы в течение долгого времени будет переживать глубокую трансформацию: феодальный уклад, начавший разлагаться ещё в XIV в., к началу XVII столетия окончательно уступил место рыночным отношениям. Натуральное хозяйство вытеснялось товарно-денежным обменом, который стал основой жизни общества. Богатство перестало ассоциироваться исключительно с землей и феодальными правами – теперь оно измерялось накоплением денежных средств. Деньги стали всеобщим эквивалентом, а мощь государства начала напрямую зависеть от наполненности казны.

В основу внутренней и внешней политики Ришельё легли три постулата меркантилизма:

- деньги признаются абсолютной формой богатства;
- сфера обращения товаров становится главным объектом государственного регулирования;
- накопление капитала достигается преимущественно за счёт активной внешней торговли и притока драгоценных металлов.

Обосновывали эти постулаты во Франции Жан Боден в работе «Ответ на парадоксы г. Малеструа относительно вздорожания всех товаров и денег» (1568 г.; продолжение 1578 г.) и Антуан де Монкретьен в произведении «Трактат политической экономии, посвященный королю и королеве» (1615 г.).

Внимание многих политиков в то время было сосредоточено на поиске источников извлечения выгоды. Ришельё во Франции старается создать условия для лучшего развития сферы обращения, в частности сферы торговли, в том виде, который был бы выгоден прежде всего государству. В условиях стремительно возрастающего политического влияния ростовщического, купеческого капитала Ришельё стремится сделать этот процесс подконтрольным государству. Он старается оживить колониальную политику французского государства, подчинить те территории, которые могут обеспечить Францию источниками роста её материального могущества. Важным направлением внешней политики Франции был захват новых территорий. Без них развитие внешней торговли казалось невозможным. Французские торговые компании получили поддержку на колонизируемой территории Канады, на Антильских островах, в Сан-Доминго, Сенегале, на Мадагаскаре.

Абсолютизм по сценарию Ришельё, к несчастью, имел высокие социальные издержки. Французская монархия, нуждаясь в деньгах, стараниями первого министра усиливает налоговый гнет. Налоги теперь – предмет особого внимания государства. На них смотрели уже не как на средство выживания, а как на инструмент накопления богатства государства. Важным источником пополнения королевской казны была откупная система. Участники сделки вносили средства авансом, получая взамен право взимать налоги с населения позднее, причём с существенной прибылью

для себя. Такая практика неизбежно порождала злоупотребления: сбор податей зачастую превращался в открытое вымогательство.

Прикрывая фискальную агрессию «высшими интересами государства», кардинал Ришельё провоцировал рост народного недовольства. Историки справедливо отмечают, что французский абсолютизм того периода создавал крайне напряжённую социальную обстановку. Деятельность Ришельё сопровождалась мощными народными выступлениями, направленными против королевского фиска и его агентов.

Первые крупные протесты вспыхнули в 1624 г. в провинции Керси, где крестьяне потребовали снижения налогового бремени. Осада города Кагор закончилась жестокой расправой: местное дворянство подавило выступление силой оружия. На тот момент городские низы ещё не готовы были поддержать крестьян, однако уже в 1630-е гг. ситуация изменилась. В условиях народного недовольства в 1635 г. в Бордо и Перигё крестьяне и городская беднота начали действовать сообща.

Весной 1636 г. в ряде областей Западной и Южной Франции началось масштабное восстание «кроканов» (от фр. *croquants* – «деревенщины», «мужики» и главного лозунга восставших «*aux croquants*», т.е. «на грызунов»). Ришельё был вынужден пойти на переговоры с делегацией восставших, которые требовали отмены косвенных налогов и прекращения произвола сборщиков податей. Несмотря на временные уступки правительства, движение продолжало расширяться. Весной 1637 г. при поддержке городских низов повстанцы заняли города Совета-д'Эйме, Бержерак и Перигё, ставший центром сопротивления. Лишь осенью 1637 г. королевским войскам удалось подавить это мощное выступление.

В 1639 г. в Нормандии вспыхнуло восстание «босоногих» (*va-nu-pieds* – те, кто ходит босиком). Движение охватило Авранш, Кан, Руан, Байё и сельские районы Нижней Нормандии. Поводом послужило введение новых налогов, в частности «габели» (соляного налога). Цель – покрыть хронический дефицит бюджета. Восставшие создали дисциплинированную армию под командованием Жана Босоногого (возм. священник Жан Морель) и на некоторое время установили контроль над регионом. Однако к осени 1639 г. регулярная армия подавила и этот мятеж. Опасность ситуации для правительства усугублялась тем, что к народному недовольству присоединилось раздражение буржуазии, также страдавшей от чрезмерного фискального гнета.

«Ришельевский» абсолютизм стал тяжёлым бременем для французской экономики. Кардинал считал борьбу с внешними врагами неизбежной и полагал, что ради подготовки к ней все средства оправданы. Внешняя политика стала приоритетом Ришельё после того, как он решил ключевые внутренние задачи: ликвидировал политическую автономию гугенотов и сломил сопротивление знати.

Главным геополитическим противником Франции кардинал считал Габсбургов, правивших в Испании и Австрии. Долгое время он вёл против них «скрытую» войну, поддерживая протестантских князей Германии, Голландию, Данию и Швецию. В мае 1635 г. Франция вступила в Тридцатилетнюю войну (1618–1648), возглавив антигабсбургский блок. К 1642 г. французская монархия добилась значительных успехов в этом противостоянии. Победа дорого стоила Франции. Ради неё были затрачены колоссальные ресурсы при создании военного флота и реорганизации армии. В результате Франция получила Эльзас и часть Лотарингии.

Таким образом, в начале XVII в. судьба Франции оказалась в руках Ришельё. На плечи кардинала и первого министра Франции легла ответственность за судьбы страны. Работа с людьми с 1607 г. в должности епископа Люсонской епархии многому его научила. Тогда и возникли у него планы по обустройству французского государства. Дальше эти планы только видоизменялись, корректировались. В 1614 г. в Париже началась бурная политическая карьера Ришельё как представителя духовенства в Генеральных штатах. Уже в 1622 г. он получил сан кардинала, а в 1624 г. он стал членом, а затем и руководителем королевского совета, первым министром королевства. Вознамерившись умножить величие Франции, Ришельё продумывает план больших преобразований, с содержанием которого мы знакомимся в его «Завещании».

Работая в направлении реформирования политического строя Франции, Ришельё думал об авторитете государственной власти и о тех, механизмах, которые позволят этот авторитет донести

до всех окраин государства. Поэтому не напрасно его часто называют родоначальником «политического пиара». Талант организатора и деловые качества пригодились ему на руководящих должностях. Вооружившись передовыми идеями того времени, добавив что-то от себя, он взялся за переустройство французского государства. Предпринятые им реформы имели большие социальные издержки. Восстания крестьян, горожан сигнализировали о том, что не всё идёт гладко. Такова была цена формирования абсолютизма во Франции. Помимо внутренних трудностей, на пути роста могущества государства были внешние враги – Габсбурги. Ослабив их, Ришельё зафиксировал успех французского абсолютизма на международной арене.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альберт, П. История прессы / П. Альберт. – Париж: Presses universitaires de France-Humensis, 1970. – 129 с.
2. Вселенная мушкетеров. Весь мир театр. – URL: <https://roman-rostovcev.livejournal.com/323118.html> (дата обращения: 12.01.2026).
3. От пропагандистского листка кардинала Ришельё до закона о свободе печати: как французская пресса обретала независимость. – URL: https://knife.media/la-gazette/?ysclid=mljiaya312544828_827 (дата обращения: 7.02.2026).
4. Ришельё, А.П. Политическое завещание / А.П. Ришельё. – М.: Белый волк, 1999. – С. 152 – 164.

А.Г. Спиридонов

ПОХОД НА КИЕВ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ НА ЮГЕ РОССИИ

Аннотация. В статье исследуются события одного из ключевых периодов Гражданской войны на юге России в 1919 году. Автором проанализированы авторитетные источники, уточнена хронология похода на Киев Вооруженных Сил на юге России, исследованы взаимоотношения с военно-политическими противниками и населением. В результате исследования доказана полноценность стратегического наступления ВСЮР на Киев и его приоритетность перед московским направлением.

Ключевые слова: Гражданская война, Деникин, ВСЮР, Добровольческая армия, Киев, Малороссия, Московская директива, специальная военная операция.

A.G. Spiridonov

THE MARCH ON KIEV OF THE ARMED FORCES IN THE SOUTH OF RUSSIA

Abstract. The article examines the events of one of the key periods of the Civil War in southern Russia in 1919. The author analyzes authoritative sources, clarifies the chronology of the Armed Forces of the South of Russia's campaign against Kiev, and explores the relationship with military and political opponents and the local population. The study proves the fullness of the strategic offensive of the Armed Forces of the South of Russia against Kiev and its priority over the Moscow direction.

Key words: Civil War, Denikin, Armed Forces of the South of Russia, Volunteer Army, Kiev, Little Russia, Moscow Directive, special military operation.

В истории Добровольческой армии самыми знаменитыми походами были 1-й Кубанский (Ледяной) и Поход на Москву. Они овеяны славой и легендой, изучены и достаточно научно освещены. Есть менее знаменитые Екатеринославский поход, Второй Кубанский поход, Бредовский поход, поход в Северную Таврию и другие. Но есть поход, который проводился без громкого названия, но с привлечением наибольших сил Добровольческой армии и с наибольшим успехом. Это был поход на Киев.

Военные историки (Н.Е. Какурин, А.И. Егоров, С.В. Волков, В.Ж. Цветков) рассматривают его только как эпизод Похода на Москву. Цель исследования – доказать приоритетность наступления войск ВСЮР на Киев во 2-й половине 1919 года.

В декабре 1918 года части Добровольческой армии завершили разгром войск противника на Северном Кавказе и стали перебрасываться командованием в Каменноугольный район (Донецкий бассейн) Екатеринославской губернии. После ухода оккупационных немецких войск район занимался частями Южного фронта РККА, угрожавшими западной границе Всевеликого Войска Донского, союзника Добровольческой армии. Первоначально 6 (19) декабря в Юзовке (Донецке) в бой вступила 3-я дивизия, состоящая из Дроздовских частей Добровольческой армии, а в январе дополнительно была переброшена 1-я дивизия в составе Корниловских и Марковских частей.

В течение нескольких месяцев в Каменноугольном районе происходила маневренная война между частями ВСЮР и РККА с постепенным усилением обеих сторон. К марту в районе со стороны Вооруженных Сил на Юге России (ВСЮР) действовала боевая группа генерал-лейтенанта В.З. Май-Маевского почти в 6 тысяч пехотинцев и 1,4 тысяч кавалеристов с центром в Юзовке (Донецк). Поддерживал их 1-й Кубанский корпус генерал-майора В.Л. Покровского в 12 тысяч кавалеристов и 7,5 тысяч пехотинцев в районе Луганска. Они оборонялись против превосходящих сил 9-й, 42-й, 44-й украинских дивизий РККА и бригады Н. Махно и удержали Каменноугольный район [6].

Боевые действия носили подвижный характер, и к апрелю войсками ВСЮР были заняты Мариуполь, Дебальцево, Волноваха, Луганск. В статье мы не будем использовать слова «освобождены» или «захвачены» относительно к территориям или городам, так как в Гражданской войне они имеют разную политическую окраску для каждой из сторон сражающихся, поэтому всегда будет использоваться термин «заняты», в большинстве случаев, конечно, в результате боев.

В мае командование Южного фронта РККА приказом № 3711 перевело в наступление 8-ю армию на Луганск, 2-ю Украинскую – на Таганрог. Так как группировка ВСЮР была ослаблена отведением корпуса Покровского к Батайску для парирования наступления РККА со стороны Царицына, 2 (15) мая 8-я армия РККА заняла Луганск, но Таганрога украинские части не достигли.

Проведя частичную мобилизацию Добровольческая армия, наиболее боеспособное соединение ВСЮР, прикрытая с правого фланга Донской армией, начала расширять контролируемую территорию, наступая на север и запад. Войска ВСЮР 18 (31) мая заняли Миллерово, 29 мая (11 июня) заняли Изюм, 1 (14) июня кубанская и терская кавалерия с боями заняли Бахмут и Купянск, 4 (17) июня – Лисичанск, 10 (23) июня добровольческие части нанесли поражение бригаде Н. Махно и заняли Гуляйполе [2].

10 (23) июня 1919 года 1-й армейский корпус, в который были сведены все части ВСЮР в этом районе, занял Белгород, а 11 (24) июня с боями занял Харьков – в этот период столицу Украинской ССР. Были захвачены значительные запасы оружия и боеприпасов, а за несколько дней в армию поступило почти 1,7 тыс. добровольцев. Харьков стал первым губернским городом Малороссии (на территории бывшей Российской империи) под контролем ВСЮР.

12 (25) июня согласно «Временному положению о гражданском управлении...» Главнокомандованием ВСЮР для установления и поддержания административного порядка была образована Харьковская область, включающая занятые территории Харьковской и Екатеринославской губерний. Управлял областью Главноначальствующий – старший воинский начальник ВСЮР на этой территории. Таким образом, генерал-лейтенант В.З. Май-Маевский, командующий Добровольческой армией, стал распоряжаться и гражданскими делами. Генералу подчинялись губернаторы с правлениями, а на местах властью наделялись начальники уездов [7].

14 (27) июня 3-й Кубанский корпус генерала А.Г. Шкуро, вопреки приказу А.И. Деникина, занял Екатеринослав «с налета».

16 (29) июня 3-й Армейский корпус, разбив Крымскую Советскую армию и пройдя с боями от Керчи до Перекопа, полностью занял Крым и вышел в Северную Таврию. Симферополь стал вторым губернским городом под контролем ВСЮР.

17 (30) июня окончательно занят Екатеринослав, третий губернский город Малороссии под контролем ВСЮР. В наступление на Киев перешел 2-й армейский корпус (5-я и 7-я пехотные ди-

визии) генерал-лейтенанта М.Н. Промтова. Главнокомандующий ВСЮР А.И. Деникин считал, что теперь его войска, продолжая продвижение в юго-западные губернии, смогут быть обеспечены пополнением, хлебом и припасами [2].

17 (30) июня на восточном фланге ВСЮР после третьего штурма был взят Царицын. Отступление Красной армии спровоцировало командование ВСЮР на продолжение наступления. Были отвергнуты варианты наступления за Волгу или закрепления на занятой территории.

20 июня (3 июля) Главнокомандующий ВСЮР генерал А.И. Деникин отдал войскам директиву № 08878 о наступлении на Москву. Войскам ставилась задача через Воронеж и Курск прорваться к Москве. С востока войска наступали вдоль Волги, прикрывая правый стратегический фланг, а на западе, согласно Пункту №3 добровольческим частям необходимо было достичь Днепра и Десны, захватив переправы, и занять Киев. Пункт №4 обязывал 3-й армейский корпус продолжить наступление и достичь Днепра на всем нижнем течении. Таким образом, продвижение ВСЮР на запад ограничивалось реками Днепром и Десной и занятием городов Киев и Херсон [1].

21 июня (4 июля) А.И. Деникин посетил Царицын, а 22 июня (5 июля) – Харьков, озвучив для военных и населения «Московскую директиву». К этому моменту на западном фланге ВСЮР Добровольческая армия занимала уже обширную территорию. На побережье Азовского моря были заняты Мариуполь, Бердянск и Ногайск (ныне Приморск). Далее на север добровольцы занимали Орехов, Лозовую, Павлоград, Константиноград (Красноград), Харьков.

Для управления столь обширной территорией Главным командованием ВСЮР было принято не только Временное положение о гражданском управлении, но и Временные положения об общественном управлении, о государственной страже, о выборах гласных и другие. Но не был решен главный вопрос, который волновал большинство населения – земельный. В 1918 году Добровольческая армия воевала на казачьих землях, где передела земли не требовало большинство населения этих территорий. Земельный вопрос так же не был актуален при боях в Каменноугольном районе, где большинство населения работало на шахтах и фабриках. Но при вступлении войск на территорию Малороссии, основным занятием населения которой было сельское хозяйство, для привлечения симпатий населения необходимо было немедленно провозгласить свое решение о собственности на землю. И это решение должно было быть не хуже, чем у Советской власти.

Известный киевский (пророссийский) политик В.В. Шульгин предлагал отдать землю крестьянам, но А.И. Деникин откладывал решение вопроса о собственности на землю на послевоенный период, когда новая Российская власть должна будет все решить по закону и справедливости [6; 10]. Затягивание решения самого важного вопроса для населения при нестабильности, как оказалось впоследствии, существования собственной власти было ошибкой Главного командования ВСЮР. Признать землю за крестьянами необходимо было немедленно.

Когда Добровольческая армия вела бои на территории Всевеликого Войска Донского и Кубанского казачьего войска, она также почти не занималась гражданским управлением, так как этими вопросами ведали местные казачьи правительства. Но когда добровольцы перешли в Харьковскую губернию и начали расширять контролируемую территорию, они вынуждены были создавать аппарат гражданской власти. К началу Похода на Киев высшей гражданской властью на территории, контролируемой войсками ВСЮР, было Особое совещание при Главном командующем ВСЮР, полностью ему подконтрольное. В условиях боевых действий властью на местах обладали командиры частей, соединений и военные коменданты городов и районов. Это обосновывалось «Положением о полевом управлении войск» от 1914 года, в котором гражданская власть возглавлялась воинским начальником на этой территории [7].

Многие политики, приехавшие на территории ВСЮР, рассчитывали на продолжение своей карьеры. Но их влияние было минимальным. Правящий генералитет привлекал для решения вопросов гражданского управления только отдельных политиков. Например, лидер прогрессивных националистов В.В. Шульгин составил «Временное положение об управлении областями, занимаемыми Добровольческой армией». В нем провозглашалось действие законов Российской империи, но высшей властью становился Главнокомандующий. Гражданскими делами ведало Особое совещание, совещательный орган опять же при Главном командующем. Совмещение военной и гражданской власти фактически делало А.И. Деникина неограниченным правителем [13].

Летом 1919 года выдался обильный урожай пшеницы в Таврической, Екатеринославской, Полтавской губерниях, достигая с десятины до 100 пудов зерна. Непринятие Главкомандованием ВСЮР закона о земле компенсировалось принятием временных, но вполне применимых нормативных документов, регулирующих сбор урожая. 22 июня (5 июля) 1919 года были приняты «Правила о сборе трав в 1919 году в местностях, находящихся под управлением Главкомандующего ВСЮР», а 26 июня (9 июля) аналогичные Правила о сборе урожая. Документ регулировал, какие части долей урожая принадлежат владельцам, арендаторам, тем, кто засеял, тем, кто собрал. Назначались ответственные за уборку урожая – волостная старшина. Это было необходимо для быстрого сбора урожая, и власть ВСЮР сама была заинтересована в получении части этого урожая – для снабжения продуктами армии и других государственных органов.

Эти правила были экономически выгодными и компромиссными в условиях Гражданской войны, защищая интересы крестьян в условиях самозахвата общественных и помещичьих земель. Приказом Главкомандующего от 9 июля 1919 года войска обязывались передавать в помощь крестьянам хотя бы на несколько дней лошадей и людей из обоза, а часть мобилизованных получала отпуска на время сбора урожая [10]. При этом часть урожая, получаемая крестьянами, стала больше, чем при Советской власти или Украинской Народной Республике (УНР). Политику ВСЮР на территории Юго-западного края можно характеризовать «про-крестьянской» [14].

Регулирование гражданской жизни не отвлекало Главкомандование ВСЮР от организации наступления на Москву. Московская директива ставила перед войсками цель занятия Москвы, но при этом силы сторон совершенно не способствовали выполнению Похода на Москву. Войска ВСЮР численно уступали оборонявшимся силам противников более чем в 2 раза (109 тыс. человек против 171 тыс. человек РККА и 50 тыс. человек под командованием УНР) [6].

При этом в исторической науке согласно сложившейся традиции всегда рассматриваются только бои на Курском направлении. Но если рассмотреть расстановку корпусов ВСЮР перед началом наступления, то главным направлением наступления оказывался Киев: 2-й армейский корпус (АК) наступал прямо на Киев, 3-й АК наступал на Херсон. 3-й кавалерийский корпус (КК) и 5-й КК располагались между этими пехотными корпусами, и также были задействованы на Западном направлении. На Москву наступал только 1-й АК, т.е. 4 из 5 корпусов Добровольческой армии, самого боеспособного соединения ВСЮР, наступали на запад с целью занять Киев – губернский город Киевской губернии, столицу Юго-Западного края [3; 15].

В это время командование Южного фронта РККА, все еще опасаясь соединения войск Колчака и Деникина, также готовило наступление. После поражения в июне от Добровольческой армии, РККА планировала разбить менее стойкую Донскую армию, при этом Добровольческая армия в Харькове оказывалась в полном окружении. На правом фланге фронта (против Добровольческой армии) 14-я армия РККА, в которой числилось до 50 тыс. пехотинцев и кавалеристов, при растянутости фронта более чем на 300 км. только демонстрировала наступление.

Но поскольку командование добровольческих войск по признанию самого красного командования «было на высоте» [6], Добровольческая армия нанесла упреждающий удар и начала развивать наступление в северном и западном направлении. 2-й армейский корпус и 5-й КК наступали на Полтаву, 3-й АК осадил Херсон, 3-й КК по правобережью наступал на Елизаветград (уже превышение московской директивы).

24 июня (7 июля) войска ВСЮР с юга подошли к Александровску.

3 (16) июля генерал А.И. Деникин отдал приказ войскам овладеть Николаевом, Херсоном, Одессой и, продвигаясь на север, достичь линии Раздельная – Вознесенск – Знаменка, примерно на 80-100 км южнее железной дороги Кишинев – Елизаветград [2]. Занятие Одессы – крупного портового и экономического узла на юге России, совершенно выходило за рамки Московской директивы, отвлекая части Добровольческой армии на запад. Но занятие Одессы оптимально обеспечивало наступление в Юго-Западном крае и в условиях ограниченности численности войск подтверждает приоритетность Похода на Киев для Главкомандования ВСЮР.

13 (26) июля генерал-лейтенант А.И. Деникин издал приказ о восстановлении торговли.

18 (31) июля Сводная группа генерала Юзефовича в 7 тыс. кавалеристов и пехотинцев с боями заняла Полтаву (340 км до Киева), четвертый губернский город [12].

30 июля (12 августа) ударом от Никополя белогвардейские войска заняли Херсон, ставший пятым губернским городом под властью ВСЮР [11].

3 (16) августа 3-й АК занял Николаев, а части XII армии РККА отошли до Южного Буга. За 3 месяца боев в Новороссии состав белогвардейского корпуса увеличился добровольцами и призывниками с 4 тыс. до 15 тыс. солдат.

5—8 (18—21) августа 2-й АК вынужден был уже у себя в тылу вести бои за Елизаветград с Революционно-Повстанческой армией Украины (РПАУ) под командованием Н. Махно. Город был отбит у махновцев, но они, отступив, сохранили свои силы.

8 (21) августа наступающие добровольческие войска у станции Христиановка (200 км южнее Киева) вошли в соприкосновение с частями армии Украинской народной республики (УНР). Боев не было. С. Петлюра направил обращение к генералу А.И. Деникину о совместной борьбе против советской власти и РККА [11].

11 (24) августа десантной операцией ВСЮР при поддержке городской тайной организации была занята Одесса. Гарнизон города не принял бой и отступил на север. Прорвавшая фронт РККА 4-я пехотная дивизия Слащева вошла в Одессу. Это был самый большой город юга России с населением более 600 тыс. человек, имеющий большой морской порт, более 500 заводов и фабрик и превосходивший Киев в 1,5 раза по количеству жителей. В этот же день части 2-го АК взяли Корсунь и устремились на Киев, до которого оставалось 140 км.

12 (25) августа на московском направлении наступающие части РККА (группа Селивачева в составе 50 тыс. пехотинцев и 5 тыс. кавалеристов) с северо-востока продвинулись на 140 км и, взяв Купянск, стали угрожать Харькову. Части Добровольческой армии, выделившие почти все свои силы на Киевское направление, отступали с контратаками, имея всего 20 тыс. пехотинцев и 9 тыс. кавалеристов личного состава [6; 11].

12 (25) августа 2-я Терская бригада, продвигавшаяся правым берегом Днепра, достигла Белой Церкви (75 км до Киева). По левому берегу на Киев наступающая 1-я Сводно-Гвардейская бригада 14 (27) августа заняла Борисполь (37 км до Киева).

12 (25) августа Главнокомандующий ВСЮР генерал-лейтенант А.И. Деникин в Таганроге подписал «Обращение к населению Малороссии», в котором призывал к единству русского народа, борьбе против немецкого проекта «Украинская держава», допускал применение малорусского народного языка в школах и печати, призывал к совместной борьбе против большевиков. Этому обращению придается избыточное значение, т.к. различные обращения к населению публиковались регулярно и не привлекали интерес этого самого населения. Этот документ был политической декларацией, вызвавшей интерес только у интеллигенции.

Но этим Обращением А.И. Деникин открыто ответил С. Петлюре на его призыв к совместной борьбе. А.И. Деникин назвал его ставленником немцев, совершающим «злое дело». Всех руководителей «Украины» А.И. Деникин всегда считал преступниками и отказывался от сотрудничества. В 1918 году он отказался от сотрудничества с гетманом П.П. Скоропадским, в 1919 году отказался от сотрудничества с председателем Директории С. Петлюрой [4].

Если бы наступление на Москву было приоритетным для Главнокомандования ВСЮР, то они могли заключить перемирие с армией УНР и освободившиеся части направить против РККА, оказывая поддержку войскам под Курском. Но А.И. Деникин отказался от союза с С. Петлюрой.

Заключить союз с С. Петлюрой А.И. Деникина уговаривали «Верховный правитель России» А. Колчак, маршал Франции Ф. Петен, военный министр Великобритании У. Черчилль. Но Главнокомандующий ВСЮР не изменил своего решения [11]. Разгромив петлюровцев, добровольцы получали под своим контролем громадную территорию с почти неограниченными ресурсами, что должно было дать им достаточную автономию и не зависеть от Донского и Кубанского войска.

Для привлечения симпатий населения и разъяснения населению позиции ВСЮР по земле, власти и другим вопросам были сформированы агитпоезда, которые на станциях показывали фильмы, проводили лекции, печатали и раздавали газеты. В крупных городах печатали газеты «Великая Россия», «Киевлянин», «Вечернее время», «Голос Киева», «Россия» и другие. Но эти газеты, поезда охватывали ничтожно малую часть населения Малороссии и если и имели влияние на городское население, то сельское население оставалось полностью вне пропаганды ВСЮР, а про-

ходившие боевые части просто не успевали, да и не могли, проводить разъяснительную работу среди населения. Добровольческие части проходили, а за ними оставался информационный вакуум. Абсолютное большинство населения осталось инертным к власти ВСЮР [16].

13 (26) августа на московском направлении 1-й АК и 3-й КК ВСЮР, усиленные частями, снятыми с киевского направления, контратаковали части РККА под Купянском и заставили их отступать на север, снимая угрозу потери Харькова. Ликвидация наступления РККА позволило ВСЮР не только снять угрозу Харькову и Белгороду, но и, вернув инициативу, завершить наступление на Киев [3].

16 (29) августа Особое совещание приняло решение образовать 3 области на занятых ВСЮР территориях. Харьковская, Полтавская и Екатеринославская губернии составили Харьковскую область, Херсонская и Таврическая губернии образовали Новороссийскую область, а Черниговская и Киевская губернии (причем Киев еще не был занят добровольческими частями) составили Киевскую область. Вся власть в областях принадлежала Главноначальствующим областей. Формируемый аппарат управления должен был упрочить власть ВСЮР на новых территориях.

17 (30) августа войска ВСЮР вступили в Киев, ставший шестым губернским городом под контролем ВСЮР. Это были 7-я пехотная дивизия генерала Н.Э. Бредова, 2-й Сводно-Гвардейский полк под командованием полковника А.А. Стесселя и кавалеристы 5-го кавалерийского корпуса генерала Я.Д. Юзефовича. При проведении Киевской наступательной операции войска ВСЮР за 2 месяца с боями прошли более 400 км. РККА была разбита и отступила по всей линии фронта.

В этот же день в Киев вошли части Галицийской армии, с января находившейся в подчинении армии УНР. Командующий галичанами генерал М. Тарнавский и председатель Директории УНР С. Петлюра отказались от нахождения в Киеве вместе с добровольцами и покинули город.

18 (31) августа на Думской площади во время подготовки к параду произошел вооруженный конфликт между добровольцами и петлюровцами. После чего по соглашению между генералами А. Кравсом (командующий 3-м корпусом Галицийской армии) и Н.Э. Бредовым (начальник 7-й пехотной дивизии ВСЮР) Галицийская армия оставила Киев, отступив на 25 км. Все военное имущество, оставленное РККА в городе, стало трофеем Добровольческой армии.

Заняв Киев, старинный русский город, столицу Юго-Западного края, объединив земли Войска Донского и Кубанского, земли Киевской, Ставропольской, Екатеринославской, Харьковской, Херсонской губерний от ВСЮР требовалось заняться внутренней политикой и сформировать полноценную гражданскую администрацию. Но ВСЮР опять ограничились борьбой с большевиками и идеей Национального Собрания, которое будет создано в Москве в случае победы [2; 15].

Влиял на неприятие необходимых законов и Совет министров «Верховного правителя России» адмирала А.В. Колчака, который, например, 20 августа 1919 года из Сибири запрещал Главнокомандованию ВСЮР самостоятельное решение аграрных вопросов. При этом Белые войска в Сибири уже отступали, и этому Совету министров до эвакуации оставалось всего 2 месяца.

Главнокомандованием ВСЮР поэтому вводились временные правила для обеспечения сбора урожая и снабжения армии хлебом. Эти правила были более выгодными для крестьян, чем при УНР или Советской власти. Если при уборке урожая с захваченных земель первоначально им полагалось 2/3 от урожая, то в дальнейшем им было разрешено оставлять 4/5 от собранного зерна и 9/10 корнеплодов. Захваченные земли приказом №167 от 26 сентября считались арендованными за фиксированную плату в 200 рублей (при рыночных 1500 рублей) за десятину, а возвращающимся помещикам полагалось отдавать только движимое имущество [14]. В историографии совершенно отсутствуют описания о содействии помещикам в отборе земли у крестьян. Воинские части жестко пресекали затрагивающие их невыполнение законов населением, но земельные притязания старых хозяев ими не поддерживались, а известны случаи, когда даже пресекались [10].

РПАУ Н. Махно препятствовала заготовке пшеницы для ВСЮР, поэтому основными территориями заготовки хлеба стали Харьковская и Полтавские губернии. Управления Продовольствия и Земледелия помогали крестьянам в уборке урожая людьми, лошадьми и кредитами. Налог, который платили собственники за пользование землей, в 1919 году Управлением финансов ВСЮР был установлен в 2,875 руб. за десятину. Номинально он был равен налогу в 1914 году, но с учетом

инфляции и изменившихся цен, он фактически был меньше в 90 раз. Таким образом, поземельный налог абсолютно не был отягощающим, в том числе и для крестьян [14].

Был введен обязательный «военный сбор» в 5 пудов зерна с десятины для снабжения армии. Но часть крестьянских хозяйств уклонялась от сдачи налога, вызывая недостаток продовольствия в воинских частях. Поэтому зачастую проходящие воинские части самостоятельно бесплатно «самоснабжались» продовольствием в деревнях и поместьях, продуктами добирая налоги [8].

Для снабжения продуктами населения занятых территорий ВСЮР организовывались поезда с зерном в занятые районы. В Харьков в срочном порядке были отправлены 300 вагонов, в Курск – 30 вагонов, что позволило обеспечить население, ранее подвергнутое продразверстке, продовольствием. Насколько существенное влияние оказал приказ генерала А.И. Деникина на восстановление торговли оценить сложно, но цены на продукты существенно снизились. К примеру, в Харькове в начале июля фунт белого хлеба стоил 20 руб., а фунт масла до 180. Через месяц фунт хлеба стал стоить уже 10 руб (в 2 раза меньше), а масла – 30 руб. (в 6 раз меньше). В начале сентября фунт белого хлеба стоил уже 7 руб., ржаного – 5. Армия несла народу хлеб [14].

Способность Белого командования наладить снабжение продовольствием находит подтверждение в мемуарах участников событий. Например, генерал императорской армии В.В. Буняковский, находившийся в Киеве в 1916-1919 годах и успевший послужить всем киевским властям, в своих мемуарах упоминает, что с приходом белых частей существенно улучшилось продовольственное снабжение, из-за чего многие служащие, долго вообще не видевшие белого хлеба, были поражены болезнями желудка [5].

Управление продовольствия Особого Совещания организовывало в обмен на продовольствие поставки сельхозтехники, кровельного железа с Таганрогского металлургического завода, керосина с Северного Кавказа, сахара, чая, кофе. Открывались лавки «Добармия – населению». Для привлечения симпатий населения приказом генерал-лейтенанта В. З. Май-Маевского на занятых территориях бесплатно раздавались соль и керосин. Главнокомандование ВСЮР поддерживало работу сельскохозяйственных кооперативов, работу коммерческих банков. Например, контор Московского Народного банка в Екатеринодаре, Новороссийске и Киеве. Но была запрещена работа Украинского Кооперативного банка, Союза украинских потребительских обществ и других организаций с названием «украинский» [14].

Белому командованию удалось кратковременно наладить снабжение населения хлебом и другим продовольствием. Также на занимаемых территориях командование ВСЮР первоначально допустило использование денег Советского правительства, что привело к росту инфляции. Даже воинские части ВСЮР, не получавшие вовремя денежное довольствие, использовали советские деньги для расчетов с населением. Дальнейший запрет использования советских денег понизил цены. Но печатание белогвардейских денег, Донских и Главнокомандования ВСЮР, запустило инфляцию, и цены начали рост до 20 % в месяц. Из-за инфляции прекратились закупки по твердым ценам продовольствия для армии, что привело к «самоснабжению» войск и недовольству населения [9]. Предлагалось делать надпечатки на советских деньгах, легитимизируя их, но Главнокомандование ВСЮР не приняло этот план. Откладывание проведения финансовой реформы до занятия Москвы препятствовало стабилизации рынка торговли [9].

20 августа (2 сентября) 3-й армейский корпус, занявший территорию Крыма и Северную Таврию, был развернут в войска Новороссийской области под командованием генерал-лейтенанта Н.Н. Шиллинга в составе дивизии, пехотной бригады, 5 кавалерийских полков и нескольких гарнизонных отрядов. Общая численность достигла 12,6 тыс. пехотинцев и 2,6 тыс. кавалеристов [2].

25 августа (7 сентября) 2-й армейский корпус был развернут в войска Киевской области под командованием генерала от кавалерии А.М. Драгомирова в составе 4 дивизий, пехотной бригады, танковых, бронепоездных и авиационных частей усиления. Общая численность – 9 тыс. человек. 5-й КК, также действовавший в Малороссии, имел численность 5,6 тыс. человек (с частями усиления), что дает общую численность войск ВСЮР в Юго-западном крае в 30 тыс. человек. В это же время наступавший на московском направлении 1-й АК при этом насчитывал 17 тыс. человек. Таким образом, на Поход на Киев было направлено в 2 раза больше войск, что доказывает его приоритетность перед Походом на Москву [2].

К концу августа Добровольческая армия контролировала почти весь Юго-западный край, занимая города Харьков, Екатеринослав (Днепропетровск), Александровск (Запорожье), Мариуполь, Херсон, Одессу, Киев. Московская директива в ее западном направлении была не только выполнена, но и значительно превышена занятием Одессы и всего Правобережья. Но при этом часть территории юга контролировали повстанцы РПаУ Н. Махно, нарушая коммуникации добровольцев и вынудив Главнокомандование ВСЮР снять войска с фронта для их подавления.

25 –31 августа (7 –13 сентября) в районе станции Помошная 2-й АК разгромил РПаУ, вынудив ее отступить под прикрытие армии УНР. 7 (20) сентября между УНР и армией Махно был подписан союзный договор. РПаУ получила отдых, патроны, орудия, разместила раненых на излечение. Благодаря этому союзу под командованием С. Петлюры находилось почти 85 тыс. человек: армия УНР вместе с армией ЗУНР достигала 45 тыс. человек, 30 тыс. махновцев в РПаУ и 10 тыс. союзных С. Петлюре атаманов Коцюры, Зеленого, Заболотного и других [11]. Противостоящие им белогвардейцы имели до 30 тыс. человек, уступая противнику в 3 раза.

7 (20) сентября 2-й АК, продвигаясь на север, занял Конотоп, а на московском направлении 1-й Армейский корпус Добровольческой армии занял с боями Курск [6].

9 (22) сентября С.М. Петлюра от имени Директории объявил войну Вооруженным Силам на Юге России. Петлюровцы прекратили противостояние с РККА, пропустили разбитые части красных из-под Одессы на север и послали делегатов УНР в Москву для переговоров. Армия Н. Махно была брошена в бой и пошла в рейд по тылам ВСЮР до Екатеринослава и Гуляйполя.

12 (25) сентября ВСЮР перешло в наступление по всему фронту с УНР. 7-я пехотная и Сводно-Гвардейская дивизии ВСЮР продолжили наступление на запад. 8,5 тыс. белогвардейцев разгромили 35-тысячную армию УНР, отбросив ее от Киева более чем на 200 км [12].

28 сентября (10 октября) войска ВСЮР заняли Чернигов, ставший седьмым губернским городом под властью ВСЮР.

30 сентября (13 октября) на московском направлении войска ВСЮР с боями заняли Орел.

3 (16) октября части 5-го Кавалерийского корпуса заняли Новгород-Северский на северо-востоке Черниговской губернии, вдоль Десны продвинувшись севернее Курска.

Войска ВСЮР заняли почти всю территорию Малороссии и Новороссии, фронт удлинялся, а резервы не восполняли потери. Последние резервы были направлены против повстанцев, а не на московское направление, и 7 (20) октября части ВСЮР оставили Орел, начав отступление [1].

8 (21) октября началась спецоперация ВСЮР по разгрому армии Махно. Снятые с фронта части, которых как раз и не хватило в боях под Орлом — более 5 тыс. человек, в том числе 9-я кав. и 4-я пех. дивизии, донские и терские части, в боях от Екатеринослава до Никополя разгромили РПаУ Н. Махно. Армия УНР пыталась контратаковать позиции ВСЮР, но была отброшена.

19 октября (1 ноября) командование Галицийской армии заключило перемирие с ВСЮР [2].

6 (13) ноября Галицийская армия, бывшая армия Западно-Украинской Народной Республики (ЗУНР), перешла на сторону ВСЮР. В строю в армии находилось 5 тыс. человек и более 10 тыс. были больны тифом. Галичане были выведены в тыл ВСЮР для переформирования.

Войска ВСЮР приблизились к войскам Польской Республики на 150 км. Генерал-лейтенант А.И. Деникин рассчитывал на совместные действия с польской армией против РККА. Но польские войска прекратили продвижение. Представитель войска польского при ставке А.И. Деникина в Таганроге А.С. Карницкий (бывший российский генерал) обещал скорое начало боевых действий, но они так и не начались. Это позволило Красной армии перебросить боеспособные части с польского фронта на черниговское направление против добровольцев [4].

Польская армия не поддержала войска ВСЮР потому, что еще 15 сентября на Верховном совете Антанты было озвучено предложение премьер-министра Польши И. Падеревского о готовности выставить против России армию в 500 тыс. человек, с содержанием в 1 млн. фунтов стерлингов в день. Но участники совета отказались финансировать польское вторжение.

28 октября (10 ноября) продолжая наступление на запад, войска ВСЮР заняли Жмеринку.

1 (14) ноября заняли Могилев-Подольский (300 км западнее Киева). Эпидемия тифа ослабила войска ВСЮР и УНР. Бои прекратились, и добровольцы только преследовали петлюровцев.

9 (22) ноября добровольцы заняли Проскуров (Хмельницк) [11]. 15 (28) ноября войска ВСЮР встретились с польскими войсками. Но взаимодействие не состоялось.

19 ноября (2 декабря) добровольцы заняли Староконстантинов, а потерявшие боеспособность части УНР были прижаты к войскам Польской республики и сдались им. Украинская Народная республика, объявившая войну ВСЮР, была ликвидирована менее чем за 1,5 месяца [4].

Нахождение более 10 тыс. солдат ВСЮР под Проскуровом за более 700 км западнее от Курска не может быть объяснено Походом на Москву. Это объясняется только желанием генерала А.И. Деникина уничтожить другого претендента на власть в Киеве, и также подтверждает приоритетность для ВСЮР Похода на Киев перед другими стратегическими направлениями

Поход на Киев, запланированный как вспомогательный для обеспечения левого фланга наступающих на Москву частей ВСЮР, при исполнении был несколько раз откорректирован постановкой новых задач войскам с целью расширения занимаемых территорий. В итоге этот поход стал полноценной стратегической наступательной операцией ВСЮР: были заняты территория более 350 тысяч кв. км, ключевые города Киев, Херсон, Одесса, ликвидирована УНР.

Но в гражданской сфере успех был не так значителен. Созданные органы гражданского управления, в которые были привлечены чиновники прежних властей, работали малоэффективно. Власть на местах, в деревнях и селах реализовывалась военизированной Государственной стражей, на которую возлагались множество функций: от содействия мобилизации до помощи беженцам. Помощь властям ВСЮР оказывали отряды немцев-колонистов. Но на всю Екатеринославскую губернию первоначально было только 400 стражников и несколько орудий. Только спустя 2 месяца их число было увеличено до 1006 человек. Малочисленность стражи и отрядов самообороны не позволило уничтожить повстанцев и восстановить работу тыла. Вся Екатеринославская и Херсонская губернии находились под переменным контролем РПаУ, и эта территория не дала ВСЮР необходимых пополнений людьми и заготовок продовольствия. Принудительные меры малочисленной Государственной стражи были неэффективны [7].

В Киевской и Черниговской губерниях близость фронта и повстанцы в тылу привели к полному отсутствию как самоуправления, так и назначенной гражданской администрации. ВСЮР с трудом обеспечивало фронт, а тыл остался незащищенным и поэтому неорганизованным. Назначенные губернаторы и их команды чиновников только имитировали работу. Создание гражданской администрации во всех губерниях Малороссии и Новороссии оказалось unsuccessfulным.

Но при наличии достаточных сил и воли командиров были и положительные примеры. В сентябре отряды государственной стражи истребили заезжие отряды РПаУ на юге Полтавской губернии, что позволило восстановить на этой территории власть ВСЮР и мирную жизнь населения. В Курской губернии, входившей при ВСЮР в Харьковскую область, государственная стража при поддержке местного самоуправления также успешно разгромила повстанческие отряды [7].

Для продолжения наступательных действий ВСЮР Главнокомандованием проводились мобилизации военнообязанных 1915–1918 годов. Первоначальные Мелитополь, Бердянск и окрестности дали до 80 % подлежащих призыву. При дальнейшем продвижении на север и запад была объявлена мобилизация 20–30-летних в армию, а 30–35-летних в Государственную стражу. Большой процент мобилизованных дали только города и прилегающие уезды Одессы, Херсона, Александровска и Екатеринослава. Крестьяне игнорировали призыв, ссылаясь на сельхозработы, дезертировали в отряды Н. Махно и еще больше дезорганизовали работу тыла. Командование отодвигало сроки мобилизации, но частям на фронте требовались пополнения. Отсутствие поддержки населения сорвало мобилизацию в ВСЮР и не компенсировало их потери в противостоянии с многочисленными противниками [2].

Похожая ситуация была и на севере, но причина недостаточной мобилизации была в кратковременности (2–3 месяца) власти. Основные пополнения опять дали только города Харьков, Сумы, Полтава, Бахмач, Киев. В Курске, входившем при ВСЮР в Харьковскую область, власть Добровольческой армии была всего около месяца, но мобилизация прошла успешно. На проведение мобилизации оказывало влияние как существование власти на местах, так и наличие антипатии к противоборствующей власти. Но пока армия наступала – солдаты воевали, когда же началось отступление, мобилизованные стали дезертировать, включая призывников из под Курска [7].

Во ВСЮР влились бывшие повстанцы против советской власти из Бердянска, Херсона, но они были малочисленны и существенно не повлияли на численность армии. Некоторые повстанческие отряды перешли в Государственную стражу, но опять же эти примеры не стали массовыми. Большинство населения Юго-западного края игнорировало службу во ВСЮР. Пополнять воинские части приходилось военнопленными, что существенно понижало боеспособность армии.

К началу декабря продвижение ВСЮР на запад прекратилось, и фронт временно стабилизировался. Поход на Киев завершился, но достигнутые результаты оказались неоднозначными:

1. Военная составляющая Похода на Киев Вооруженных Сил на юге России завершилась успешно. Установлено, что начатый как вспомогательный, поход вылился в полноценную стратегическую наступательную операцию. За 5 месяцев ВСЮР заняли не только Левобережье Днестра от Херсона до Киева, как предполагала Московская директива, но и все Правобережье. Под их контроль перешли 8 из 9 (Подольская губерния так же почти полностью была занята ВСЮР) бывших губерний Российской империи, на которые претендовала Украинская Народная Республика.

Фронт был отодвинут западнее Киева почти на 300 км, а также занята Одесса, не входившая в планы продвижения ВСЮР «на Москву». Всего с начала наступления войска ВСЮР преодолели с боями более 600 км и заняли территорию в 350 000 кв. км. Противостоящая армия РККА была отброшена от Мариуполя и Одессы за Чернигов, а армия УНР полностью разгромлена. Успех наступления был полный и оправдал все возложенные на Добровольческую армию ожидания. Такой территории Добровольческая армия не занимала ни на Северном Кавказе, ни в Поволжье.

2. Эффективность боевых действий была нивелирована неспособностью Главнокомандования ВСЮР вести силовую дипломатию. Вооруженные Силы на юге России были самой боеспособной армией в 1919 году. Но отказ Главнокомандования вести переговоры с противниками и заключать военно-политические союзы привел к тому, что ВСЮР пришлось сражаться сразу со всеми противниками. В свою очередь РККА, армия УНР, армия ЗУНР, армия РПаУ заключали между собой в разные периоды официальные и неофициальные союзы, что помогало им становиться сильнее, даже кратковременно обретая союзников, а войска ВСЮР сражались без отдыха и теряли боеспособность. Единственный пример – переход армии ЗУНР на сторону ВСЮР не усилил последние совершенно, т.к. к тому времени армия ЗУНР была полностью небоеспособной. Союзы с армией войска Польского, вопреки ожиданиям, также не получилось.

3. Выявлено, что для установления полноценной власти в Юго-западном крае ВСЮР не хватило численности войск и Государственной стражи (военизированной полиции). Проводимая мобилизация оказалась малоуспешной и не дала нужного количества пополнений. Для борьбы с повстанцами РПаУ с фронта отвлекались целые дивизии. Для завершения Похода на Киев были задействованы более 2/3 войск Добровольческой армии, что привело в итоге к недостаточности войск на Курско – Орловском направлении Похода на Москву.

4. Пропаганда ВСЮР оказалась неэффективной и не смогла привлечь население на сторону добровольцев. Добровольческую армию поддерживали в основном только в городах, а сельские жители игнорировали призыв. Ситуацию могли бы изменить, к примеру, армейские пропагандисты, если бы ВСЮР ввели штатные единицы на уровне роты, чтобы при занятии села или города всегда были люди, способные разъяснить населению идеологию армии. Потому что кроме призыва «За единую и неделимую» населению ничего не давалось. Но опыт политработников РККА, занимавшихся пропагандой и обеспечением состояния войск, не был применен командованием ВСЮР.

5. Под контролем ВСЮР оказалась территория с большими продовольственными, промышленными и человеческими ресурсами. Главнокомандование ВСЮР стремилось наладить мирную жизнь на занятых территориях: принимало законы о регулировании сельского хозяйства, возобновления свободной торговли, работы предприятий. Удалось значительно понизить цены на продовольствие как на территории Малороссии, так и в Ростове и Курске, в которые вывозилось продовольствие. Но партизанская армия РПаУ, союзница армии УНР, дезорганизовала тылы и гражданскую жизнь на значительной территории, существенно ослабив ВСЮР.

Вооруженные Силы на юге России за несколько месяцев заняли Киев, отбросив РККА РСФСР на север, и уничтожили Украинскую Народную Республику, объявившую им войну. Но

допущенные ошибки: занятие дополнительной территории, не способность наладить жизнь в тылу, неэффективная пропаганда – привели к нестабильности власти ВСЮР в занятом регионе. Соотношение количества войск в пользу противников, и при этом одновременное проведение ВСЮР двух стратегических наступательных операций – похода на Москву и похода на Киев, и одной анти-партизанской операции – против РПаУ, привело к распылению сил и невозможности добиться успешного завершения всех операций. Последствия этих ошибок в дальнейшем привели к поражению ВСЮР в противостоянии с РККА РСФСР.

История похода на Киев Вооруженных сил на юге России требует продолжения ее изучения, т.к. имеет прикладное значение. Спустя 100 лет, на той же территории, под Херсоном, Гуляй-полем, Купянском и Харьковом опять сошлись две армии – российская и украинская, частично повторяя события 1919 года. Противостояние происходит на новом техническом уровне, но опыт ВСЮР успешного похода на Киев и полного занятия территории Малороссии, предпринятые попытки создания гражданской администрации и противоречивое взаимодействие с населением должны быть изучены, проанализированы, а полученные выводы применены для оптимизации проведения специальной военной операции на Украине.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бакланова, И.С. Военно-стратегические планы командования Вооруженных Сил Юга России на 1919 год: историография вопроса // Военно-исторический журнал. – 2011. – №3. – С. 69 – 73.
2. Волков, С.В. Белое движение. Энциклопедия гражданской войны. – М. «ОЛМА-Пресс», 2003. – 672 с.
3. Волков, С.В. Поход на Москву. – М.: Центрполиграф, 2023. – С. 735.
4. Гаврин, Д.А. Наступление Вооруженных Сил Юга России на Москву и советско-польская война в 1919 году // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – №5(83). – С. 149— 153.
5. Ганин А. В. «Многие... пытались говорить по-украински». Украина 1917– 1919 гг. в воспоминаниях генерала В. В. Буныковского // Славянский альманах. – 2024. – № 1–2. – С. 29–54.
6. Егоров, А.И. Разгром Деникина. – М.: Гос. Военное изд-во, 1931. – 282 с.
7. Карпенко, С.В. Военный и гражданский аппараты управления деникинской диктатуры // Власть. – 2011. – № 3. – С. 131 – 134.
8. Карпенко, С.В. Налоговая политика Белых правительств на Юге России в 1919-1920 годах // Экономический журнал. – 2011. – № 4 (24). – С. 111 – 121.
9. Карпенко, С.В. Наступление ВСЮР на Москву летом 1919 года: победы на фронте и финансовый кризис в тылу // Новый исторический вестник. – 2009. – № 3 (21). – С. 86-96.
10. Корновенко, С.В. Мероприятия гражданских властей белых по сбору урожая в Украине (1919 г.) // Гуманитарные науки в Сибири. – 2013. – № 1. – С. 88 –91.
11. Савченко В. А. Двенадцать войн за Украину. – Харьков: Фолио, 2006. –415 с.
12. Темчук, Е.И. Украинский фактор в Гражданской войне в России // Военный академический журнал. – 2018. – № 2(18). – С. 85-89.
13. Удодов, Г.А. Военная диктатура как форма правления белых квазигосударств России (1917-1922). Историко правовой аспект // Закон и право. – 2021. – № 1. – С. 39 – 43.
14. Цветков, В. Ж., Цветкова, Е. А. Особенности региональных продовольственных рынков в период Гражданской войны на Юге России в 1919 – начале 1920 гг. // Экономический журнал. – 2017. – № 3 (47). – С. 48–73.
15. Чемакин, А.А. Национальный состав Киева в начале XX века // Россия в глобальной политике. – 2023– С. 196 – 209.
16. Черемухин, В.В. 1919-й. Информационная война на Юге России. – Казань: Бук, 2020. – 170 с., с 20-21.

УТОЧНЕНИЕ ЦИФР И ФАКТОВ СТРОИТЕЛЬСТВА ГАВАНИ В ТАГАНРОГЕ

Аннотация. В статье исследуется история выбора места и строительства гавани на Таганрогском мысе. Автором критически рассмотрена историческая традиция, проанализированы авторитетные источники и их логические взаимосвязи, обнаружены недостоверные данные в современных исторических статьях, приведены достоверные цифры и уточнены отдельные факты, подведен итог морского строительства.

Ключевые слова: Таганрог, гавань, крепость, азовские походы, Азовский флот, Петр I, русско-турецкая война, русско-шведская война, Северная война.

A.G. Spiridonov

UPDATING THE NUMBERS AND FACTS OF HARBOR CONSTRUCTION IN TAGANROG

Abstract. The article examines the history of the choice of location and construction of the harbor on Cape Taganrog. The author critically examines the historical tradition, analyzes authoritative sources and their logical relationships, finds unreliable data in modern historical articles, provides reliable figures and clarifies individual facts, and summarizes the results of marine construction.

Key words: Taganrog, harbor, fortress, Azov campaigns, Azov Fleet, Peter I, Russian-Turkish war, Russian-Swedish war, Northern War.

330 лет минуло со времен выбора царем Петром Алексеевичем Романовым места для строительства первой гавани для Азовского флота. За этот период изучению истории этого события посвятили свои работы историки С.И. Елагин, П.П. Филевский, В.А. Марков, Д.А. Бровкович, П.А. Аваков, А.А. Лебедев, краеведы А.А. Цымбал, О.П. Гаврюшкин, И.Е. Павленко, А.В. Смирнов, Миргородский и многие другие. Было издано много книг, статей, но в процессе их написания в историографии Таганрога стали накапливаться противоречивые и недостоверные факты, из-за своего возрастающего объема начавшие искажать историю возникновения Таганрога. В результате этой работы нам удалось представить целостную картину строительства таганрогской гавани – условия и причины выбора, ход работ и полученный результат.

В 1696 году русские войска взяли «на шпагу» крепость Азов и вышли к Азовскому морю. Для российского флота понадобилась гавань на морском побережье, т.к. корабли из Азова не могли проходить мелководные протоки Дона. 27 июля царь Петр Алексеевич впервые посетил мыс Таганий Рог (в документах встречается название Таган-Рог и «на Таганроге», как определение местности). Все историки описывают это событие, используя в качестве источника дневник генерала Патрика Гордона, который описал Таганий Рог как возвышенный мыс на скале и с источником воды [6, 49].

Но это ошибка. Таганрогский мыс состоит из суглинков и песчано-глинистых отложений [9]. Это хорошо видно всем посещающим этот мыс, тем более со стороны моря. Все стенки обрыва имеют оранжево-желтый цвет и сыпавшуюся глину у подножия мыса. Эта ошибка могла возникнуть из-за того, что когда П. Гордон вместе с царем и свитой поднялись на мыс, летней травой и растительностью было покрыто большинство поверхности, через которую выступали многочисленные каменные остатки строений генуэзской (или венецианской) эпохи, что и привело к ошибочной оценке генерала. Но теперь уже многие годы неправдоподобный скалистый мыс Таганий Рог успешно присутствует в исторической литературе. Например, в Истории Азовского флота С.И. Елагина, в статьях кандидатов наук Авакова, Павленко и других [13, 57].

Ошибочным является и утверждение П. Гордона о наличии источника воды, также повторенное во многих научных работах. На оконечности мыса Таганий Рог нет родников. Ближайший

источник воды находится в балке Малая Черепаха почти за 5 километров от крепости. Проблема водоснабжения города всегда была трудно решаемая в Таганроге во все периоды его существования. Руины генуэзских (или венецианских) укреплений, которые застали царь Петр Алексеевич и его свита, находились не на самом мысу, а на его восточной стороне, возле подъема, на котором ныне расположена Старая каменная лестница, и где еще 200 лет назад протекал небольшой ливневый ручей. Но это место находится почти в 2 километрах от оконечности мыса, и почти в 2,5 раза ближе к балке Малая Черепаха с полноценным ручьем.

Если еще раз обратиться к дневнику П. Гордона, то получается, что первый мыс, который генерал именует Таган Рогом – скалистый и с водой, а в паре миль от него расположен глиняный мыс, с островом невдалеке. И все исследователи считают, что во втором случае речь идет о Павловской косе.

Но рядом с Павловской косой нет острова. Остров есть (во время отлива) только возле Таганрогского мыса, и сам мыс глиняный. То есть полностью подпадает под описание второго пункта посещения экспедиции. Если сделать предположение и перенести первый пункт (скалистый и с источником воды) восточнее, то он полностью совпадет с побережьем у Самбека, в котором есть и камень, и полноводный ручей. Расстояние между Таганрогским мысом и Петрушиной косой почти 7 километров, а расстояние между Таганрогом и Самбеком – 9 километров, т.е. разница при передвижении по морю не сильно заметная.

Если предположить, что царь первоначально посетил Самбек, а потом только мыс Таганий Рог, то это даст нам логичную картину, когда записи генерала П. Гордона полностью совпадут с реальной топографией. Первоначально экспедиция с царем Петром Алексеевичем посетила побережье Самбека. Увидела каменный берег, рядом источник воды. Потом проследовала на восток. Увидела глинистый берег с островом невдалеке (Таганий Рог с Черепахой). Забраковала его. И вернулась к скалистому берегу. Эта версия еще может найти дополнительные подтверждения, т.к. в ней полностью исчезают противоречия записей генерала П. Гордона с реальностями прибрежной топографии. Последующие события по началу работ на мысе Таганий Рог полностью подтверждают выдвинутую версию.

В сложившейся историографии задержку почти на год строительства на Таганрогском мысу гавани и крепости историческая традиция вменяет инженеру Антонию де Лавалю [16, 48]. Который был прислан императором Священной Римской Империи Леопольдом I в помощь русскому царю как «архитектуры воинской искусный инженер». А. де Лаваль отказался от указанного места под гавань и крепость на Таганрогском мысу, а заложил шанец в 7 километрах западнее на Петрушиной косе.

При этом объяснение его действий выглядит вполне логично. Приехавший на строительство крепости инженер А. де Лаваль был человеком образованным и компетентным в вопросах строительства. С 1696 года Азов укреплялся по его плану и под его руководством. А. де Лавалю было присвоено звание генерал-инженера (в документах встречается написание и инженер-генерала), и под его руководством из средневековой крепости Азов превращался в современную бастионную твердыню.

14 июля 1697 года русский отряд во главе с А. де Лавалем отправился на мыс Таганий Рог, где А. де Лаваль не обнаружил ни скал на мысу, ни источника пресной воды на нем. Глиняный мыс, возвышавшийся над местом предполагаемого строительства гавани, не отвечал обязательному условию возведения крепостей – наличию источника воды. Крепость без собственной питьевой воды обречена при первой же осаде противником. Поэтому образованный инженер А. де Лаваль первоначально и отказался от застройки Таганрогского мыса. Этот отказ от застройки Таганьего Рога он объяснил генералиссимусу А.С. Шеину [3, 9], а так же генералу П. Гордону причиной «нуждицы пресной воды», а тот, в свою очередь, сообщил причину переноса строительства царю Петру Алексеевичу в письме от 26 ноября 1697 года [6, 183].

Глубина залива увеличивается в сторону моря, поэтому А. де Лаваль и продолжил обследование берега, двигаясь на запад. Он измерил глубины у ныне Петрушиной косы, у Беглицкой косы, в окрестностях устья Миуса. Везде глубины были очень незначительные, до 1,5 метров в двухстах метрах от берега.

А. де Лаваль начал строительство укрепления на Петрушиной косе, наиболее близкой береговой точке к отвергнутому им Таганрогскому мысу. В исторической традиции принято при этом употреблять выражение «небольшой шанец», но встречается название и Павловская крепость. Какое же определение правильное? В этом укреплении располагалось 3000 человек, причем не в палатках на несколько дней, а в строениях для проживания в зимних условиях. С наличием казарм и вспомогательных помещений. Что предполагает его площадь явно больше той же Павловской (у Миуса) или Семеновской крепостей, в которых размещалось по 400-500 солдат. Таким образом, можно сделать вывод, что А. де Лаваль начал (и успешно) строительство полноценной крепости в наиболее близком расстоянии от Таганрогского мыса.

О снабжении гарнизона крепости водой есть описание в дневнике Иоганна Корба, секретаря посольства Священной Римской империи в Московском царстве в 1698-1699 годах. Для снабжения солдат и казаков питьевой водой в крепости был вырыт колодец глубиной 40 футов (14 метров). Это очень глубокий колодец, поэтому Иоганн Корб называет его «вавилонским» [11, 291], но может это и неточности перевода. Карты Павловской и Троицкой крепостей ему передал генерал Патрик Гордон, что подтверждает их точность и оригинальность. При этом в своем дневнике генерал П. Гордон отмечает 22 июля, что А. де Лаваль вернулся в Азов, разметив пятиугольный форт на Петрушиной косе [6, 96]. Азовский воевода Алексей Прозоровский строительство крепости на новом месте разрешил, но бумаги для утверждения отправил в столицу.

1 августа инженер-генерал А. де Лаваль и генерал-майор князь И.М. Кольцов-Мосальский, заместитель главнокомандующего русскими войсками А.С. Шеина, поехали обследовать устье Миуса для строительства гавани [6, 97]. К этому времени генерал-инженер А. де Лаваль перестал успевать выполнять множество порученных ему дел. За это ему пригрозили лишением генеральского чина. А в начале 1698 года разгорелся конфликт между А. де Лавалем и его помощником инженером К. Руэлем (Ришелем, Ругелем), разбирать который 9 марта было поручено воеводе А.П. Прозоровскому.

В это время в Москве обсуждался вопрос о строительстве гавани уже в устье реки Миус. Дело было новое, на очень далекой границе, и принятие ответственного решения о выборе места для гавани затягивалось. Замеры глубины моря возле реки Миус делал инженер К. Руэль, который и сопровождал карту со своими замерами в Москву.

В начале апреля 1698 года во время обсуждения в Пушкарском приказе в Москве проекта строительства гавани на Азовском море был привлечен иностранный специалист Матвей Симонт (генерал Гордон называет его Маттео Мелантон Симон) [6, 140], обучавший в этот период русских военных строению кораблей, компасу и прочим навигационным знаниям. Матвей (Матео) Симонт (в некоторых документах встречаются написания Симонтов или Симунт), отрекомендовавшись опытным капитаном, вызвался строить гавань в устье Миуса и «уверенно обещал». Было принято решение начать строительство гавани на реке Миус, а строительство Павловска на Петрушиной косе прекратить.

На сегодняшний день совершенно неизвестно, кем до этого работал или служил Матео. При приеме на службу опытных моряков всегда составлялись опросные листы, в которых претендент рассказывал в каких званиях и должностях, в какое время состоял, на каких кораблях и под чьим командованием ходил, в каких войнах принимал участие. О Матео таких листов не сохранилось, и нигде не упоминаются его предыдущие службы.

О его чине в русской службе в научных трудах так же присутствуют недостоверные факты. Зачастую его указывают как инженер-капитана. Недостоверные сведения об «инженер-капитане» в современных статьях имеют происхождение из «Общего морского списка» 1885 года издания. В этом списке указано, что Симунт Матвей «принят на службу в инженер-капитаны» [4, 339]. Такое звание в Российском флоте существовало, но было утверждено только в 1716 году, т.е. спустя 18 лет после принятия М. Симонта на службу, когда русских войск давно уже не было на мысе Таганний Рог. А во всех подлинных документах, которые приводит историк С.И. Елагин, М. Симонт именуется исключительно как «корабельный капитан». Поэтому можно сделать вывод, что строительство гавани у Таганрога было поручено не профессиональному строителю, а неквалифицированному иностранному специалисту.

Причем инженеры на Таганроге были: барон Э. фон Боргсдорф, Р. Трузин, Ю. Франк. Они строили крепость, и весьма успешно, создав целый таганрогский укрепрайон. Был полноправный генерал-инженер А. де Лаваль, которому подчинялись все иностранцы в Азове и окрестностях. Но ему поручалось все больше и больше работ – мерить Дон, восстанавливать и укреплять Азов, искать места под новые крепости, строить новые крепости, мерить море. А. де Лаваль оправдывался в письмах в Москву, что не может разделиться, чтобы одновременно выполнять все порученные работы. А. де Лаваль также сообщил в Москву, что ему обещана взятка в 4000 рублей (равная, к примеру, 2-годовому жалованию вице-адмирала К. Крюйса) за нестроительство пристани. Началось следствие [7, 514].

В это же время в Москве М. Симонту был назначен оклад в 60 рублей в месяц. Просил больше, семьдесят, но согласился и на меньшее. Очень большие деньги в тот период. Такой же оклад получали несколько нанятых в этот период капитанов на строящиеся корабли под Воронежем. К примеру, оклад в 60 ефимков был назначен капитану Питеру фон Памбургу, ставшему известным в 1699 году, когда на корабле «Цитадель» через Азовское и Черное моря доставил московского посла Е.И. Украинцева из Троицкого на Таганьем Роге в Стамбул.

И свои 60 рублей М. Симонт получал постоянно, хотя оклады моряков были постепенно понижены, и уже к 1704 году на азовском флоте оклад в 60 рублей получали только шаутбенахты (контр-адмиралы). Например, Контий Жвани Боцис, а оклад капитанов понизился до 36 рублей в месяц. Таким образом, оклад М. Симонта подтверждал значимость порученной ему работы для Московского царства.

10 июня М. Симонт был отправлен из Москвы в Азов, в который прибыл 12 июля.

А указом от 14 июля инженер А. де Лаваль окончательно был обвинен в преступлениях против государства, взят вместе с обвинителями в кандалы и отправлен в Москву для проведения следствия [7, 515], и дальнейшая информация о нем на сегодняшний день недоступна. Его сподвижник инженер Э. Боргсдорф в ноябре писал генералу Патрику Гордону о плохом отношении к ним русских [6, 173]. И вскоре покинул Россию, а Троицкую крепость строили по его плану, но уже без него.

После устранения дипломированного генерал-инженера А. де Лавалья его место по строительству азовских крепостей занял конфликтовавший с ним и отвозивший карту с миусским побережьем в Москву инженер К. Руэль, а полноправным и единоличным строителем гавани на Таганроге становится корабельный капитан М. Симонт. Рассмотрим качество работ, совершенных под руководством корабельного капитана.

Строительство гавани происходило в несколько этапов. М. Симонтом были повторно промерены глубины почти во всем заливе, что только подтвердило тотальное мелководье как в устье Миуса, так и на всем протяжении береговой черты. Отказавшись от строительства гавани в устье Миуса и у Петрушиной косы, М. Симонт принимает решение вернуться к первоначально отвергнутому инженером А. де Лавалем безводному мысу Таганий Рог, но «так удачно выбранному царем Петром I в 1696 году» [3, 10].

На подготовительном этапе М. Симонт посетил мыс Таганий Рог и нашел большое количество «удобного камня» для строительства. В сентябре направленным на мыс солдатам Рязанского полка под командованием воеводы А.П. Салтыкова была поставлена задача сбора камня для устройства молов. И все историки перечисляют одни и те же цифры, сколько было собрано штук большого камня, сколько среднего, а сколько малого. Но эти относительные характеристики совершенно не дают информацию об объеме заготовленного камня. А для оценки грандиозности проведения задуманных строительных работ необходимо иметь точные цифры.

Необходимые цифры приводит таганрогский историк П.П. Филевский, заимствуя их у С.И. Елагина. Что 57646 собранных камней в 1698 году составили объем в 300 куб. сажень, т.е. почти 3 тысяч кубических метров [16, 50]. Таким образом «средний камень» превышал объем в 50 кубических дециметров (50 литров). То есть это были однозначно крупные и строительно-пригодные для крепостных сооружений каменные глыбы. С учетом того, что собственного камня на мысу нет, можно логически предположить, что солдатами были собраны для строительных ра-

бот все камни из руин греческого и венецианского (генуэзского) периода. Собраны успешно и полностью.

Чтобы сравнительно понять объем собранного на мысу и побережье камня можно привести в пример знаменитый Парфенон, который по внутреннему объему здания достигает всего 2 тысячи кубических метров. Т.е. собранного камня хватило бы, чтобы построить небольшой греческий город. Что и объясняет, к сожалению, невозможность до сих пор найти знаменитые греческие Кремны.

В исторической традиции принято описывать пустынный мыс, чтобы таким образом возвеличить предпринятые усилия по строительству гавани и крепости. А фактически в описании плана гавани и крепости инженера Э. Боргсдорфа в 1698 году на мысу все еще сохранялась венецианская (генуэзская) башня с постройками, обнесённая валом, которую турки и называли Таганрог [11, 293]. Выполняя приказ по сбору камня, солдаты также разобрали башню и все постройки вокруг нее. И от всей многовековой строительной жизнедеятельности наших предшественников на этой территории до наших дней не сохранилось не только никаких построек, но даже отдельных каменных фрагментов. Только скромные кусочки керамики [10].

Таким образом, благодаря управленческим решениям начала русского освоения мыса Таганий Рог, камни из этих генуэзских (или венецианских) укреплений, а заодно и остатки греческого города Кремны, вот уже 300 лет лежат на дне залива в молах гавани. В дополнение к ним камень доставлялся из Самбека и Павловска.

Строительство гавани велось очень медленно, и первые «ящики» были установлены только в июне 1700 года (через 20 месяцев после принятия решения о строительстве в сентябре 1698 года), из-за чего таганрогский воевода Е. Янов вынужден был писать в Москву о том, что «работа идет медленно» [7, 321]. Всего за 5 лет при строительстве гавани было погружено в воду 199 «ящиков» камня и ещё 30 при возведении острова Черепаха для цитадели [16, 52].

Историки С.И. Елагин и П.П. Филевский называют погружаемые конструкции «ящиками», многие авторы за ними это слово повторяют, но иногда называют их «ряжами». В чем отличия? При строительстве молов и иных подводных сооружений в Европе и в России использовали конструкции, называемые «ряжи». Но при описании работ в Таганроге использовалось слово «ящики». Это ошибка или имелись конструктивные отличия?

Ряжи – это специальные срубы из бревен для наполнения камнями, которые использовались для постройки молов и дамб. Очень большого размера, зачастую 5 на 10 метров, и по высоте в зависимости от глубины моря, в которое их устанавливали. Большая масса камня внутри их делали бы обшивку из досок очень непрочной и недолговечной. Поэтому строители использовали бревна до 30 см в диаметре, еще и скрепленные железными ершами и болтами. Ряжи доставлялись на место установки, а потом наполнялись камнем и известковым раствором для лучшего сцепления.

А на Таганроге «ряжи» делали из досок, что и объясняет изменения названия конструкции. Доски менее прочны, чем бревна, что однозначно снижало прочность «ящиков». В итоге при штормах ящики не единожды разбивались волнами, как, например, описывал воевода Егор Янов о последствиях после бури в ноябре 1700 года царю Петру Алексеевичу. Поэтому приходилось солдатам и рабочим их чинить с потерей времени и ресурсов на другие запланированные работы.

При строительстве в гавани не были возведены пирсы, которые существенно повысили бы число причалов и возможность большего числа кораблей причалить к берегу. Но, видимо, это и не ставилось в задачу, так как порт проектировался как военный, а не коммерческий или гражданский, и главной задачей строительства было создать акваторию, закрытую от сильного волнения на открытой воде, для обеспечения безопасной стоянки военных кораблей.

И здесь мы подходим к еще одной проблеме, игнорируемой многими историками. Абсолютно не упоминается в источниках исследование природных факторов мыса Таганий Рог — гидрологических, метеорологических, геологических. Порт строился спешно по военно-политическим целям как база военного флота, и влиянию всех этих факторов не придавалось значения. В краткосрочной перспективе они не играли существенной роли, кроме сильных сгонных восточных ветров [14].

Гавань планировалась в виде большого прямоугольника. Хорошо были расписаны артиллерийские батареи, которые охраняли гавань, но совершенно отсутствовали дамбы и противонамосные молы. А ведь были люди, специально обученные люди, которые предлагали изменить постройку молов гавани. Голландский шлюзный мастер Елизарий Краффорд (Крафферт), руководивший постройкой большого магазина (склада) возле гавани, подавал во время строительства рапорта о неправильном строении гавани [1]. Наличие шлюзов позволило бы значительно уменьшить нанос песка в гавань и использовать гавань для стоянки судов при сильных восточных ветрах, понижающих уровень воды в заливе на несколько метров. Таганрогская гавань строилась с 2(!) открытыми воротами, что еще более ускоряло нанос песка в гавань.

В 1701 году свои письма мастер Е. Краффорд направил азовскому воеводе С.Б. Ловчикову, который, не будучи специалистом в этих «гаванных» вопросах, переслал эти бумаги в Москву. Эти письма и чертежи рассматривал Разрядный приказ, ведавший в этот период обустройством Приазовья, но основным занятием которого был учет, жалование и чины служилых людей. Уровень компетенции в строительстве гаваней в Разрядном приказе был очень не велик, потому что абсолютно отсутствовали специалисты с нужной квалификацией. Приказные дьяки поддерживали проект Матвея Симонта, возможно, он был проще, дешевле и быстрее. А Е. Краффорду пригрозил наказанием, если будет опять про гавань писать [1].

За строительство «магазина» у таганрогской гавани Е. Краффорд получил грамоту Разрядного приказа от 26 сентября 1701 года «с похвалою» за работу. Шлюзный мастер не стал дальше доказывать свою точку зрения и в декабре уехал с Таганьего Рога. Он успешно продолжил службу инженером при строительстве Епифанских шлюзов на Ивановской водной системе [18], самостоятельно разработал проект Ивановского судоходного канала и работал на его строительстве до 1708 года [8].

Это противостояние между мастерами, предлагавшими различные строительные планы для возведения гавани, стоит рассматривать не как личный конфликт, а как противостояние двух инженерных школ. Венецианец Матвей Симонт предлагал, естественно, концепцию технологий своего Отечества – забивание свай и насыпание камней для создания поверхностей, возвышающихся над уровнем моря. В качестве цементирующего раствора использовалась известь. Эта технология с успехом реализовывалась в Венеции более 1 тысячи лет, и за это время успела не только развиться, но и устареть. В Венеции есть приливы и отливы с колебанием уровня воды до 0,9 метров в сутки, но к XVII веку с ними не боролись, дамбы и шлюзы не строили. И мастеров, способных реализовывать проекты по регулированию уровня воды, в Венеции не было. К слову сказать, первый шлюз в Венеции начали строить только в 2003 году.

Голландец Е. Краффорд представлял школу нового и более высокого уровня технологий. Голландия (Нидерланды) к тому времени уже несколько веков успешно отвоевывала большие площади земли у моря, используя системы шлюзов и откачивания воды. Это была более прогрессивная система, чем венецианская. Поэтому применение шлюзовой системы в таганрогской гавани позволило бы создать гавань более технологичную, способную нивелировать перепады воды в Таганрогском заливе и минимизировать попадание песка и ила в гавань. Что значительно бы повышало защиту кораблей и срок службы гавани.

Но дьяки Разрядного приказа моря никогда не видели, и, соответственно, разбирались в преимуществах и недостатках предложенных проектов очень плохо. Поэтому предложения голландского мастера были отвергнуты, и в итоге на мысе Таганьий Рог Матвей Симонт построил открытую гавань с двумя открытыми же воротами. Через которые успешно стали перемещаться не только корабли, но и масса песка и глины при приливах. Фигурирующие в исторических трудах цифры тысяч забитых свай и кубические сажени уложенного камня констатируют не прогресс, а титаническое непрофессиональное строительство на Таганроге гавани по совершенно устаревшей технологии.

Корабельный капитан М. Симонт получил за строение гавани увеличение денежного оклада с 60 до 75 рублей и золотую именную медаль, а сама гавань через 20 лет была уже занесена песком и глиной. Таким стал итог строительства таганрогской гавани итальянским капитаном М. Симонтом.

В 1701 году царь Петр Алексеевич с целью сделать проход больших кораблей донскими гирлами более успешным, решил запрудить меньшие протоки Прямую Кутюрью и Каланчу. Чтобы большая часть воды шла Кривой Кутюрью, соответственно в ней бы повышался уровень воды и корабли могли бы с меньшей опасностью проходить из Дона в Азовское море. Азовский воевода С.Б. Ловчиков обратился к главному строителю таганрогской гавани капитану М. Симонту, и тот рекомендовал строить «ящики» как в гавани и так же нагружать их камнем. Работы были выполнены в 1702-1703 годах. Уже в 1704 году все эти плотины были прорваны. Если в гавани «ящики» подвергались морскому волнению эпизодически и все равно ломались, и приходилось их чинить и заделывать разломы, то в реке при постоянном движении воды плотины были уничтожены за 1 сезон. Что характеризует предложения М. Симонта как некомпетентные. Для починки плотин из Троицкой крепости был направлен храбрый майор Абрютин и более 700 солдат [7, 338].

Гидрология Таганрогского залива ввиду малых глубин очень сильно зависит от сгонных и нагонных ветров, часто дующих многодневно и со скоростью более 10 м/с. Из-за таких ветров уровень воды в заливе может понижаться на несколько метров. Зафиксированный таганрогский уровень колебаний – до 6 м. При сгонных ветрах в таганрогском заливе полностью прекращается судоходство, и корабли могут сесть на грунт. Как отмечал в своих рассуждениях об учреждении флота Азовского моря 20 мая 1709 года царь Петр Алексеевич, осенью часто «ветер выдувает воду из гавани» [7, 75]. Такой характер погоды в Таганрогском заливе не меняется сотни лет. К примеру, в ноябре 2019 года при штормовом сильном восточном ветре до 22 м/с уровень воды понизился на 240 см и от Таганрога до Беглицкой косы (38 км западнее города) воды не стало совсем. При нагонных же явлениях вода под силой ветра несет большое количество песка и ила или льда в зимний период [5; 15].

Наличие шлюзов в Таганрогской гавани позволило бы кораблям в гавани оставаться на плаву даже при обмелении залива от сильного восточного ветра, а при нагонном ветре шлюзы бы защитили гавань от тонн песка и ила, поднятых наступающей водой. В 1709 году глубина гавани была не более 10 футов (3 метра). И царь Петр Алексеевич планировал в гавани провести реконструкцию, углубив дно землечерпательными «песочными машинами» уже до 13 футов (почти 4 метра). Чтобы большие тяжелые 80-пушечные корабли могли зайти в нее и продолжать безопасно стоять в гавани при сгонных восточных ветрах. Но работы по дноуглублению проводились крайне медленно [16, 64]. Мешали естественные природные условия, когда вода затапливала осушенную территорию, да и неготовность насосов вынуждала заставлять солдат и матросов вычерпывать гавань ведрами, что существенно влияло на длительность проведения работ [7, 333].

Подтверждение проблемы мелководности Таганрогской гавани мы находим в вынужденном изменении программы строительства Азовского флота. Если в первые годы царь Петр Алексеевич стремился заложить большие корабли, с 60, 70 даже 80 пушками, т.е. тяжелыми и имеющими большую осадку, то к 1709 году вынужден планировать строительство только 48-пушечных, а далее и только 18- или 26-пушечных кораблей. Это происходило потому, что петровские многопушечные корабли были почти плоскодонные (их осадка намеренно была уменьшена почти в 1,5 раза) и имели поэтому очень посредственные мореходные качества. Что существенно понижало их боевые возможности с полноценного морского военного корабля до плавучей каботажной батареи. Поэтому из-за мелководной гавани основной базы Азовского флота - Таганрога, Российское адмиралтейство вынуждено было строить все более и более мелкие корабли, уменьшив количество орудий на кораблях почти в 4 раза. В своих Рассуждениях об учреждении флота Азовского от 20 мая 1709 года царь Петр Алексеевич отмечал, что у Троицка «вода мелка и земля тверда», поэтому «вместо больших кораблей строить корабли нарочные 18 или 24 пушками» [7, 76].

Сыграла свою роль при постройке гавани и спешность строительства. Общую протяженность молов в 1800 метров строители возвели за 5 лет. Что было очень быстро, и этим всегда гордились. Но, если обратиться к примерам европейским, то там все совсем наоборот. К примеру, в Пиллау (ныне Балтийск) два мола общей протяженностью в 1585 метров строили 67 лет. И они до настоящего времени целые.

Итог этих всех взаимовлияющих причин и фактов был печален. К моменту оставления Таганрога в 1711 году по условиям Прутского договора во всем Азовском флоте было только 2 спо-

собных ходить по морю корабля «Ласка» и «Предестинация». Это были средние 50-пушечные корабли с полной осадкой до 3,3 метров, но которые могли стоять в таганрогской гавани только неснаряженными и без должного количества орудий. Как сообщал 2 августа 1711 года адмиралтеец граф Ф.М. Апраксин в письме канцлеру П.П. Шафирову «понеже в гавани обрядить и пушек положить за мелкостью воды невозможно», и подготовить их к боеспособному состоянию можно было только в море. Были еще корабли «Уния» и «Меркурий» 35-40 пушечные, но они больше походили на плоскодонные баркалоны. Таким образом, Таганрог в Петровский период так и не стал военно-морской базой, несмотря на потраченные годы и невероятные усилия. И если в исторических трудах встречается красиво-грозное описание Таганрога как военно-морской базы, что «все это было грозной силой, надежно оберегавшей приазовские степи от набегов неприятеля». То по факту в мелководной гавани стояли 2 (два) неснаряженных корабля [7, 131].

Через 50 лет к периоду своего возрождения в 1769 году при императрице Екатерине II Таганрог оказался еще более занесен наносами, и глубина его акватории полностью исключала его эксплуатацию морскими судами. При возрождении флота в период русско-турецкой войны корабли опять строили под Воронежем, а достраивали в Таганроге. Всего было построено более 100 судов, но в основном это были боевые лодки и боты. Из больших на тот момент кораблей были 10 «новоизобретенных» кораблей (эти корабли были почти плоскодонные и могли передвигаться только по Азовскому морю, в котором отсутствует большое волнение, их осадка была в пределах 2,6 – 2,75 метров) с вооружением по 20 орудий и всего 4 фрегата. И в таганрогский порт могли войти только боевые лодки, а фрегаты из-за мелководья стояли в 3 верстах от крепости. По мере достройки фрегатов, когда их осадка еще более увеличивалась, их приходилось отводить все дальше в море, и к окончанию достройки и довооружения, когда их осадка значительно увеличивалась, они не могли подойти к Таганрогу ближе 10 верст (более 10 км от берега) [12]. Постоянное нахождение кораблей вне гавани на внешнем рейде подвергает их опасности вражеского нападения, когда корабли, не защищенные артиллерией крепости и молами от вражеского десанта, легко могут стать добычей противника, т.к. наличие крепости-гавани в 10 км их никак не защитит.

Постоянно цитируется всеми историками восторженное письмо адмирала А.Н. Сенявина графу И.Г. Чернышеву о том, что он с удовольствием с высоты 87 футов (26 метров высота мыса) видит стоящие перед гаванью корабли под Андреевским стягом [13]. В том то и дело, что стояли они ПЕРЕД ГАВАНЬЮ, потому что войти в занесенную песком гавань им было невозможно.

Изменил корабельный капитан М. Симонт и размеры гавани. Первоначально ему было поручено построить молы в 300 саженей в сторону моря и 200 саженей поперек. Прямоугольная гавань, вытянутая в сторону моря, позволила бы выйти на большие глубины. Но М. Симонт решил строить гавань только по 200 саженей в сторону моря и 500 саженей вдоль берега, т.е. прямоугольник гавани не вдавался в море, а развернутый на 90 градусов тянулся вдоль берега, захватывая в площадь гавани прибрежное мелководье. Что заранее предопределяло небольшую глубину в гавани, способную принимать только плоскодонные суда.

Не получилось у корабельного капитана М. Симонта сделать гавань хотя бы прямоугольной. Если на схемах гавани она выглядит четким прямоугольником, то на самом деле азовский обер-комендант генерал-майор А.С. Келен в своем отчете от 27 декабря 1711 года приводит такие цифры замеров: южный мол длиной 190 саженей, северный (в сторону Азова) мол длиной уже 220 саженей (почти на 16% длиннее), вдоль берега 448 саженей, а вдоль моря все 488 саженей (на 9% длиннее) [7, 334]. Таким образом, гавань представляла собой очень кривой четырехугольник, напоминающий геометрическую фигуру под названием разнобокая трапеция, вытянутую в восточном направлении.

Такое расхождение в размерах можно объяснить применением разных мер длины. Кроме стандартной русской сажени в 2,1 метр, в документах неоднократно встречаются выражения «италианская сажень» и «голландская сажень». Русская сажень в документах всегда поясняется «в три аршина», а голландская сажень по документам равна 6 футам, т.е. мы можем определить ее длину в 1,7 метров (нидерландский Waam). Разница между русской саженью и «голландской» составляет более 20%, что может служить причиной в расхождении сторон гавани. Но ответственность за

метрическое единство при проведении работ несет руководитель строительства. В данном случае – корабельный капитан М. Симонт.

После работ на Таганрогском мысу М. Симонт недолго заведовал строительством бригадин в Таврове, планировал начать строительство гавани у Бердянской косы, но его проект не утвердили. Последнее упоминание о нем приводит историк С.И. Елагин в документе о дноуглубительных работах в таганрогской гавани в декабре 1710 года. Азовский губернатор И.А. Толстой отмечает в письме адмиралтейцу Ф.М. Апраксину, что М. Симонт просит отпустить его в отечество, что ему работы нет, но при этом «жалование берет» [7, 333].

Очень разнообразно представлена в исторических трудах и площадь гавани. Современный историк П. Аваков указывает 400 тысяч квадратных метров, Д.А. Бровкович в историко-экономическом очерке «Таганрог» приводит цифру в 774 тыс. квадратных метров, ее же повторяет и Энциклопедия Таганрога 2003 года [1; 3, 13; 17].

Согласно классической Эвклидовой геометрии получаются такие цифры. Длина правого мола 190 саженей, левого – 220, значит средняя длина 205 саженей. Ширина у берега составляет 448 саженей, у моря – 488 саженей, значит средняя ширина 468 саженей. И получается площадь гавани в 95 820 саженей или около 436 тысяч квадратных метров, что не совпадает ни с какими ранее опубликованными цифрами. Если же сравнить площадь таганрогской гавани в начале XVIII века с другими искусственными гаванями, то абсолютно аналогичную площадь имела, к примеру, старинная гавань Дербента или гавань Одессы в начале XIX века.

Часть акватории современного таганрогского порта, образованная причалами №1-3 и называемая с начала реконструкции в 1887 году Старой Петровской гаванью, на самом деле составляет менее 1/5 от первоначальной таганрогской гавани. При реконструкции порта прибрежные заиленные почти 100 метров гавани, а так же восточная часть гавани были засыпаны более 230 тысячами куб. метров песка и ила, вынутых со дна гавани, и сделаны добавочной территорией порта [16, 250]. Итогом этого было долгое судебное разбирательство между владельцами порта и городскими властями – чьей территорией ее считать – городской или портовой. Но благодаря этому в порт вдоль причалов была проведена железная дорога. При этом внутренняя акватория всего таганрогского порта ныне составляет всего 0,25 кв. километров, т.е. в 2 раза меньше первоначальной петровской гавани. Что характеризует строительство таганрогской гавани в 1698-1704 годах очень масштабным проектом даже по современным меркам. И попытка реализации его в начале XVIII века с очень скромными техническими возможностями является однозначным достижением российского строительства.

Строительство гавани было в основном завершено к 1704 году, но ее усовершенствование продолжалось вплоть до 1711 года, когда по условиям Прутского договора пришлось начать работы по уничтожению Таганрога. Поясним об используемых разных названиях Таганрога. Если в первые годы строительства в бумагах упоминалось название «Троицк на Таганьем Роге» или «Троицк на Таган-роге», потом «Троицк на Таганроге», и «на Таганроге» обозначало место на мысу, то к 1711 году наиболее часто употребляемым наименованием города стал «Таганрог».

Эпоха Азовского флота при царе Петре Алексеевиче была завершена. Какие же были достигнуты результаты. По росписи флота на борьбу с Турцией числилось 25 кораблей с 1111 орудиями [7, 106]. Но фактически через 13 лет после начала спешного строительства в мелководной гавани Таганрога стояли боеспособными только 2 фрегата «Предестинация» и «Ластка» и 2 шнявы «Лизета» и «Мункерк» с общим артиллерийским вооружением в 117 орудий, которые и были успешно проданы Турции со всем снаряжением за 26167 венецианских золотых монет [7, 144]. В исторической традиции принято писать, что были проданы лучшие корабли, но по факту – это были единственные полноценные корабли, способные ходить по морю. Остальными судами были плоскодонные прамы и боты, а десять гнилых кораблей стояли на берегу и в затоне, бесполезные к починке, которые при отступлении были сожжены. Из этого можно сделать вывод, что таганрогский порт как военно-морская база России в противостоянии с Турцией в 1698-1711 годах так и не состоялся.

Но история петровских фортификационных сооружений на этом не закончилась. Всего за время правления Петра I в России было построено 47 крепостей. Полученные опыт и знания при

строительстве Таганрогской гавани не пропали, они стали применяться на других театрах противостояния Московского царства с противниками.

Выход России к Балтийскому морю в период Северной войны сделал востребованным опыт сооружения морских береговых портов. Весь личный состав Азовского флота во главе с самим вице-адмиралом Корнелием Крюйсом и все мастеровые с верфей были отправлены в Петербург [7, 308, 346]. После взятия Ревеля в 1710 году ввиду неудовлетворительного состояния гавани царь Петр Алексеевич приказал сделать ее более защищенной от волн и работы велись аналогичные таганрогским. На берегу сбивались огромные циклопические ряжи, которые потом погружались в воду и наполнялись камнем. Но это были именно ряжи, и ошибок с таганрогскими «ящиками» уже никто не повторял. Опыт строительства искусственной гавани на мысе Тагань Рог в 1713 году был применен при строительстве гавани на острове Котлин (Кроншлот), в 1718 году при строительстве молов в Рогервике [2].

Гавань на Таганрогском мысе была построена. Но строительство велось в военное время, спешно и с очень узким кругом специалистов, конфликтующих между собой, руководилось непрофессионалом и проводилось по устаревшей методике с нарушением технологий и размеров, приведших к неэффективному использованию ограниченных ресурсов. К 1711 году, году оставления Таганрога, так и не удалось добиться глубины гавани, достаточной для приема морских кораблей. Это существенно влияло на всю судостроительную программу Петра I, вынужденного закладывать на верфях все меньшие по размерам корабли.

Таганрог так и не состоялся как военно-морская база России, способная сдерживать вражескую агрессию. Всего несколько средних по рангу кораблей не смогли стать грозной силой для турецкого флота. Кораблей было так мало, что их не хватило даже для эвакуации артиллерии из Троицкой крепости, поэтому часть артиллерии пришлось продать туркам, часть затопить при отступлении, а в 1712 году посылать солдат в разоренную крепость для эвакуации оставшихся припасов.

В представленной работе были уточнены факты, связанные с генерал-инженером Антониом де Лавалем, капитаном Матвеем Симонтом, выбором места для строительства гавани, уточнены цифры размеров гавани, ее площади, глубины, количества кораблей и их возможности противостоять турецкому флоту.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что Таганрогская гавань оказалась неспособной стать базой военно-морского флота России, но опыт, полученный при ее строительстве, помог быстрее и правильно строить гавани на Балтийском море, что способствовало успехам российского флота в Северной войне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аваков, П.А. Мастер шлюзного дела Элларз Краффорт на службе России (1698-1716) // Институт Петра Великого. Россия – Нидерланды. Диалог Культур в Европейском пространстве. Материалы V Международного петровского конгресса. – СПб, Изд. Европейский дом, 2014. – С. 119-132. – URL: <https://instpeter.ru/upload/medialibrary/bb4/bb4e0e733fb50704cc0752a48f58dae9.pdf> (дата обращения: 01.03.2026).
2. Бенда, В.Н. Инженерные проблемы в военной и гражданской сфере безопасности Российского государства в начале XVIII в. // История повседневности. — 2017. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inzhenernye-problemy-v-voennoy-i-grazhdanskoy-sfere-bezopasnosti-rossiyskogo-gosudarstva-v-nachale-xviii-v> (дата обращения: 01.03.2026).
3. Бровкович, Д.А. Таганрог: историко-экономический очерк / Д. А. Бровкович, Г. А. Иноземцев, М. Н. Корчин. — Ростов н/Д., 1948. — 215 с.
4. Веселаго, Ф.Ф. Общий морской список: Ч. 1: От основания флота до кончины Петра Великого. — Санкт-Петербург: тип. В. Демакова, 1885. — 455 с.
5. Вишневецкий, В.Ю., Попружный, В.М. Влияние сезонных сгонно-нагонных явлений на экологическое состояние Таганрогского залива Азовского моря // Инженерный вестник Дона. — 2016. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sezonnyh-sgonno-nagonyh-yavleniy-na-ekologicheskoe-sostoyanie-taganrogskogo-zaliva-azovskogo-morya> (дата обращения: 01.03.2016).
6. Гордон Патрик. Дневник, 1696–1698 / Перевод и примечания Д.Г. Федосова. – М.: Наука, 2018. – URL: <https://archives.gov.ru/press/13-06-2018-patrik-gordon.shtml> (дата обращения: 01.03.2026).

7. Елагин, С. И. История русского флота. Период Азовский. Приложения: Ч. 1-2. — Санкт-Петербург: В Тип. Гогенфельдена, 1864. — 319 с. — URL: <https://www.prlib.ru/item/1090087> (дата обращения: 01.03.2026).
8. Ивлев, Д.М. Вышневолоцкая водная система, как международный проект Петра Великого // Рождение Российской империи: взгляд сквозь столетия. — СПб. — 2021. — стр. 81. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49285117_95688912.pdf (дата обращения: 01.03.2026).
9. Ивлиева, О.В., Беспалова, Л.А., Мысливец, В.И., Шипилова, Л.М. Прогноз развития северного берега Таганрогского залива Азовского моря // Вестник Московского университета. Серия 5. География. — 2017. — № 6. — URL: <https://vestnik5.geogr.msu.ru/jour/article/viewFile/369/351> (дата обращения: 01.03.2026).
10. Качевский, П.С. История археологического изучения раннеантичного поселения у Каменной лестницы в Таганроге в XX веке // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. — 2015. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-arheologicheskogo-izucheniya-ranneantichnogo-poseleniya-u-kaменноy-lestnitsy-v-taganroge-v-xx-veke> (дата обращения: 01.03.2026).
11. Корб, И.Г. Дневник путешествия в Московию (1698 и 1699 гг.). — СПб.: Издание Суворина А.С., 1906. — 322 с. — URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003735644/?ysclid=mm4td0qci3600956404 (дата обращения: 01.03.2026).
12. Лебедев, А.А. Донские верфи и рождение русского флота на Черном море (1768-1774 гг.) // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. — 2008. — Сер. 2, Вып. 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/donskie-verfi-i-rozhdenie-russkogo-flota-na-chernom-more-1768-1774-gg/viewer> (дата обращения: 01.03.2026).
13. Павленко, И.Е. Русское военно-морское присутствие на Азовском и Черном морях от Святослава Игоревича до Екатерины Второй // Военно-исторический журнал. — 2018. — № 10. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkoe-voenno-morskoe-prisutstvie-na-azovskom-i-chyornom-moryah-ot-svyatoslava-igorevicha-do-ekateriny-vtoroy/viewer> (дата обращения: 01.03.2026).
14. Перевязкин, Ю.А. Сооружения портов и транспортных терминалов и их техническая эксплуатация. Часть 1. Устройство портов: Учебное пособие / Ю.А. Перевязкин. — СПб.: СПГУВК, 2006. — 132 с. — Стр. 29. — URL: https://farvater.gumrf.ru/pluginfile.php/252949/mod_resource/content/1/Сооружения%20портов%20и%20транспортных%20терминалов%20и%20их%20техническая.pdf (дата обращения: 01.03.2026).
15. Уникальный сгон в акватории Таганрогского залива // Государственный океанографический институт — URL: <http://www.oceanography.institute/index.php/allnews/newsgoin/554-2019-11-25-11-00-30> (дата обращения 01.03.2026).
16. Филевский, Павел Петрович. История города Таганрога / Сост. П.П. Филевским [в память двухсотлет. юбилея города 1698-1898]. — Москва: изд. на средства города, 1898. — 376 с. — URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003644276/?ysclid=mm4ujd1hex860025123 (дата обращения: 01.03.2026).
17. Энциклопедия Таганрога / [гл. ред.: В.И. Тимошенко]. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — Ростов-на-Дону: Ростиздат, 2003. — 510 с.
18. Юркин, Н.И. Епифанские шлюзы: как собирали и как разбрасывали их камни // Тульский краеведческий альманах. — 2015. — № 12 — URL: https://tulalmanac.blogspot.com/2015/12/blog-post_21.html (дата обращения: 01.03.2026).

В.В. Стеценко

ВАЛДАЙСКИЙ ФОРУМ: ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье предпринята попытка осмысления опыта Валдайского форума как дискуссионной площадки мирового уровня. В работе анализируется повестка работы клуба с учётом актуальных геополитических трендов. Автором акцентируется внимание на сильных сторонах данной платформы, а также на возможных точках роста подобного формата коммуникаций. Источниковой базой работы послужили актуальные публикации российских исследователей, материалы сми, а также программные документы, регламентирующие работу клуба «Валдай».

Ключевые слова: дипломатия, диалог, дискуссия, ценностные ориентиры, коммуникация, глобализм, геополитика, многополярность, полицентричность.

VALDAI FORUM: VALUE ORIENTATIONS AND DEVELOPMENT PROSPECTS

Abstract. This article attempts to understand the experience of the Valdai Forum as a global discussion platform. It analyzes the club's agenda, taking into account current geopolitical trends. The author emphasizes the strengths of this platform, as well as potential growth opportunities for this communications format. The article draws on current publications by Russian researchers, media reports, and the program documents regulating the work of the Valdai Discussion Club.

Key words: diplomacy, dialogue, discussion, value orientations, communication, globalism, geopolitics, multipolarity, polycentricity.

Общий вектор развития современного мироустройства характеризуется многими экспертами как «эпоха осыпающегося порядка и постоянного возникновения новых очагов противоречий» [1]. В связи с этим пространство дипломатии расширяется, возрастает значимость дискуссионных форумов и клубов, способных обеспечить условия для кооперации различных участников международных процессов. Одной из наиболее авторитетных площадок для взаимодействия выступает международный клуб «Валдай», анализ деятельности которого представлен в рамках настоящей статьи. Автором акцентируется внимание на том, каким образом трансформировалась повестка дня клуба в ретроспективе и какие тенденции отражает данная дискуссионная площадка сегодня.

Полагаем важным обозначить ряд фактов об истории клуба, а также об основных направлениях его деятельности.

Валдайский дискуссионный клуб является международным экспертно-аналитическим центром, созданным в 2004 году. Название клуба обусловлено площадкой, на которой проводилась первая конференция – Великий Новгород и озеро Валдай. С тех пор встречи проводятся ежегодно в разных городах России. У каждого заседания – своя тема.

С момента создания клуба традиционными становятся встречи участников заседаний с президентом России Владимиром Путиным. Во многом именно в этом проявляется уникальность международного дискуссионного клуба «Валдай», в открытости президента России для вопросов: в возможности экспертов и журналистов получить ответы, исходя из мнения главы государства. В этой связи оправданной представляется точка зрения, согласно которой форум часто выступает как место для исторических заявлений [6].

За время работы клуб посетило свыше 9 тысяч интеллектуалов международного уровня, среди которых учёные, исследователи, политики, общественные деятели, а также представители культуры из России и многих стран мира. Деятельность клуба привлекает и представителей научного сообщества: профессоров, представляющих крупнейшие мировые «фабрики мысли», и университеты. Заседания клуба посещают ведущие мировые эксперты, компетентные в международных отношениях, глобальной политике, экономике, безопасности, энергетике, социологии и коммуникациях. В практическом измерении клуб стремится оказать влияние на глобальную интеллектуальную повестку, в том числе с помощью квалифицированной и объективной оценки международных процессов политического и социально-экономического характера. В качестве одного из приоритетов деятельности клуба – стремление консолидировать мировую интеллектуальную элиту для разработки возможных ответов на глобальные кризисные проявления [5].

Клуб «Валдай» работает в формате диалога. Участники имеют возможность не только слушать выступления, но и задавать вопросы, не только от себя, но и как представители экспертного сообщества, поднимая те вопросы, которые волнуют профессиональную и широкую общественность. Подобная открытость обеспечивает уникальность данной дискуссионной площадки [2].

Интеллектуальный потенциал клуба «Валдай» высоко оценивается в России и за рубежом. Сейчас это полноценный аналитический центр мирового уровня.

Тематика Валдайского форума всегда отражала актуальные тенденции в России и мире. Такие международные процессы как геополитическая революция, глобальная безопасность и управ-

ление, мировая энергетика, цифровизация экономики выносились на повестку дня клуба. Пристальное внимание в рамках данной дискуссионной площадки уделяется глобальным проблемам и кризисам, среди которых энергетический и миграционный кризисы, гибридные войны, пандемия коронавируса, изменение климата, конфликты богатых и бедных. Экспертами предлагаются возможные сценарии преодоления кризисных проявлений, разрабатываются контуры будущего, обозначаются перспективы развития глобальной экономики, мирового сообщества, а также национальных государств и сообществ.

Наряду с этим, на встречах Валдайского клуба исследуются вопросы защиты культурного и национального своеобразия, обеспечения многоконфессионального мира, трансляции «мягкой силы» на международном уровне, поддержки общенационального ценностного ядра, а также патриотической модели поведения.

Следует согласиться с С.С. Камышанской, которая определяет Валдайский форум как площадку для артикулирования культурных, духовных и политических традиций России [3].

Важно отметить, что за последние годы в работе форума произошёл отход от европоцентризма. Вектор Валдайских встреч стал «разворачиваться» на Восток. Всё больший интерес стал проявляться к странам Азии и Африки: их проблемам и перспективам развития. В ходе дискуссий поднимались вопросы противодействия неокOLONиализму стран Запада, а также обращалось внимание на проблемы неравного доступа к природным и материальным ресурсам, недостаточной защищённости [4].

При этом Россия, как организатор форума, всегда оставляла данную площадку открытой для возможных коммуникаций с западными странами. В этом проявляется готовность к диалогу российской стороны. В тоже время Запад демонстрирует прямо противоположные намерения. 22 сентября 2023 года против Валдайского форума и его руководства были введены санкции.

Несмотря на это в работе Валдайского клуба принимают активное участие эксперты и учёные из стран ЕС и США, а западные СМИ и журналисты проявляют пристальное внимание к форуму, что свидетельствует о его востребованности, а также нереалистичности попыток западных элит обеспечить информационную изоляцию России.

Современная повестка дня Валдайского клуба включает попытку поиска «точек роста» многополярного мира, противостоящего американской гегемонии и претензии на мировое господство.

В этой связи весьма актуально звучит Тема заседания клуба в 2025 году: «Полицентричный мир: инструкция по применению».

Во время заседания клуба Владимир Путин сделал несколько важных заявлений.

По мнению Президента, валдайские дискуссионные площадки дают непредвзятую и всестороннюю оценку глобальных процессов, позволяют отследить и осмыслить происходящие в них изменения. Лидер России акцентировал внимание на безусловно сильной стороне клуба «Валдай» – стремлении и способности его участников преодолеть банальную, всем очевидную повестку, которая навязывается глобальным информационным пространством. При этом форум задаёт свои оригинальные вопросы, вырабатывает нестандартное видение общемировых тенденций, позволяющее определить их направление [2].

В.В. Путин отметил, что международные отношения переживают кардинальную трансформацию. Обсуждая международные проблемы, президент России отметил, что вся история международных отношений – это борьба стран за свои интересы. При этом, как сказал глава государства, стремление стран обеспечить свою безопасность всегда законны. Однако, не может быть никакой безопасности, если таковая для одной страны обеспечивается за счет другой. В тоже время миропорядок, несмотря на возросшую конфликтность, сохраняет свою целостность и взаимосвязанность. Государства вынуждены искать компромиссы ради разрешения проблемных и конфликтных ситуаций. Владимир Путин заметил, что любое глобальное решение требует договоренности между всеми сторонами, в противном случае оно нежизнеспособно [2]. Об этом свидетельствует ситуация, возникшая в мире, когда США пытается всем остальным странам диктовать свои «правила». Ответом на западную гегемонию естественным образом стала многополярность, потому что никто в мире не готов играть по навязанным американцами «правилам». Многополярный мир вы-

ступает прямым следствием намерений создать систему мировой гегемонии, это реакция международного порядка и самого исторического процесса на попытку глобального Запада выстроить все страны в рамках одной иерархии с собой во главе. Российский лидер обратил внимание, что «вопросы полицентричности в мире заслуживают сегодня особого внимания». Уже по факту сложившийся многополярный миропорядок формирует ту реальность, в которой предстоит действовать государствам. Ни одна из мировых проблем в эпоху до многополярной модели мира не была преодолена. Актуальные условия требуют повышенной готовности, «ставки чрезвычайно высоки», а безопасность человечества зависит от его возможности отвечать на стоящие вызовы. Президент отметил, что точки зрения России и Америки различаются по многим мировым вопросам, что случается часто, когда пересекаются интересы крупных геополитических сил. Важно то, каким образом получится разрешить подобные противоречия. По словам российского лидера, существовала реальная перспектива нормализации отношений. Однако державы Запада поддались соблазну абсолютной власти. Любая военно-политическая мощь имеет свой предел. Западная политическая элита обманывает своих граждан, усиливая напряженность в отношениях с Россией [2]. Также Владимир Путин уверен, что невозможность нанести нашей стране стратегическое поражение постепенно поймут даже самые одиозные противники России. Европа создала миф, что Россия является врагом, еще столетия назад, и в этом политика европейских элит не нова. Оппоненты России сделали все, чтобы обеспечить нашей стране международную изоляцию, однако эти усилия потерпели полный крах. Россию невозможно исключить из мирового сообщества, потому что она необходима миру. Всем международным игрокам придется учитывать интересы друг друга, потому что нельзя добиться своих целей в одиночку, находясь в изоляции [2].

В ходе выступления шла речь и об Украине, которая давно утратила суверенитет и в настоящее время существует исключительно как искусственно поддерживаемая Западом «горячая точка» для борьбы с Россией. Российский лидер подчеркнул, что украинский конфликт – трагедия для украинцев и для русских. Запад не испытывает жалости к народу Украины, для них это расходный материал в стремлении заработать на войне. Если бы НАТО не продвигалось к российским границам, конфликт на Украине можно было бы предотвратить. Происходящее на Украине для западного блока – это «карта» в более масштабной игре, повод и способ решить свои задачи, заработать на войне. Страны мирового большинства не принимают чью-либо сторону, искренне пытаются помочь в урегулировании конфликта. Конфликт пока не удалось остановить. За это ответственны прежде всего европейские государства, которые постоянно разжигают конфронтацию [2].

Отвечая на агрессивные заявления западных политиков, Владимир Путин напомнил о российском ядерном арсенале, который в настоящее время превышает подобный арсенал у США, имея больше «тактического ядерного вооружения», которое предназначено для применения в конфликтах, не переходящих к вероятности полного взаимного уничтожения, что может произойти в случае задействования «стратегического оружия», установленного на межконтинентальных баллистических ракетах сухопутного и морского базирования [2].

Российский президент также прокомментировал вопрос реформирования ООН. Данная организация столкнулась с управленческим кризисом. Несмотря на то, что ООН обладает большими возможностями, существует проблема с тем, как некоторые страны реализуют своё положение в сообществе. ООН следует адаптировать к меняющейся обстановке, при этом её реформирование и достройка не должна негативным образом повлиять на изначальный смысл данной организации. В качестве примера достойного развития международных отношений Владимир Путин привёл БРИКС, который расширяется «в духе дипломатии XXI века», и назвал анахронизмом холодной войны НАТО и другие военные блоки западных стран. К решению глобальных проблем необходимо подходить без идеологического пафоса, «без желания поучать». «Только кропотливая общая работа всех стран сможет решить проблемы безопасности текущего века», – сказал Владимир Путин [2].

Таким образом, послание Президента было наполнено как стремлением к мирному сосуществованию, так и предупреждениями о готовности отстаивать свои интересы «любыми средствами». То есть, Западу дан выбор. И выбор зависит от здравого смысла западных элит.

Выступление Владимира Путина вызвало огромный интерес со стороны мирового сообщества. Представители СМИ обращали внимание на открытость российского лидера, его способность слушать других. Президент, по их мнению, готов к глобальному диалогу даже с оппонентами. Журналисты отметили оптимизм главы России в укреплении отношений с государствами Азиатского региона, а также странами глобального Юга. Вместе с тем, комментаторы отмечали готовность к улучшению отношений с США. Наряду с этим, президент призвал страны Запада воздержаться от провокаций, угрожающих эскалации конфликта.

Итак, в качестве итога хотелось бы сказать, что форум «Валдай» сохраняет свою актуальность как одна из важнейших дискуссионных площадок Евразийского пространства и всего мирового сообщества.

Можно с уверенностью сказать, что именно Валдайский клуб стал платформой для поиска устойчивых траекторий развития, установления международных контактов, а также конструирования перспективных политических проектов для всех стран мирового большинства, которых не устраивает американская гегемония.

В настоящее время необходимы подобные площадки, позволяющие использовать как официальную, так и неофициальную (публичную, общественную) дипломатию для создания и трансляции того ценностно-смыслового содержания, которое представляет российское послание миру.

Экспертами и политиками не раз было отмечено, что клуб «Валдай» и другие подобные платформы привлекают участников из всё большего числа государств, что позитивно влияет на российский имидж на международной арене.

Валдайский форум как площадка политических коммуникаций позволяет артикулировать культурные, духовные и политические тенденции Российского государства и общества. В то же время на данной площадке передаётся российское послание миру как одно из направлений, реализующих «мягкую силу» России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Доктор Хаос, или Как перестать бояться и полюбить беспорядок. // Доклад Международного дискуссионного клуба «Валдай». 2025. – 31 с.
2. Заседание дискуссионного клуба «Валдай» <http://kremlin.ru/events/president/news/78134> (дата обращения: 20.12.2025).
3. Камышанская, С.С. Валдайский форум как площадка политической коммуникации: артикулирование культурных, духовных и политических традиций России // Коммуникология. – 2021. - № 9 (4). – С.114-123.
4. Что забыл Валдайский клуб в тупике «европейской перспективы»? <https://iarex.ru/articles/78607.html> (дата обращения: 20.12.2025).
5. Что такое «Валдай» – Текст : электронный // Клуб «Валдай»: [сайт]. – URL: <https://ru.valdaiclub.com/about/valdai/> (дата обращения: 20.12.2025).
6. Эксперт оценил открытость Путина на форуме "Валдай" – Текст : электронный // РИА Новости: [сайт]. – URL: <https://ria.ru/20251003/valday-2046066568.html> (дата обращения: 20.12.2025).

Н.С. Холодковская, А.А. Лозовицкая

ФОНД ОБОРОНЫ СССР В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАРОДНОЙ ПОДДЕРЖКИ ФРОНТА

Аннотация. В данной статье проводится комплексный историко-аналитический анализ институционализации и функционирования Фонда обороны СССР в период Великой Отечественной войны. На основе данных архивных данных и материалов периодической печати исследуется процесс трансформации стихийной народной инициативы в централизованную систему мобилизации финансовых и материальных ресурсов тыла. Особое внимание уделяется региональной специфике патриотического движения на примере г. Таганрога, а также

рассматриваются такие феномены, как «народное вооружение», массовое донорское движение и участие несовершеннолетних и молодёжи в обеспечении нужд действующей армии. Авторы приходят к выводу, что формирование Фонда обороны являлось не столько экономическим, сколько глубоким социально-политическим процессом, обеспечившим нерушимое единство фронта и тыла и ставшим одним из фундаментальных факторов достижения Великой Победы.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, Фонд обороны, мобилизация ресурсов, патриотизм, тыловое обеспечение, донорское движение, г. Таганрог, народное единство, государственные займы, социально-экономическая история.

N.S. Kholodkovskaya, A.A. Lozovitskaya

THE USSR DEFENSE FUND DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR AS A REFLECTION OF THE PEOPLE'S SUPPORT FOR THE FRONT

Abstract. This article provides a comprehensive historical and analytical examination of the institutionalization and functioning of the USSR Defense Fund during the Great Patriotic War. Based on the analysis of archival data and periodical materials, the article explores the transformation of spontaneous popular initiatives into a centralized system for mobilizing financial and material resources in the rear. Special attention is given to the regional specifics of the patriotic movement, exemplified by the city of Taganrog, and the article examines phenomena such as "people's armament," the mass donor movement, and the involvement of minors in supporting the needs of the active army. The authors conclude that the formation of the Defense Fund was not so much an economic process as it was a profound socio-political one, which ensured the unbreakable unity of the front and the rear and became one of the fundamental factors in achieving the Great Victory.

Key words: The Great Patriotic War, the Defense Fund, resource mobilization, patriotism, logistics support, the donor movement, Taganrog, national unity, government loans, and socio-economic history.

Начало Великой Отечественной войны в июне 1941 года спровоцировало кардинальную трансформацию всех сфер жизнедеятельности советского государства, потребовав от руководства страны беспрецедентной мобилизации как человеческих, так и материальных ресурсов. Перед страной была поставлена стратегическая задача не только по масштабной мобилизации военно-обязанного контингента, но и по реорганизации всего тылового пространства в единый, безотказно функционирующий механизм, подчиненный императиву разгрома вражеских сил. Военные годы наглядно продемонстрировали, что советский народ обладал не только решимостью оказать вооруженное сопротивление захватчику на полях сражений, но и продемонстрировал поистине массовую, самоотверженную способность поддерживать фронт всеми доступными средствами. Лозунг «Всё для фронта, всё для победы!», сформулированный в первые дни конфликта, для миллионов граждан трансформировался из пропагандистского конструкта во внутреннее убеждение и повседневную практику, детерминировавшую их существование на протяжении четырех лет. В основе данной невиданной социальной сплоченности лежала народная инициатива, кульминацией которой стало создание Фонда обороны, ставшего предметом настоящего исследования.

Проблематика народной финансовой и материальной поддержки в годы Великой Отечественной войны традиционно находилась в поле зрения отечественных исследователей. В советский период данный феномен рассматривался преимущественно в контексте героизации трудового подвига и единства партии и народа, а в современной историографии акцент смещается на социально-психологические аспекты, микроисторию и региональную специфику мобилизационных процессов. Методологическую основу настоящего исследования составил комплекс общенаучных методов: историко-генетический метод позволил проследить эволюцию Фонда обороны от стихийных инициатив до централизованной системы, а историко-сравнительный метод дал возмож-

ность сопоставить масштабы патриотического движения в общесоюзном и региональном контекстах.

С развертыванием масштабных боевых действий советское руководство столкнулось с колоссальной макроэкономической проблемой финансирования возросших военных нужд. Возникла острая необходимость в кратчайшие исторические сроки наладить серийное производство бронетехники, авиации, артиллерийских систем и боеприпасов, параллельно обеспечивая многомиллионную армию предметами вещевого довольствия и продовольствия. Государственный бюджет, форсированно переведенный на военные рельсы, функционировал на пределе своих возможностей, однако его ресурсов объективно не хватало для полного покрытия дефицита фронта, особенно в начальный, наиболее критический период войны.

В этих условиях участие граждан в наполнении Фонда обороны быстро приобрело всесоюзный масштаб, характеризующийся высокой степенью самоорганизации. «Инициаторами движения за создание Фонда обороны выступили рабочие московского завода «Красный пролетарий», призвав ежемесячно отчислять однодневную зарплату» [1, 266]. Люди действовали, опережая официальные директивы, руководствуясь исключительно внутренним патриотическим императивом. Уже 29 июля 1941 года в газете «Правда» был опубликован аналитический обзор тысяч читательских писем, в которых поднимался вопрос о целесообразности централизованного и систематического сбора денежных средств в пользу Красной армии. В ответ на этот запрос, 1 августа 1941 года в Государственном банке СССР был учрежден специальный счет для аккумуляции добровольных пожертвований, что придало народной инициативе легитимную организованную форму.

К середине августа 1941 года объем поступлений превысил 5 миллионов рублей, а к началу ноября эта сумма достигла исторического рубежа в 1 миллиард рублей. «Денежные поступления в Фонд обороны в 1941–1943 гг. достигли 10 млрд рублей, не считая драгоценностей, облигаций, колхозных трудовней. «Поступления в Фонд обороны в ходе войны происходили в самых различных формах: сдаче облигаций государственных займов и вкладов в сберкассах, ценных вещей и драгоценностей, материальных поощрений. Широкое распространение получили комсомольско-молодежные воскресники, средства от которых направлялись в Фонд обороны» [1, 266]. Так, в газете «Звезда» от 7 сентября 1941 года приведена информация, что «от колхозной деревни в фонд обороны поступило 5987 тонн зерна, 118532 тонны сена, 1078 тонн скота и птицы, 533 тонны молока и молочных продуктов (в переводе на молоко) и большое количество других сельскохозяйственных продуктов».

Помимо денежных средств, население массово сдавало личные ценности: «от трудящихся республик СССР в Фонд обороны было передано 12 кг платины, 127 кг золота» [1, 274], 9519 кг серебра, драгоценностей на сумму в 1,7 млрд рублей» [1, 274], иностранной валюты на 15,8 млн рублей, а также облигаций государственных займов на сумму свыше 4,5 млрд рублей и вкладов в сберегательных кассах на сумму свыше 0,5 млрд рублей. Женщины добровольно жертвовали фамильные драгоценности и серебряные сервизы, а колхозники перечисляли выручку от реализации урожая, нередко ставя собственные семьи в сложное продовольственное положение. «Средства в Фонд обороны поступали не только от советских людей, но и от иностранных граждан: например, 5 мая 1945 г. от жителей Польши поступили деньги на постройку танка, а 11 ноября 1945 г. комитетом по сбору пожертвований в Харбине в пользу вдов и сирот воинов Красной армии на имя Председателя Совета министров СССР генералиссимуса И. В. Сталина были перечислены денежные средства» [1, 286].

Всего за годы войны за счет добровольных взносов, обязательных платежей жителей города и деревни, взятых у населения займов было получено по разным экспертным оценкам от 16 до 20% бюджетных средств на военные нужды. Значительная часть этих средств поступала от людей малообеспеченных, что для каждого из них было подвигом.» [1, 266]. Всего за годы войны в Фонд обороны и фонд Красной армии поступило более 16–17 млрд рублей наличными (по различным оценкам, от 16 до 17,874 млрд рублей).

Патриотический порыв советских людей проявился и в массовой подписке на военные займы, так, 13 апреля 1942 года государство выпустило облигации первого займа на 10 млрд рублей,

граждане собрали всю сумму менее чем за две недели. За всё время войны состоялось четыре таких займа, которые принесли казне 72 миллиарда рублей.

Особого научного внимания заслуживает участие в формировании Фонда обороны жителей г. Таганрога, являвшегося одним из ключевых промышленных и стратегических центров юга России. Охваченные патриотическим порывом, таганрожцы уже с июля 1941 года активно интегрировались в процесс сбора средств. На промышленных предприятиях, в учебных заведениях и административных учреждениях города систематически проводились митинги, формулирующие задачи по оказанию всесторонней помощи фронту.

Население города массово сдавало в фонд ценности, облигации и трудовые сбережения, параллельно организуя сбор теплых вещей и нательного белья. Школьники участвовали в кампаниях по сбору металлолома, а в городе развернулось масштабное донорское движение. По инициативе местных комсомольских организаций было инициировано движение стахановцев-двухсотников, выполнявших по две и более производственные нормы в смену с последующим перечислением сверхурочного заработка в Фонд обороны [7]. Всего за годы войны из Таганрога было призвано и ушло добровольцами более 30 тысяч человек. В городе был сформирован полк народного ополчения (три батальона численностью около 100 человек каждый), а также два истребительных батальона, укомплектованных рабочими заводов и кадровыми сотрудниками НКВД и милиции.

Интересный факт описывают В.А. Волошин и С.В. Ракочий, так, владыка Иосиф Таганрогский, покинув Таганрог в 1943 году и служивший в городе Усмани, сумел организовать сбор церковных средств в фонд обороны [2, 261-263]. По экспертным оценкам от Русской православной церкви в фонд обороны было пожертвовано 300 млн. рублей, что составляет

Активная деятельность таганрожцев была насильственно прервана 17 октября 1941 года, когда после ожесточенных четырехчасовых боев город был оккупирован немецко-фашистскими войсками. Стоит отметить, что по свидетельствам архивных данных город «весь период оккупации являлся самостоятельной единицей», а «агитационная обработка населения ... не привела ни к каким результатам» [6, 1], вместе с тем количество «Количество добровольцев, давших согласие служить» оккупационному режиму «исчислялось буквально единицами» [6, 2]. Активно росла численность таганрогских партизан и подпольщиков: под руководством городской подпольной организации, созданной в ноябре 1941 г. под руководством В. И. Афонова, на заводах «Красный гидропресс», кожзавод № 1, «Красный котельщик», инструментальном (комбайновом), сталелитейном и металлургическом также были сформированы подпольные группы [5, 10]. Антинацистское сопротивление в городах и районах Ростовской области (г. Ростов-на-Дону, Шахты, Каменск и др.) характеризовалось наличием организованных подпольных структур в ключевых населённых пунктах региона, участниками движения являлись различные слои населения, численность которых достигала 5000 человек, а результатом деятельности партизанских формирований стало уничтожение и пленение 9500 военнослужащих вермахта, а также изъятие из оборота противника 4500 единиц стрелкового оружия и 1150 транспортных средств, имевших стратегическое значение для фронта.

Однако после освобождения Таганрога 30 августа 1943 года жители незамедлительно возобновили работу по оказанию помощи фронту, что было символично отмечено третьим в истории войны артиллерийским салютом в Москве (двенадцатью залпами из 124 орудий).

Вторым важнейшим вектором народной поддержки стало так называемое «народное вооружение». Аккумулированных средств оказалось достаточно для финансирования постройки целых авиационных эскадрилий, танковых колонн, бронепоездов и подводных лодок. На народные жертвования было построено свыше 2,5 тысячи боевых самолетов, более 30 тысяч танков, 8 подводных лодок и 18 различных военных катеров. Символическое именование техники («Тамбовский колхозник», «Московский пионер», «Горьковский рабочий») подчеркивало прямую связь между производителем и потребителем военной продукции. Трудовые коллективы брали над этой техникой шефство, поддерживая переписку с экипажами и организуя дополнительные поставки.

В 1944 году «рабочие и служащие завода им. Молотова («Красный гидропресс») и треста «Севкавтяжстрой», восстанавливающий завод, послали товарищу Сталину телеграмму, в которой сообщали о том, что они собрали из личных сбережений сто десять тысяч рублей на постройку

танковой колонны», а всего было «собрано 3 млн. 336 тыс. рублей для приобретения 17 танков Т-34-85. «В ноябре 1944 года танки с надписью «Таганрог», вошедшие в состав танковой армии генерал-полковника П.С. Рыбалко» (1-й батальон 52-й гвардейской Фастовской танковой бригады), где «громили врага на фронте и дошли до Берлина» [3].

«Таганрожцы также собрали 136 тыс. рублей для постройки самолета «Таганрогский пионер» (пикирующий бомбардировщик Пе-2 конструкции нашего земляка В.М. Петлякова). 12 мая 1944 года самолет Пе-2 был передан гвардейскому экипажу лейтенанта Моисеева 6-й гвардейской Таганрогской бомбардировочной авиационной дивизии» [5]. «Таганрогский пионер» использовался преимущественно для разведывательной деятельности и совершил 73 боевых вылета в Крыму, Белоруссии, Литве, Восточной Пруссии. Самолет «был списан» в 1949 году [5].

В сентябре 1941 года бюро Ростовского обкома ВЛКСМ рассмотрело инициативу комсомольско-молодежных воскресников по сбору средств на строительство эскадрильи «Комсомолец Дона». Данное начинание получило широкое распространение: повсеместно проводились субботники и осуществлялся сбор пожертвований. В результате патриотической кампании молодежи Дона было собрано 2 600 560 рублей. Также в фонд обороны от жителей Ростовской области поступило 15 176 500 рублей, которые пошли на формирование именной танковой колонны «Донской казак». Материально-техническая передача осуществлялась поэтапно, кульминируя в сентябре 1943 года вручением 5-му гвардейскому Донскому казачьему кавалерийскому корпусу 100 единиц бронетехники (72 танка Т-34 и 28 самоходных артиллерийских установок СУ-76М). Оперативно-стратегический путь колонны, охватывающий период с сентября 1943 по апрель 1945 года, включил участие в ключевых наступательных операциях (в частности, Корсунь-Шевченковской и Ясско-Кишиневской), форсирование водных преград и штурм Будапешта.

Присвоение боевой технике имен собственных («Донской казак», «Таганрогский пионер») выполняло важнейшую социокультурную функцию, создавая своеобразный «символический контракт» между тылом и фронтом: экипажи осознавали высокую степень персональной ответственности перед конкретным трудовым коллективом или регионом, профинансировавшим создание машины, что неизбежно повышало мотивацию и боевую эффективность подразделений.

Значительный вклад внесла и творческая интеллигенция. По призыву митрополита Сергия (Страгородского) Русская православная церковь, несмотря на предшествующие годы гонений, собрала средства на создание танковой колонны «Димитрий Донской». М.А. Шолохов передал в Фонд свою Сталинскую премию; С.Я. Маршак, В.М. Гусев, Кукрыниксы и С.В. Михалков направили свои премии на строительство танка KB-1 «Беспощадный». Артисты джаз-оркестра Л.О. Утесова приобрели истребитель «Веселые ребята», а актеры Малого театра профинансировали строительство целого звена самолетов.

Российский государственный архив социально-политической истории располагает материалами, подтверждающими финансовую поддержку Красной Армии населением: архивный фонд состоит из 441 единицы хранения, включающей 72 920 листов документации материалов о сборе средств для фронта (в т.ч. заявлений, телеграмм и квитанций). Эти документы свидетельствуют не о принуждении, а о высоком уровне доверия населения к государственным институтам в экстремальных условиях: каждый акт передачи ценностей фиксировался, что создавало прозрачную, подотчетную систему, исключавшую злоупотребления и подтверждающую легитимность народного порыва.

Третьим, не менее значимым направлением, стала повседневная забота о быте солдата. Женщины, старики и дети вязали теплые вещи, шили кисеты, формировали посылки с продовольствием, обязательным атрибутом которых являлось личное письмо, имевшее для бойцов колоссальное морально-психологическое значение.

Параллельно развивалось массовое донорское движение. «Вследствие постоянного совершенствования службы крови количество переливаний в годы войны все время увеличивалось: в 1943 г. переливание крови было произведено 13,4% всех раненых, в 1944 г. — 26,1%, в 1945 г. — 28,6%. Широко развернувшееся в стране донорство позволило снабжать медицинскую службу консервированной кровью в достаточном количестве. Только в 1942 г. в действующую армию было отправлено 140 тыс. литров консервированной крови, а в 1943 г. — 250 тыс. литров» [1, 321]. За

годы войны число доноров в СССР возросло до 5,5 миллиона человек, что позволило передать Красной Армии 1,7 миллиона литров крови. Примечательно, что донорское движение носило ярко выраженный гендерный характер: 90% доноров составляли женщины, причем 74% из них относились к молодежной категории. Добровольный отказ от денежных компенсаций в пользу Фонда обороны трансформировал акт медицинской помощи в акт высшего гражданского служения. С чисто медицинской точки зрения, снижение смертности от кровопотери с 65% до 10% по сравнению с Первой мировой войной стало прямым следствием этой беспрецедентной мобилизации биологических ресурсов тыла [1, 321]. Указом от 17 сентября 1943 года 48 доноров были награждены орденами и медалями, а в июне 1944 года было учреждено звание «Почетный донор СССР», которым за годы войны наградили 15 тысяч человек.

Необходимо также отметить вклад юных патриотов. Пионеры и школьники, заменив ушедших на фронт взрослых, помогали колхозникам в полевых работах. Например, в Кишертском районе около трех тысяч школьников участвовали в прополке посевов и заготовке кормов. Учащиеся Ляминской средней школы Чусовского района выработали более 400 трудодней, а ученик Витя Поздеев лично выработал около 90 трудодней, перевыполняя взрослые нормы. Кроме того, пионеры организовывали тимуровские команды, оказывая адресную помощь семьям красноармейцев. Известно, что на Дону комсомольские организации внесли весомый вклад в поддержку армии и тыла: так, в августе 1941 года по инициативе обкома ВЛКСМ развернулась кампания по сбору тёплых вещей для бойцов Красной Армии, что привело к созданию на предприятиях швейных бригад, а в школах – кружков рукоделия, уже к 5 октября было изготовлено 238,5 тысячи предметов. Впоследствии, в декабре 1941 г., молодёжь Ростовской области инициировала сбор одежды для детей из разорённых районов, а в 1943 году по призыву колхоза «Марксист» был создан областной продовольственный фонд помощи детям-сиротам, который пополнялся за счёт пожертвований населения и сверхплановых посевов (около 3 тыс. гектаров), осуществлённых молодёжью. В период уборочной кампании 1943 г., к сельскохозяйственным работам было привлечено значительное количество молодёжи: 12,5 тыс. комсомольцев и более 15 тыс. пионеров и школьников. Для организации труда районными комитетами ВЛКСМ совместно с колхозным руководством была сформирована разветвлённая структура: создано 1463 комсомольско-молодёжных звена. К февралю 1944 г. денежная часть фонда достигла одного миллиона рублей. Полностью комсомольская организация была восстановлена к 1944 году и уже в следующем году насчитывала более 75 тысяч участников, из которых было организовано более 370 бригад «молодых восстановителей» и «строителей», которые взяли «шефство» по отстройке наиболее повреждённых городов. В марте 1945 г. в фонд поступило 2,5 млн руб. (израсходовано 2,1 млн), которые пошли на помощь детям фронтовиков – покупку вещей, питание и путёвки в лагерь. Наиболее деятельную заботу о детях проявили комсомолы Ростова, Таганрога, Шахт, Красного Сулина, а также Зимовниковского, Егорлыкского и Целинского районов [8, 40–47]. Отметим, что общественная поддержка преемственно эволюционировала и расширялась от помощи фронту к восстановлению разрушенного войной хозяйства.

Таким образом, Фонд обороны СССР в годы Великой Отечественной войны эволюционировал из стихийной народной инициативы в сложный, многоуровневый институт гражданской мобилизации. Макроэкономический вклад населения, составивший, по различным оценкам, до 20% бюджетных средств на военные нужды, безусловно, имел критическое значение для преодоления дефицита вооружений и снаряжения. Однако фундаментальное историческое значение этого феномена заключается в его символическом капитале: он стал материальным воплощением общественного договора между государством и народом, где готовность граждан жертвовать последними сбережениями и здоровьем встречалась с гарантиями защиты их будущего. Создание Фонда обороны и всенародное участие в его пополнении стало одним из наиболее ярких проявлений патриотизма в истории страны, сформировав прочный фундамент, на котором держалась Великая Победа и который позволил стране выстоять под невиданным натиском врага.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Великая Отечественная война 1941–1945 годов. В 12 т. Т. 7. Экономика и оружие войны. – М.: Кучково поле, 2013. – 864 с.,
2. Волошин, В.А., Таганрог «при немцах» История оккупированного города. Таганрог, Лукоморье, 2016 г. – 528 с.
3. Пронштейн, А. П. / Таганрог // Ростов-на-Дону: Ростовское книжное издательство, 1977 – с.208
4. Сайт администрации г. Таганрога - URL: <https://tagancity.ru/o-gorode/istoriya-taganroga/>
5. Фомичева, П.С. / ТАГАНРОГ - ГОРОД ВОИНСКОЙ СЛАВЫ ХРОНИКА СОБЫТИЙ (1698-2018), 2018, – URL: <https://taglib.ru/img/2018/doc/Fom.pdf>
6. Электронная библиотека исторических документов. Из докладной записки начальника УНКВД по Ростовской области «О положении в городе Таганроге в период оккупации его немецкими войсками (17 октября 1941–30 августа 1943 г.)». г. Ростов-на-Дону, сентябрь 1943 г. - URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/369672#mode/inspect/page/2/zoom/4>
7. Электронная библиотека исторических документов. Постановление бюро Ростовского обкома ВЛКСМ «О развертывании движения двухсотников в комсомольских организациях области». 11 августа 1941 г. - URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/223942#mode/inspect/page/1/zoom/4>
8. Электронный виртуальный архив Ростовской области «Завещано помнить... Донские архивы – 70 летию Великой Победы» - URL: <https://donarch.ru/upload/library/zaveshchano-pomnit/HTML/41/>

Г.В. Чекунов, А. А. Волвенко

ИВАН ГРИГОРЬЕВИЧ ЧЕКУНОВ: ЖИЗНЬ, ТРУДЫ И ВКЛАД В РАЗВИТИЕ МЕДИЦИНСКОЙ СИСТЕМЫ ОБЛАСТИ ВОЙСКА ДОНСКОГО

Аннотация. Научная статья посвящена реконструкции биографии Ивана Григорьевича Чекунова (1830–1881) – доктора медицины, статского советника, выходца из донских казаков, главного врача Новочеркасского военного госпиталя и Областной больницы Войска Донского. Исследование опирается на исторические источники XIX века, включая «Памятную книжку Области Войска Донского на 1873 год» и «Русский биографический словарь» под редакцией А.А. Половцова, а также на монографические труды Л.Ф. Змеева и другие справочные издания. В работе прослеживаются основные этапы профессионального становления Чекунова, анализируется его научное наследие и определяется вклад в развитие военной и гражданской медицины на Дону во второй половине XIX века.

Ключевые слова: Иван Григорьевич Чекунов, история медицины, Область Войска Донского, сифилитическая рупия, Новочеркасский военный госпиталь, Донское казачество.

G.V. Chekunov A.A. Volvenko

IVAN GRIGORIEVICH CHEKUNOV: LIFE, WORKS AND CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF THE MEDICAL SYSTEM OF THE OBLAST OF THE DON HOST

Abstract. This scientific article is devoted to the reconstruction of the biography of Ivan Grigorievich Chekunov (1830–1881) – Doctor of Medicine, State Councillor, a native of the Don Cossacks, chief physician of the Novocherkassk military hospital and the Regional Hospital of the Don Host. The research is based on historical sources of the 19th century, including the «Commemorative Book of the Oblast of the Don Host for 1873» and the «Russian Biographical Dictionary» edited by A.A. Polovtsov, as well as on monographic works by L.F. Zmeev and other reference publications. The article traces the main stages of Chekunov's professional development, analyzes his scientific legacy, and deter-

mines his contribution to the development of military and civilian medicine on the Don in the second half of the 19th century.

Key words: Ivan Grigorievich Chekunov, history of medicine, Oblast of the Don Host, syphilitic rupia, Novocherkassk military hospital, Don Cossacks.

История отечественной медицины XIX века изобилует примерами самоотверженного служения, когда выпускники Императорской Медико-Хирургической академии отправлялись в удаленные регионы Российской империи, чтобы на протяжении десятилетий обеспечивать медицинскую помощь населению. Среди таких подвижников особое место занимают выходцы из донского казачества, сочетавшие воинские традиции с врачебным призванием. Одним из ярких представителей этого круга был Иван Григорьевич Чекунов – доктор медицины, статский советник, главный врач Новочеркасского военного госпиталя.

Актуальность обращения к биографии И.Г. Чекунова обусловлена несколькими факторами. Во-первых, его жизненный путь отражает характерные для пореформенной России механизмы социальной мобильности. Будучи выходцем из казачьего сословия, он сумел получить высшее образование за счет войска, защитить докторскую диссертацию и достичь высокого чина статского советника, дававшего право на потомственное дворянство. Во-вторых, его деятельность в Новочеркасске – столице Области Войска Донского – пришлась на период активного реформирования системы здравоохранения, когда военные госпитали и областные больницы становились центрами не только лечения, но и медицинского просвещения. В-третьих, научное наследие Чекунова, представленное диссертацией «О сифилитической рупии», позволяет судить об уровне медицинской мысли в России 1860-х годов и методах борьбы с социально значимыми заболеваниями.

Цель настоящей работы – реконструировать биографию И.Г. Чекунова на основе доступных исторических источников, проследить этапы его профессионального становления, охарактеризовать его вклад в развитие медицинской инфраструктуры Области Войска Донского и определить его место в ряду врачей-писателей своего времени.

Иван Григорьевич Чекунов родился 4 ноября 1830 года [5]. Ключевая особенность его социального происхождения, которую подчеркивают все биографические источники, зафиксирована в следующем выражении: «происходил из донских казаков» [4]. Для середины XIX века это обстоятельство имело существенное значение. Казачье сословие, пользовавшееся определенными привилегиями, одновременно было обязано нести военную службу. Однако для выходцев из казачьей среды, стремившихся к получению высшего образования, существовала система государственной поддержки.

Подготовка собственных медицинских кадров на Дону имела давнюю традицию. Еще в 1802 году войсковое начальство приняло решение «образовать собственных фельдшеров», для чего из каждой станицы были взяты по одному мальчику (всего 114 человек) и отданы на обучение управляющему доктору [3]. В 1872 году подготовка фельдшеров уже проводилась при Новочеркасских госпиталях и больницах. Что касается высшего медицинского образования, то для казачьей молодежи существовала система войсковых стипендий для обучения за пределами Земли войска Донского [3].

Именно этой возможностью воспользовался молодой Чекунов. Он был направлен на обучение в Санкт-Петербургскую Императорскую Медико-Хирургическую академию – ведущее медицинское учебное заведение России того времени. Важной деталью, характеризующей его статус, является то, что во время обучения он «находился в пансионе войска Донского» [4]. Это означало, что его образование финансировалось за счет войсковых средств, и по окончании он, вероятно, имел обязательства по возвращению на Дон для несения службы.

В 1854 году Чекунов завершил обучение в академии. Однако его первый диплом был не медицинским, а ветеринарным: «в 1854 г. он был выпущен из нее ветеринаром в л.-гв. Атаманский полк» [4]. Этот факт не следует считать свидетельством недостаточной квалификации – в условиях военной службы ветеринарные знания имели большое значение для кавалерийских частей, а сама карьерная траектория врача в то время часто включала этап получения ветеринарного звания.

Шесть лет, с 1854 по 1860 год, Чекунов прослужил ветеринаром в лейб-гвардии Атаманском полку – одном из элитных казачьих формирований русской армии.

В 1860 году произошло важное событие в его профессиональной карьере: «в 1860 г. получил звание лекаря при С.-Петербургской Медико-Хирургической Академии» [4]. Получение лекарьского звания открывало перед ним возможности для самостоятельной врачебной практики и дальнейшего продвижения по службе. Уже в следующем, 1861 году, он был назначен полковым врачом лейб-гвардии Казачьего полка. Одновременно с этим назначением «с прикомандированием на два года к Академии» [4], что свидетельствует о высоком доверии к его профессиональным качествам и о намерении командования подготовить из него специалиста более высокого уровня.

Ключевым событием в научной биографии Чекунова стала защита диссертации на степень доктора медицины в 1864 году. Его работа называлась «О сифилитической рупии» и была опубликована в Санкт-Петербурге в 1863 году [4]. Выбор темы был далеко не случаен. Сифилис в XIX веке представлял собой одну из острейших медицинских и социальных проблем, особенно актуальную для военной среды.

Масштаб распространения венерических заболеваний в русской армии того времени был катастрофическим. Специальное расследование, проведенное врачом-венерологом В.М. Тарновским, выявило тревожную картину: число больных сифилисом в русской армии в 1858–1859 годах достигало 29%, а к 1864 году выросло до 51% [7, цит. по: 6]. Эти цифры объясняют, почему проблема сифилиса находилась в центре внимания военно-медицинского ведомства и почему диссертация Чекунова имела не только теоретическое, но и колоссальное практическое значение.

Рупия – это одна из клинических форм третичного сифилиса, характеризующаяся образованием массивных корковых наслоений (рупий) на коже. Изучение этого тяжелого проявления заболевания имело прямое отношение к разработке методов диагностики и лечения в условиях военных госпиталей. Защита диссертации позволила Чекунову получить «звание оператора» – квалификацию, дававшую право на проведение хирургических операций [4]. В 1865 году он был назначен оператором Войскового врачебного управления Области Войска Донского [4].

Чтобы оценить вклад Чекунова, необходимо понимать, в каком состоянии находилась медицина в Области Войска Донского в тот период. К 1873 году медицинская помощь в регионе была представлена весьма ограниченным числом учреждений: один войсковой госпиталь на 100 коек с 50 запасными, окружные врачи в каждом из семи округов, войсковая аптека [3]. Возможности госпитализации гражданского населения были минимальными, и традиционное лечение невоеннослужащих (женщин, детей, иногородних) оставалось «достоянием знахарей» [3]. Практические врачи понимали, что без расширения структуры медицинского обслуживания предупредить распространение инфекционных заболеваний невозможно.

Именно в этот период Чекунов занимает ключевые посты в медицинской иерархии региона. К 1865 году он обладал уже тремя медицинскими квалификациями: ветеринара, лекаря и доктора медицины с правом оператора. Такое сочетание редко встречалось даже среди столичных врачей и делало его уникальным специалистом для провинциального региона. С 1865 года начинается наиболее плодотворный период деятельности Чекунова, связанный с развитием медицинской инфраструктуры донского края. В 1873 году он был назначен главным врачом Новочеркасского военного госпиталя [4].

Ценнейшим историческим источником, позволяющим подтвердить статус Чекунова, является «Памятная книжка Области Войска Донского на 1873 год» – официальное издание Областного войска Донского Статистического комитета [1]. В третьем разделе этой книжки, посвященном Областной Врачебной Управе, содержится следующая запись: «Операторъ, Докторъ Медицины, Статскій Совѣтникъ Иванъ Григорьевичъ Чекуновъ» [1]. Эта запись позволяет с абсолютной достоверностью установить, что к 1873 году Чекунов уже имел чин статского советника, который по Табели о рангах соответствовал V классу и давал право на потомственное дворянство.

Через три года, в 1876 году, последовало новое повышение: Чекунов был назначен главным врачом Областной больницы Войска Донского [4]. Областная больница в Новочеркасске была крупнейшим гражданским лечебным учреждением всего региона, и назначение на пост ее главного врача означало признание профессиональных заслуг и высокого административного доверия.

Иван Григорьевич Чекунов скончался 22 марта 1881 года [5]. Обстоятельства его смерти остаются неизвестными из имеющихся источников, однако можно предположить, что многолетняя напряженная работа на ответственных постах сказалась на его здоровье. Память о Чекунове была сохранена в историко-медицинской литературе. Его имя включено в капитальный труд Л.Ф. Змеева «Русские врачи-писатели», изданный в Санкт-Петербурге в 1889 году [3]. Эта работа, представляющая собой биобиблиографический словарь, включала сведения о российских врачах, оставивших научные труды. Кроме того, биография Чекунова была помещена в 22-й том «Русского биографического словаря», издававшегося под редакцией А.А. Половцова [4]. Краткое известие о защите его диссертации появилось также в «Медицинском Вестнике» за 1864 год (№ 9) [2].

Жизненный путь Ивана Григорьевича Чекунова представляет собой типичный для своего времени, но оттого не менее значимый пример служебной биографии провинциального врача. Выходец из донских казаков, он сумел получить блестящее образование в столичной Медико-Хирургической академии, пройдя путь от ветеринара до доктора медицины. Его карьера демонстрирует эффективность государственной политики по подготовке медицинских кадров из числа местных сословий, заинтересованных в возвращении и службе в родном регионе.

Основные этапы биографии Чекунова отражают типичную для военного врача того времени траекторию: служба в гвардейских казачьих частях, прикомандирование к академии для повышения квалификации, защита диссертации и последовательное занятие высших административных должностей в медицинской иерархии Области Войска Донского – от оператора Врачебной управы до главного врача Новочеркасского военного госпиталя и Областной больницы.

Научное наследие Чекунова, представленное диссертацией «О сифилитической рупии», вписывается в контекст развития отечественной дерматовенерологии, которая в 1860-е годы находилась на стадии активного становления как самостоятельная медицинская дисциплина. Выбор темы свидетельствует о понимании им социальной значимости борьбы с венерическими заболеваниями, особенно актуальными в военной и казачьей среде в период, когда заболеваемость сифилисом в армии достигала 50%.

Наконец, сохранение памяти о Чекунове в «Русском биографическом словаре» и труде Змеева «Русские врачи-писатели» свидетельствует о том, что его современники и ближайшие потомки оценили его вклад в развитие медицинской науки и практики на Дону. Чин статского советника, зафиксированный в Памятной книжке на 1873 год, является документальным подтверждением его высокого служебного и социального статуса.

Таким образом, Иван Григорьевич Чекунов предстает перед нами не просто как чиновник от медицины, но как подвижник, посвятивший свою жизнь развитию здравоохранения в Области Войска Донского во второй половине XIX века – эпоху великих реформ и модернизации российской провинции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большая биографическая энциклопедия / под ред. А.А. Половцова. – М., 2009. – Ст. «Чекунов, Иван Григорьевич».
2. Медицинский Вестник. – 1864. – № 9. – С. 84.
3. Памятная книжка Области Войска Донского на 1873 год / изд. Областным войска Донского статистическим комитетом под ред. А. Савельева. – Новочеркасск: Областная войска Донского типография, 1873.
4. Русский биографический словарь: в 25 т. / под ред. А.А. Половцова. – Т. 22: Чаадаев – Швитков. – СПб.: Типография Главного управления уделов, 1905. – С. 123.
5. Змеев, Л.Ф. Русские врачи-писатели: с 1863 года. – Вып. 5. – СПб., 1889. – С. 189.

Раздел III. ПРАВО

В.В. Стеценко, Е.В. Барабаш

СОВРЕМЕННОЕ МОШЕННИЧЕСТВО В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ: ВИДЫ, ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ, МЕРЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ И ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ

Аннотация. В статье анализируется феномен мошенничества в информационной среде в условиях цифровой трансформации общества. Рассматриваются основные виды кибермошенничества, технологии их реализации и психологические механизмы воздействия на жертв. Исследуется система уголовно-правового противодействия в Российской Федерации. Предлагаются комплексные меры противодействия на уровне государства, бизнеса и граждан, включая повышение цифровой грамотности и соблюдение правил «цифровой гигиены».

Ключевые слова: мошенничество, информационная среда, киберпреступность, социальная инженерия, фишинг, вредоносное ПО, уголовная ответственность, противодействие.

V.V. Stetsenko, E.V. Barabash

CONTEMPORARY FRAUD IN THE INFORMATION ENVIRONMENT: TYPES, IMPLEMENTATION TECHNOLOGIES, COUNTERMEASURES, AND LEGAL REGULATION

Abstract. This article analyzes the phenomenon of fraud in the information environment in the context of the digital transformation of society. It examines the main types of cyberfraud, the technologies used to implement them, and the psychological mechanisms used to influence victims. The criminal law enforcement system in the Russian Federation is examined. Comprehensive countermeasures are proposed at the government, business, and citizen levels, including improving digital literacy and adhering to "digital hygiene" rules.

Key words: fraud, information environment, cybercrime, social engineering, phishing, malware, criminal liability, countermeasures.

Широкое развитие цифровых технологий и глобальная цифровизация всего общества привели к тому, что значительная часть человеческой деятельности – от банковских операций и деловой переписки до хранения персональных данных и личного общения – переместилась в виртуальное пространство. Вместе с этим существенно трансформировалась и преступная деятельность: мошенничество, как одно из наиболее распространённых преступлений, адаптировалось и продолжает адаптироваться к новым условиям и приобрело цифровую форму. В информационной среде оно стало более масштабным, технологичным, анонимным и зачастую менее заметным для жертвы. Основная особенность современного информационного мошенничества заключается в его комплексном, всеобъемлющем характере. Злоумышленники активно комбинируют различные технические средства взлома и методы психологического воздействия, что значительно повышает эффективность атак. Использование поддельных аккаунтов, VPN-сервисов, сетей Tor и распределённых ботнетов позволяет преступникам хорошо скрывать свою личность, затрудняя работу правоохранительных органов и повышая уровень латентности таких преступлений. По данным МВД РФ, в 2025 году раскрываемость IT-преступлений составила менее 30%, что говорит о сложности их расследования и выявления [1].

Давайте подробнее рассмотрим систему уголовно-правового противодействия мошенничеству в информационной сфере в Российской Федерации. Она представляет собой многоуровневую

конструкцию, помимо статей 159, 272, 273 и 274 УК РФ, центральное место в ней занимают специальные составы – статьи 159.3 и 159.6, а также иные смежные нормы [4]. Основная правовая база для борьбы с киберпреступностью постоянно совершенствуется. Только в 2024 году было зарегистрировано 765,4 тыс. фактов мошенничества, что на 13,1% больше, чем в 2023 году, при этом доля IT-преступлений в общем массиве преступности уже несколько лет стабильно превышает 25%, что обуславливает повышенное внимание законодателя к данной сфере и регулярное ужесточение наказаний, особенно за деяния, связанные с финансовой выгодой [1]. Ключевой нормой, которая определяет мошенничество как хищение чужого имущества или приобретение права на него путем обмана или злоупотребления доверием, является статья 159 УК РФ [4]. В условиях цифровой среды обман может выражаться в самых разных формах, от поддельных сайтов и ложных сообщений до манипуляции через личную переписку и имитации действий официальных организаций. Однако для цифровой среды особенно важна специальная статья 159.6 УК РФ «Мошенничество в сфере компьютерной информации» [4]. В отличие от общего мошенничества по статье 159, где преступник воздействует на сознание человека через обман или злоупотребление доверием, для статьи 159.6 основным критерием является воздействие на саму информацию или информационную инфраструктуру – это может быть ввод, удаление, блокирование или модификация компьютерной информации, а также иное вмешательство в работу средств хранения, обработки или передачи данных. Также можно рассмотреть Постановление Пленума Верховного Суда РФ №48 от 30.11.2017 (ред. от 15.12.2022), где оно четко разграничивает этот состав [7]. Например, если злоумышленник просто использовал учетные данные потерпевшего, например тайно воспользовался его телефоном с мобильным банком, то это будет квалифицироваться как кража, а не мошенничество по ст. 159.6. Также учитывая рост кибермошенничества (фишинг, взлом аккаунтов, кардинг), наказания по этой статье были ужесточены, крупный ущерб (свыше 3 млн руб.) и особо крупный (свыше 12 млн руб.) теперь могут караться лишением свободы на сроки до 10 лет [4]. Пример из судебной практики: в Самаре в 2025 году был вынесен приговор группе лиц, которые с использованием служебного положения сотрудника Пенсионного фонда зарегистрировали 700 фиктивных граждан для незаконного получения социальных выплат, причинив ущерб государству в особо крупном размере; их действия были квалифицированы по части 3 статьи 159.6 УК РФ, а также по статье 272 УК РФ [4].

Кроме того, существует статья 159.3 УК РФ «Мошенничество с использованием электронных средств платежа», которую часто путают со статьей 159.6 [4]. Однако их ключевое различие – в предмете и способе посягательства: статья 159.3 направлена на неправомерное завладение денежными средствами именно с применением электронных средств платежа (например, кража банковской карты и оплата ею в магазине или использование данных карты для интернет-покупки), предметом преступления выступают безналичные денежные средства, а само преступление посягает на общественные отношения, обеспечивающие стабильное функционирование экономики и денежного оборота [4]. Также применяется статья 165 УК РФ «Причинение имущественного ущерба путем обмана или злоупотребления доверием» в тех случаях, когда преступник извлек имущественную выгоду для себя, но при этом не похитил чужое имущество в классическом понимании (то есть оно не выбыло из владения собственника); типичный пример – обманом путем уклониться от уплаты налогов или кредита [4]. Важно помнить, что если хищение осуществляется не через вмешательство в программное обеспечение, а, например, путем создания поддельного сайта интернет-магазина или рассылки ложных сообщений по электронной почте, то это будет квалифицироваться по общей статье 159, а не по 159.6 УК РФ.

Помимо этого, важную роль играют статьи, образующие «техническую» основу уголовного права в сфере информационной безопасности. Такие как, статья 272 УК РФ, которая предусматривает ответственность за неправомерный доступ к охраняемой законом компьютерной информации, если это повлекло ее уничтожение, блокирование, модификацию или копирование; наказание по части 1 – штраф до 200 тыс. руб. либо лишение свободы на срок до 2 лет, а за деяния, совершенные группой лиц по предварительному сговору или с использованием служебного положения, – штраф до 500 тыс. руб. либо лишение свободы на срок до 5 лет [4]. Статья 273 УК РФ касается непосредственно создания, использования и распространения вредоносных программ, заведомо

предназначенных для несанкционированного уничтожения, блокирования, модификации или копирования информации; максимальное наказание по части 1 – ограничение свободы на срок до 4 лет, либо принудительные работы на срок до 4 лет, либо лишение свободы на срок до 4 лет [4]. Касаемо статьи 273 УК РФ, можно привести пример из практики: в Новосибирске мужчина был осужден за создание и распространение вредоносных программ, с помощью которых он блокировал работу компьютерной информации; он получил наказание в виде 1 года 6 месяцев ограничения свободы, а его компьютеры и телефон были конфискованы в доход государства [4]. Статья 274 УК РФ регулирует нарушения правил эксплуатации средств хранения, обработки или передачи компьютерной информации, если это деяние причинило крупный ущерб; наказание по части 1 – штраф до 500 тыс. руб., либо принудительные работы на срок до 2 лет, либо лишение свободы на тот же срок, а если повлекло тяжкие последствия – до 5 лет лишения свободы [4]. Таким образом, практически любое вмешательство в чужие цифровые данные без разрешения может повлечь уголовную ответственность, а правовая база охватывает огромный спектр как социальных, так и технических аспектов мошенничества, представляя собой сложную, но эффективную систему, постоянно адаптирующуюся к новым вызовам и угрозам.

Однако одного знания законодательства недостаточно для реальной защиты от угроз мошенничества в современном мире. Для того чтобы мы могли эффективно противостоять угрозам, необходимо чётко представлять, какие именно методы используют злоумышленники в повседневной практике, как распознать их на ранних стадиях и почему даже самые современные технические средства порой бессильны против человеческой доверчивости. Рассмотрим подробнее наиболее распространённые и опасные виды мошенничества в информационной среде – от психологических уловок до сложных технических атак.

Ю.М. Графова отмечает, что одним из наиболее распространённых и при этом сложных для распознавания видов мошенничества является социальная инженерия, особенно активно применяемая в современных мессенджерах [2]. В отличие от технических атак, здесь основной, фундаментальный акцент делается не на уязвимости программного обеспечения, а на человеческий фактор, т.е. доверчивость, эмоциональную вовлечённость, страх, желание помочь или недостаточную осведомлённость пользователей. Злоумышленник может представиться обычным пользователем, начать общение, постепенно выстраивать доверительные отношения и создавать иллюзию реального знакомства или делового контакта. Психологи выделяют несколько основных техник социальной инженерии, а именно: претекстинг, т.е. создание заранее продуманного сценария разговора, часто под видом сотрудника банка или техподдержки, квиз-мошенничество, который характеризуется обещанием крупного выигрыша или приза в обмен на ввод личных данных и небольшую плату за так называемую «доставку», а также «атака на жалость», когда злоумышленник просит о помощи в критической ситуации. После установления контакта он инициирует ситуацию, требующую срочного вмешательства. Например, классическая схема, когда у злоумышленника якобы сломалось мобильное устройство, и он просит жертву войти в его аккаунт или передать код подтверждения для восстановления доступа или документов. На практике пользователь добровольно передаёт конфиденциальную информацию, которая позволяет злоумышленнику захватить аккаунт, устройство или получить доступ к личным и финансовым данным. Подобные схемы работают только за счёт эмоций, спешки и доверия, а не на технической уязвимости, что делает их крайне опасными. Даже наличие сложных паролей и двухфакторной аутентификации не гарантирует безопасность, если пользователь сам сообщает код подтверждения злоумышленнику. В результате злоумышленник получает полный доступ к аккаунту, что может привести к утечке личных данных, финансовым потерям и дальнейшему распространению мошеннических схем через скомпрометированный аккаунт.

С.Н. Щеглова, И.С. Чернов подчёркивают, что в последнее время стали набирать популярность такие способы мошенничества, как голосовой фишинг и SMS-фишинг [3]. При использовании голосового фишинга злоумышленник звонит жертве, используя подмену номера, чтобы он выглядел как официальный номер банка или госоргана, и с помощью методов социальной инженерии вынуждает продиктовать код из SMS или перевести деньги на «безопасный счёт». А SMS-фишинг предполагает рассылку сообщений с вредоносными ссылками или просьбами перезвонить

на платный номер. Для повышения реалистичности мошенники стали всё чаще применять технологии deepfake – синтез голоса и даже видеоизображения. Известен случай, когда злоумышленники сгенерировали голос генерального директора компании и потребовали от подчиненного срочно перевести крупную сумму на фиктивный счёт, что и было сделано.

А.К. Назарян, И.Н. Карцан обращают внимание на другой важный вид кибератак, который проявляется в перехвате данных на пути от клиента к серверу, известный также как атака «человек посередине» (Man-in-the-Middle) [5]. В этом случае злоумышленник, грубо говоря, внедряется в процесс передачи самих данных и получает возможность перехватывать или изменять информацию. Это может происходить, например, при подключении пользователя к поддельной Wi-Fi сети в общественном месте, такая кибератака имеет название «злой двойник». Она подразумевает, что пользователь подключается к поддельной Wi-Fi-сети в общественном месте, он не подозревает, что стал жертвой кибератаки «злой двойник»: хакер создаёт точку доступа, неотличимую от подлинной, и весь трафик проходит через его устройство. В результате могут быть перехвачены логины, пароли, данные банковских карт или сессионные файлы. Для реализации таких атак применяются различные методы, включая подмену сетевых адресов (ARP-spoofing), подмену DNS-записей (DNS-spoofing) и понижение защищённого соединения HTTPS до незащищённого HTTP с помощью инструментов типа SSLstrip, что облегчает перехват информации. Также отдельного упоминания заслуживают атаки на маршрутизаторы и модемы: злоумышленники могут использовать стандартные пароли администратора для перенастройки DNS-серверов, после чего все устройства в домашней сети жертвы перенаправляются на поддельные сайты. Такие действия требуют определённой технической подготовки, но широко распространены и напрямую подпадают под статью 272 УК РФ, так как связаны с несанкционированным доступом к информации.

С.И. Кузина, М.О. Пухкалова, А.В. Цыкора выделяют отдельную группу мошенничества в современном мире, такую как фишинговые сервисы [8]. Суть фишинга заключается в создании поддельных сайтов, которые визуально практически неотличимы от оригинальных ресурсов. Пользователь может получить ссылку на такой сайт через электронную почту, мессенджер, SMS или даже через поддельные push-уведомления. После перехода ему предлагается ввести свои учётные данные, например логин и пароль от банковского аккаунта, портала «Госуслуги» или социальной сети. Вся введённая информация передаётся злоумышленнику, который затем использует её для доступа к реальному аккаунту. Часто используются доменные имена, внешне похожие на оригинальные, например, g00gle.com вместо google.com или использование кириллических символов, визуально неотличимых от латиницы – так называемые homograph attacks. Современные фишинговые страницы могут быть практически идентичны оригиналам, включая дизайн, структуру и даже визуальное оформление адресной строки. Стоит отметить, что фишинг отлично сочетается с таким широко известным методом, который имеет название социальная инженерия. Суть заключается в том, что злоумышленник дополнительно убеждает пользователя в необходимости срочного входа на сайт под угрозой блокировки аккаунта. Особую опасность в наше время представляют целевые фишинговые атаки (spear-phishing), при которых злоумышленник заранее собирает, анализирует, изучает информацию о жертве, например её интересы, место работы, учёбы, круг общения, родственники, домашние животные, любимые места, и адаптирует сообщение под её особенности, т.е обращение по имени, упоминание конкретной организации, актуальных событий, членов семьи. Также можно вспомнить ещё более продвинутую форму фишинга, которая называется кит-фишинг (whaling), этот способ нацелен в основном на топ-менеджеров компаний и лиц, имеющих доступ к крупным финансовым ресурсам, или к определённой малодоступной информации. Также в последние годы фишеры стали активно использовать QR-коды (quishing), логика этого подхода заключается в том, что жертву путём обмана заставляют, просят отсканировать код, который ведёт на поддельный сайт или автоматически запускает установку вредоносного ПО на устройство.

Помимо фишинга активно используются методы подбора паролей. С.Н. Щеглова, И.С. Чернов указывают, что классический брутфорс предполагает полный перебор всех возможных комбинаций символов [3]. С технической точки зрения это один из самых простых, но при этом эффективных методов, особенно если пароль пользователя слабый. Специальные программы,

например John the Ripper, Hashcat, автоматически генерируют и проверяют различные комбинации, пытаясь подобрать правильный пароль. В случае отсутствия ограничений на количество попыток входа, а именно капчей или временной блокировки, такая атака может привести к успешному взлому аккаунта. Несмотря на свою ресурсоёмкость, брутфорс остаётся актуальным, поскольку многие пользователи используют легко угадываемые пароли вроде «123456», «password» или «qwerty». Более продвинутой разновидностью является атака по словарю. В отличие от полного перебора, здесь используются заранее подготовленные списки наиболее распространённых паролей, формируемые на основе утечек данных и анализа поведения пользователей. Такой подход позволяет значительно ускорить процесс взлома, поскольку вероятность того, что пользователь использует популярный пароль, остаётся высокой. Атаки по словарю часто применяются в сочетании с другими методами, например с брутфорсом или анализом личной информации жертвы.

А.К. Назарян, И.Н. Карцан приходят к выводу, что в современной практике широко применяется более гибкий подход, который можно назвать персонализированным подбором или атакой на основе контекста [5]. Даже если пользователь не использует очевидные пароли, его аккаунт всё равно является уязвимым. Это связано с тем, что люди часто используют в паролях личную информацию, например имя питомца, дату рождения, любимое хобби, значимые события или имена близких и т.д. Такая предсказуемость значительно упрощает задачу злоумышленника, так как значительная часть таких данных уже доступна в открытых источниках, включая различные социальные сети, публичные профили и новостные ленты. Метод атаки на основе контекста характеризуется тем, что мошенники собирают информацию о конкретной, определённой жертве и формируют на её основе список ключевых слов. Эти слова загружаются в специализированные программы подбора паролей, например CUPP, которые автоматически генерируют различные комбинации, добавляя цифры, символы и меняя регистр. Таким образом, атака становится гораздо более эффективной, чем классический перебор. Аналогичный подход применяется и при атаке на корпоративные аккаунты: изучая сайт компании, внутренние документы или публичные материалы, например, пресс-релизы, вакансии, злоумышленник выделяет ключевые слова, связанные с деятельностью организации, такие как названия проектов, имена руководителей, адреса офисов, и использует их для генерации возможных паролей.

Также стоит отметить метод радужных таблиц, который применяется для взлома паролей, хранящихся в виде хэшей – последовательностей символов фиксированной длины, полученной путём преобразования произвольных исходных данных с помощью специального математического алгоритма [5]. В современных системах пароли обычно не сохраняются в открытом виде, а преобразуются с помощью криптографических функций (например, MD5, SHA-1, SHA-256). Однако злоумышленники могут заранее вычислить хэши для огромного количества возможных паролей и сохранить их в специальных таблицах (радужных таблицах). При получении базы данных с хэшами, например, в результате утечки с сервера, достаточно сравнить их с готовыми значениями, чтобы восстановить исходные пароли. Этот метод особенно эффективен, если при хэшировании не используется дополнительная случайная строка – так называемая «соль» (salt). Использование соли значительно усложняет применение радужных таблиц, так как требует индивидуальных вычислений для каждого пароля. Однако даже при наличии соли злоумышленники могут применять атаки перебора с использованием мощных видеокарт (GPU) или облачных вычислений, что делает защиту только хэшированием недостаточной.

Д.А. Камбулов выделяет отдельную категорию киберугроз, которую составляют вредоносные программы [9]. В отличие от рассмотренных ранее методов, здесь основной инструмент – это программное обеспечение, созданное специально для выполнения вредоносных действий. К таким программам относятся вирусы, трояны, шпионское ПО, кейлоггеры, руткиты и программы-вымогатели (ransomware). Они могут распространяться через электронную почту во вложениях в письмах, заражённые сайты, файлы из торрентов, взломанные приложения в неофициальных магазинах или даже через мессенджеры под видом фото или видео. После установки на устройство пользователя вредоносная программа может выполнять различные действия: перехватывать нажатия клавиш (кейлоггеры), делать скриншоты, собирать пароли из браузеров, передавать данные злоумышленнику через скрытые каналы или предоставлять удалённый доступ к системе. Как

пример можно отметить такое, вредоносное ПО как троянские программы, которые нередко выдаются за безопасные или даже полезные приложения, например мультимедийные кодеки или обновления системных драйверов, что существенно усложняет их выявление, обнаружение антивирусными программами. Также отдельные виды вредоносного ПО способны к автономному распространению так называемых сетевых червей, которые самостоятельно, автономно заражают другие устройства, объединяя их в управляемые злоумышленниками сети, которые называются ботнеты. Такие сети применяются для реализации масштабных, крупных, глубоких кибератак, включая массовую рассылку спама, проведение DDoS-атак, то есть распределённых атак, при которых множество заражённых устройств одновременно перегружают сервер запросами, делая его недоступным для пользователей, и скрытую добычу криптовалют без согласия владельцев устройств. Особую, значительную угрозу представляют программы-вымогатели, основной принцип действия которых заключается в блокировании доступа к пользовательским данным, путём их шифрования. В результате жертва теряет доступ к документам, изображениям, базам данных и вынуждена платить выкуп, в основном выкуп происходит в криптовалюте, за восстановление информации. Самые известные, крупномасштабные атаки с использованием программ-вымогателей, таких как WannaCry и Petya, повлекли за собой существенные финансовые убытки, которые в мировом масштабе оцениваются в сотни миллионов долларов.

Д.А. Романов подчёркивает, что в современном мире кибератаки, особенно проводимые известными, профессиональными хакерскими группировками, такими как Lazarus Group, Pawn Storm, Cobalt Group, Silence Group, MoneyTaker Group и REvil, зачастую редко ограничиваются одним методом [6]. Как правило, эти группировки используют комбинация различных техник, что значительно повышает вероятность успеха кибератаки и усложняет их обнаружение. Например, такая группировка, как Silence, зачастую проводит тестовые рассылки, чтобы проверить актуальность базы адресов своей жертвы, а Pawn Storm в основном использует украденные аккаунты высокопоставленных лиц для повышения доверия к фишинговым письмам. Также существуют и более изощрённые техники, такие как tabnabbing, т.е. подмена содержимого вкладки браузера. Принцип этой кибератаки заключается в следующем, пользователь открывает сайт, затем переключается на другую вкладку, а при возвращении видит уже поддельную страницу авторизации, не подозревая обмана. Также очень часто применяется, так называемый целевой фишинг, его основная суть заключается в том, что атака направляется на конкретного сотрудника. Как пример можно привести работу группировки Lazarus, которая вступает в переписку со своей жертвой под видом работодателя или рекрутера и убеждает её установить вредоносную программу на своё устройство под предлогом так называемого тестового задания. Помимо этого активно используются атаки на цепочки поставок (supply chain attacks), этот способ атаки используют в случае, если целевая организация хорошо защищена, злоумышленники атакуют её партнёров или подрядчиков, у которых слабее безопасность. Получив доступ к их системам или переписке, они используют эту информацию для проникновения в основную цель. Классический пример — атака на Target в 2013 году через её вендора HVAC. Такой подход позволяет обходить сложные многоуровневые системы защиты. Ещё одной распространённой техникой является атака типа «водопой» (watering hole), название происходит от поведения хищников в дикой природе, которые поджидают свою добычу возле водопоев. Принцип этой атаки заключается в том, что злоумышленники взламывают сайты, которые часто посещают сотрудники целевой организации, например, отраслевые форумы, новостные порталы, и размещают на них вредоносный код. Пользователи, заходя на такие сайты, автоматически заражают свои устройства, поскольку доверяют легитимным ресурсам.

Стоит отметить, что атаки через уязвимости операционных систем и сетевого оборудования также широко применяются, причём используются как известные уязвимости, для которых уже выпущены исправления, но администраторы не установили их, так и так называемые уязвимости нулевого дня (zero-day), для которых ещё не существует патчей и которые продаются на чёрном рынке за десятки тысяч долларов. В некоторых случаях используется перехват DNS (DNS hijacking), при котором злоумышленник получает контроль над доменной инфраструктурой, например, через взлом аккаунта регистратора, и может перенаправлять пользователей на поддельные ресурсы или перехватывать почтовый трафик. Подытоживая, мы можем сказать, что злоумышлен-

ники осуществляют свою деятельность поэтапно. Сначала может применяться социальная инженерия для получения определённой части данных, потом фишинг для реализации сбора различных учётных данных, после чего выполняется внедрение вредоносной программы и используется подбор паролей для закрепления доступа. Такое сочетание делает атаки более сложными, затруднительными для обнаружения и защиты.

Стоит сказать, что по мере развития цифровых технологий усложняются и способы мошенничества, особенно это касается сферы криптовалют и децентрализованных финансов. Где злоумышленники используют различные сложные подходы. Например, получают доступ к криптокошелькам с помощью фишинговых браузерных расширений или распространяют поддельные приложения, имитирующие сервисы управления активами. Отдельную угрозу представляет вид мошенничества, который называется «rug pull», этот термин происходит от поговорки «to pull the rug from under someone», что в переводе означает «выбить почву из-под ног». Этот вид мошенничества осуществляется так, создатели криптопроекта внезапно изымают ликвидность или бросают проект, оставляя инвесторов с обесцененными токенами. Кроме того, для привлечения жертв мошенники активно задействуют различные социальные сети, где рекламируют фиктивные инвестиционные проекты с обещаниями высокой прибыли. По информации Центрального банка России, в 2024 году совокупный ущерб от подобных преступлений превысил 15 миллиардов рублей.

Для полного понимания опасности мошенничества в современном мире, нам важно осознать психологический портрет типичной жертвы интернет-мошенничества. Различные исследования показывают, что пострадавшими от интернет-мошенничества не обязательно становятся пожилые или технически неграмотные люди. Ю.М. Графова обращает внимание на тот факт, что часто жертвами становятся молодые, активные пользователи интернета и социальных сетей, которые зачастую очень сильно переоценивают свою цифровую грамотность и поэтому пренебрегают основными, базовыми, стандартными мерами предосторожности [2]. Стоит сказать, что ключевыми факторами уязвимости являются, во-первых, высокая эмоциональность, особенно в ситуациях, связанных с выигрышем, угрозой потери денег или помощью близким; во-вторых, доверчивое отношение к структурам, воспринимаемым как официальные и надёжные, например, банки, правоохранительные органы или налоговая служба; в-третьих, эффект срочности, когда у жертвы нет времени обдумать ситуацию. Важно понимать, что мошенники специально создают дефицит времени, чтобы жертва как можно быстрее принимала решение и не могла оценить ситуацию и возможные последствия своих действий. Знание этих психологических факторов это самый первый, но важный шаг к защите.

Также важно отметить, что меры противодействия должны быть в первую очередь комплексными. На государственном уровне – это в основном постоянное, регулярное совершенствование законодательства, создание специализированных подразделений по борьбе с киберпреступностью, международное сотрудничество, а также запуск систем маркировки телефонных звонков из-за границы. На уровне технологических компаний – внедрение многофакторной аутентификации, машинное обучение для выявления фишинговых сайтов, алгоритмы обнаружения аномального поведения в аккаунтах. С.И. Кузина, М.О. Пухалова, А.В. Цыкора также дополняют меры безопасности на уровне пользователя – это строгое соблюдение «цифровой гигиены»: никогда не переходить по ссылкам из подозрительных писем, не сообщать коды подтверждения никому, даже «сотруднику банка», использовать менеджеры паролей для создания и хранения уникальных сложных паролей для каждого сервиса, включать двухфакторную аутентификацию везде, где это возможно, регулярно обновлять программное обеспечение и антивирус, проверять адреса отправителей в электронной почте, а также с осторожностью относиться к любым запросам личной информации в мессенджерах. Важным правилом является также использование разных банковских карт для разных целей: отдельную карту с небольшим лимитом для интернет-покупок, отдельную для зарплаты и сбережений. При подозрении на мошенничество необходимо немедленно заблокировать карту, сменить пароли и обратиться в полицию, а также сообщить о фишинговом сайте [8].

Таким образом, мошенничество в информационной среде представляет собой сложное и многогранное явление, постоянно развивающееся вместе с технологиями. Оно включает в себя широкий спектр методов – от простых психологических манипуляций до сложных технических

атак, от массовых фишинговых рассылок до целевых операций профессиональных хакерских группировок. Эффективная защита требует не только использования современных, инновационных средств информационной безопасности, но и повышения уровня цифровой грамотности пользователей и всего населения нашей страны, поскольку именно человек чаще всего становится самым уязвимым звеном в системе. Следует согласиться с Д.А. Камбуловым в том, что осведомлённость, критическое мышление, внимательное отношение к своим данным и самое главное осторожность при общении в цифровой среде являются ключевыми факторами, позволяющими снизить риск стать жертвой мошенничества в современном цифровом мире [9]. Регулярное, постоянное информирование о новых схемах мошенничества, обучение детей и пожилых родственников основам кибербезопасности, а также ответственное отношение к публикации личной информации в социальных сетях могут значительно сократить число успешных атак. И к этому мы и должны стремиться. В конечном счёте, безопасность в цифровую эпоху – это общая ответственность государства, бизнеса и каждого гражданина.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Состояние преступности в Российской Федерации за январь-декабрь 2025 года. Официальный сайт МВД РФ. <https://мвд.рф/reports/item/77848182>.
2. Графова, Ю. М. Виктимологический феномен мошенничества с использованием цифровых технологий социального инжиниринга // Виктимология. – 2025. – Т. 12. – №. 4. – С. 601-610.
3. Щеглова, С. Н., Чернов, И. С. Международный опыт профилактики мошеннических операций, совершаемых с использованием методов социальной инженерии. Современные тренды, особенности и преимущества. Практики, применимые к финансовому рынку Российской Федерации. <https://togudv.ru/ru/library/elektronnye-izdaniya/collections>
4. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 20.02.2026) // Собрание законодательства РФ. 1996. – № 25. – Ст. 2954.
5. Назарян, А. К., Карцан, И. Н. Современные кибератаки: классификация и способы защиты // Информатика. Экономика. Управление/Informatics. Economics. Management. – 2025. – Т. 4. – №. 1. – С. 1001-1007.
6. Романов, Д.А. Вредоносное программное обеспечение как инструмент киберпреступности // Кибербезопасность и цифровые технологии. – 2025. – № 1. – С. 18–24.
7. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 30.11.2017 № 48 «О судебной практике по делам о мошенничестве, присвоении и растрате» (ред. от 15.12.2022) https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_283918/.
8. Кузина, С. И., Пухкалова, М. О., Цыкора, А. В. Мошенничество в цифровом пространстве и его особенности // Северо-Кавказский юридический вестник. – 2025. – №. 2. – С. 112-124.
9. Камбулов, Д. А. Угрозы кибербезопасности // StudNet. – 2021. – Т. 4. – №. 7. – С. 1656-1661.

В.А. Тимофеев, Ю.А. Сердюкова

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная тема, обусловленная необходимостью повышения уровня правовой культуры молодёжи в условиях современных социальных и профессиональных вызовов, а также возрастанием роли правового сознания в профессиональной деятельности будущих специалистов. Проанализированы теоретические подходы к пониманию сущности правовой культуры, её структуры и механизмов формирования в образовательной среде. Обоснована значимость междисциплинарного подхода, предполагающего интеграцию педагогических, психологических и правовых знаний в процессе профессиональной подготовки современной молодёжи.

Ключевые слова: правовая культура, молодежная среда, образование, обучение, государство, образовательная организация, личность, образование.

FOUNDATIONS FOR DEVELOPING YOUTH LEGAL CULTURE: A THEORETICAL, METHODOLOGICAL, PSYCHOLOGICAL, AND PEDAGOGICAL ANALYSIS

Abstract. This article examines a pressing issue arising from the need to enhance the legal culture of young people in the face of modern social and professional challenges, as well as the growing role of legal awareness in the professional activities of future specialists. Theoretical approaches to understanding the essence of legal culture, its structure, and the mechanisms of its development in the educational environment are analyzed. The importance of an interdisciplinary approach, which involves integrating pedagogical, psychological, and legal knowledge in the professional training of today's youth, is substantiated.

Key words: legal culture, youth environment, education, training, state, educational organization, individual, education.

В стремительно развивающемся современном обществе ключевым компонентом, который способствует формированию у граждан уважения к закону, приобретению правовой грамотности и пониманию неизбежности ответственности, является правовая культура. Совершенствование правовой культуры обеспечивает законность и верховенство права в государстве (ст. 1 Конституции Российской Федерации), как следствие повышение правосознания населения и снижение уровня правонарушений (ст. 19.1 Конституции Российской Федерации).

Внедряя правовое воспитание в образовательный процесс детей, а также формируя правовые компетентности, государство способствует успешной социализации и профессиональной адаптации выпускников в будущем. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ прямо закрепляет воспитание правовой культуры как одну из задач образования, подчеркивая гуманистический характер образования и воспитание гражданственности, ответственности и правовой культуры личности. Закон гарантирует право на образование, в том числе среднее профессиональное, обеспечивая условия для формирования правовой компетентности обучающихся и их социально-правового становления. Также закон предусматривает свободу педагогических работников в выборе методов обучения и воспитания, что позволяет эффективно интегрировать правовое воспитание в образовательный процесс.

Однако в современных реалиях достаточно тяжело заставить обучающихся воспринимать огромное количество правовой информации в связи с быстрой потерей интереса и отсутствием понимания степени важности получаемых знаний.

По окончании образовательных организаций и при вхождении в общество полноправными гражданами отмечается динамика роста правовой безграмотности и отсутствия представлений о правах и обязанностях гражданина.

Правовая культура – это комплексное явление, качественная характеристика правовой жизни общества и отдельных индивидов, отражающее степень усвоения, уровень знаний, убеждений, реализации и творческого развития правовых ценностей и практик. Она включает не только знание законов, но и уважение к правовым нормам, умение применять их в жизни, а также качество правовой системы и правоприменительной практики. Правовая культура проявляется в труде, общении и поведении людей, формируется под воздействием правового воспитания и обучения [3].

Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин утвердил «Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан» [2]. Основами определяются принципы, цели, основные направления и содержание государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан. Основы направлены на формирование высокого уровня правовой культуры населения, традиции безусловного уважения к закону, правопорядку и суду, добропорядочности и добросовестности как преобладающей модели социального поведения. Основы также на-

правлены на преодоление правового нигилизма в обществе, который препятствует развитию России как современного цивилизованного государства [3].

Таким образом, мы видим, что понятие «правовая культура» нельзя рассматривать только в рамках знания и понимания законов. Это сложный комплекс, который формируется и познается через призму нескольких наук, приобретая специфические черты.

Формирование правовой культуры среди молодёжи является одним из актуальных вопросов в России, так как наша страна имеет богатейшую историю и культуру, правовая грамотность её граждан должна быть гораздо выше. Для кардинального изменения ситуации необходимо воспитание правовой культуры граждан со школы. Ведь с юного возраста мы сталкиваемся с правовыми вопросами, юридическими проблемами, которые решаем не всегда эффективно.

Теоретический анализ позволил раскрыть правовую культуру как междисциплинарную категорию, где происходит симбиоз педагогического, юридического, психологического, социологического, нейролингвистического знания. Удалось конкретизировать структуру правовой культуры у обучающегося через когнитивный компонент (знания, профессионально-значимые), целостно-мотивационный компонент (отношение к праву как к инструменту защиты) и деятельностно-поведенческий компонент (применяемые навыки правомерных действий в жизни и на практике).

Образовательная организация – это «дебаркадер», мощная платформа формирования правового воспитания и проектирования современной модели правовой культуры с учетом специфики образовательной организации.

Рассмотрим более подробно практическую реализацию и теоретическое осмысление вышеизложенных подходов:

1. Нормативно-когнитивный подход рассматривает правовое воспитание как целостный процесс передачи правовых знаний, умений и навыков. Целью преследует усвоение обучающимися основных норм законодательства в профессиональной сфере. Рассматривает ключевые отрасли права (гражданское, трудовое, семейное право), форма – традиционная (лекции, семинары).

Недостатки – приводит к формальному отношению к праву, не способствует формированию личностного отношения к праву, готовности к правомерному поведению в нестандартных ситуациях, не учитывает особенности познавательной деятельности обучающихся.

2. Ценностно-аксиологический подход – смещает градус с усвоения норм на формирование правовых ценностей, убеждений, эмоционально-оценочного отношения к правовой реальности. Преследует основной целью привитие уважения к закону, к справедливости, необходимости правопорядка. Методы преподавания представляют собой дискуссии, обсуждение примеров, исторический анализ победы права и правового беспредела. Имеет сильные стороны: направленность на мотивационный, эмоциональный компонент правовой культуры. Недостатки: отрыв от профессионального контекста и правовых механизмов.

3. Деятельностно-компетентностный подход – целью данного подхода является формирование правовой компетентности для способности эффективного решения практических задач в профессиональной, гражданской и личной сферах. Обучение происходит через деятельность путем применения методологического набора: кейс-метод (конкретные ситуации), анализ смоделированных или реальных профессиональных правовых коллизий; проектная деятельность (разработка проектов с правовым содержанием в рамках своей будущей профессиональной деятельности); игровое моделирование (ролевые, деловые игры, игры «нуар» жанра, основанные на реальных историях с привлечением экспертов юристов и т.д.); клиническое юридическое образование (консультативные приемы на базе образовательной организации, работа с документацией, помощь в оформлении составлении заявлений, обращений и т.д.);

Данный подход соответствует практическим задачам образовательной организации, но его осуществление требует высокой квалификации педагога, коммуникационного и межведомственного ресурса.

4. Контекстно-профессиональный подход – предполагает глубокую интеграцию правового содержания в содержание профессиональных модулей. Правовые знания естественно

встраиваются в технологические процессы (изучение правил охраны труда и техники безопасности является неотъемлемой частью качественного выполнения профессиональной операции и включает в себе правовые последствия). Данный подход имеет высокую эффективность, но его реализация возможна в условиях тесного взаимодействия мастеров производственного обучения и преподавателей права, специальных дисциплин.

5. Средовый подход – образовательная среда рассматривается как носитель и транслятор правовых моделей поведения и ценностей. Правовое воспитание является основным принципом организации жизни образовательного учреждения, где элементами правовой среды выступают: демократический уклад (функционирование студенческого самоуправления, понятные и справедливые правила); правовой климат (уважительные отношения «педагог-студент», медиационная служба по разрешению конфликтов, правомерная реакция администрации на нарушения); формирование пространственно понятной визуальной среды (стенды, информационные ресурсы с актуальной правовой информацией). Активное влияние среды, которая способствует через «скрытое» усвоение норм и практик, помогает ориентироваться в пространстве, стимулирует когнитивные функции и эмоциональное состояние в условиях конкретной образовательной организации. Данный подход имеет особый потенциал, но требует целенаправленного проектирования.

Современная система образования направлена на формирование высоко образованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением о картине мира и процессов, представляющих данную картину. Очевиден тот факт, что новое качество образования невозможно получить, решая педагогические проблемы устаревшими методами. Поэтому одно из актуальных направлений совершенствования формирования правовой культуры у обучающихся связано с повышением ее интегративности.

Интеграция (от лат. *integratio* - «соединение») – процесс объединения разрозненных частей в единое целое [1]. Обычно говорят о политической, системной, социальной, экономической интеграции. Интеграция в педагогике – это объединение в целое разрозненных частей, глубокое взаимопроникновение, слияние в одном учебном материале обобщенных знаний из разных областей.

Именно благодаря интеграции различных знаний у обучающихся возникает целостное восприятие мира и формируется деятельностный подход в обучении, становится актуальным формирование единой научной картины мира, целостного представления о нём, гуманистического мировоззрения и диалектического мышления. Помимо этого, интеграция является средством мотивации учащихся, активизирующей их учебно-познавательную деятельность [4]. Эти возможности при интегрированном построении учебного процесса помогают качественно решать задачи обучения и воспитания молодежи, способствуют формированию их активной жизненной позиции и российской идентичности.

Существующие подходы, обладая сильными сторонами, могут поспособствовать в разработке комплексной психолого-педагогической модели, которая предложит конкретные механизмы реализации формирования правосознания в рамках условий отдельных образовательных организаций.

Данная модель поддержит сохранение знаниевого подхода (прочную нормативную основу), наполнит нормы ценностью и личностным смыслом (аксиологический подход), поспособствует формированию практических навыков и применению их в жизненном и профессиональном контексте (контекстно-профессиональный и деятельностный подход). А воспитательная среда образовательной организации закрепит результаты через ежедневное проживание в социуме.

Юношеский этап развития личности является очень важным периодом развития человека, это начало взрослой, самостоятельной жизни. К достижению пятнадцати лет подростки завершают прохождение пубертатного периода, приобретая определённые изменения, не только физиологические во внешности, но и психологические во внутреннем мире. Для молодого человека, девушки – это непростой этап в жизни, так как происходит осознание своей индивидуальности, формирование системы ценностей, поиск профессиональной идентичности и многое другое.

Обучающиеся находятся в стадии перехода от подросткового возраста к ранней юности, а это в условиях получения профессионального образования формирует специфическую психологическую картину.

Психологическую базу для профессионального самоопределения в юности составляет социальная потребность молодых людей занять позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни и в мире. Ведущей деятельностью становится переход от учебной к учебно-профессиональной деятельности, целью становится освоение профессии. Учеба обретает конкретную, прагматичную цель – приобретение профессиональной идентичности, причастности к своему профессиональному пути [1].

Другим важным фактором раннего выхода во «взрослый социальный статус» является совмещение учебы с работой, что ускоряет взросление и способствует развитию ролевого конфликта (студент – работник). Психологически устремленный в будущее подросток осознает значимость выбора профессии. Одно из важных отличий у обучающихся в отличие от сверстников, учащихся в общеобразовательных организациях, является ранее погружение в профессиональную деятельность и среду, что, как правило, ускоряет социальное и психологическое взросление.

Также большое значение для развития личности как для юношей, так и для девушек, в юношеском возрасте имеет сфера общения, это выражается в качественных характеристиках процесса коммуникаций. Стремясь к самоидентификации, через внутриличностные рефлексии происходит открытие своей сущности. Подросток становится уязвимым, ранимым, несмотря на демонстрацию в поведении. Глубокое влияние на восприятие мира молодыми людьми оказывает то социальное пространство (микросоциум, мезосоциум и макросоциум), в котором они живут, здесь же в живом общении, в реальности происходит знакомство с жизнью и деятельностью взрослых людей, состоявшихся в профессии. В юности особенно возрастает необходимость в новом опыте, в признании, в защищенности, что определяет рост потребностей юношей и девушек в общении с окружающими людьми, желании быть принятыми социумом, быть признанными обществом.

Существуют особенности когнитивного развития мышления и интеллекта у обучающихся:

- развитие теоретического, формально-логического мышления (построение гипотез, абстрактное мышление). Развивается профессиональное мышление, способность давать оценку проблеме в рамках будущей профессии;

- преобладание практического интеллекта (усвоение знаний в прикладной наглядной форме, через действие). Мышление ориентировано на решение практических, наглядных задач, подкрепленных действием;

- селективное восприятие и критичность мышления (значимой становится только та информация, которая принимается как полезная для будущей профессии или в жизни «здесь и сейчас», подвергается сомнению информация «извне» – от педагога или из учебника). Отслеживается неравномерность познавательных интересов (либо глубокое погружение, либо формальное отношение к общеобразовательным предметам).

Именно в юношеские годы происходит развитие и совершенствование памяти. Увеличивается общий объем, меняются способы запоминания (активно применяются мнемические приемы). С активизирующимся произвольным запоминанием присутствует широкое применение приемов произвольного запоминания.

Юность – это завершающая стадия психологического этапа персонализации, периода понимания самоидентичности [2]. С человеком происходят главные психические преобразования этого периода жизни: рефлексия, развитие и формирование эмоционального интеллекта; формирование жизненных планов; осознание собственной индивидуальности; готовность к самоопределению в профессии; установки на построение собственной жизни; знакомство и вхождение в различные сферы жизни и деятельности; развитие самосознания и формирование мировоззрения.

К 16 – 17 годам (ранняя юность) возникает особое психическое измерение в структуре самосознания – «самоопределение». С 17 – 20 лет самосознание личности развивается еще

больше, структурируется, усложняется, приобретает системно законченный вид к поздней юности 20-21 году.

Эмоциональные личностные свойства юности также активно развиваются и усложняются одновременно. Перестраивается эмоциональная и волевая сфера, проявляется самостоятельность, решительность, самокритичность. Складывается мотивационно-ценностная сфера («Где я смогу это применить?»), возникает потребность в самоутверждении и автономии (независимость от взрослых, отстаивание своего мнения и прав). Присуща эмоциональная неустойчивость и высокая тревожность (экзамены, отношения в группе, конфликты с преподавателями и т.д.), повышенная эмоциональная чувствительность к справедливости, формирование волевых качеств, особенно в профессиональном контексте (необходимость соблюдать инструкции, производственную дисциплину, самоконтроль, развивать точность), подростки часто сталкиваются с тем, что могут, легко начиная новое дело, быстро терять мотивацию [3]. Обучающиеся ежедневно встречаются с высокими теоретическими и практическими нагрузками, режимом многозадачности, они вынуждены постоянно адаптироваться в разных социальных группах, студенты становятся стресс неустойчивыми и испытывают потребность в психологической и педагогической поддержке.

Одной из самых важных психологических эмоциональных характеристик юности является самоуважение (одобрение или неодобрение себя, принятие, неудовлетворенность собой и т.д.). Именно в этот период наблюдается расхождение между «идеальным Я», «желаемым Я» и «реальным Я» – социальным. Активный процесс самоопределения может сопровождаться кризисами, сомнениями: «Стану ли я профессионалом?», «Верно ли выбрал я свой профессиональный путь?» и т.п. Подросток может испытывать острую потребность в поддержке наставника, а на первый план выходит мнение однокурсников [4].

Существует и ряд психолого-педагогических особенностей, специфичных именно для студентов среднего профессионального образования, которые необходимо учесть при формировании правовой культуры.

1. Гетерогенность группы, так, например, в одной аудитории могут находиться подростки от 15 до 20 лет (по разным причинам).

2. Обучение в одной группе студентов с низкой либо высокой академической мотивацией (кто-то выбрал поступление в образовательную организацию по специальности осознанно, а кто-то был вынужден воспользоваться поступлением в колледж/техникум, в связи с непрохождением конкурса в вуз и т.д.) [3].

3. Мотивационный разрыв (чаще всего у студентов присутствует высокий интерес к практическим дисциплинам в рамках своей будущей профессиональной деятельности и низкий к общеобразовательным предметам, к которым, к сожалению, можно отнести и право).

4. Непродолжительная познавательная перспектива (сложность в постановке долгосрочных образовательных целей, необходимость в «дроблении материала» с быстрым, осязаемым результатом «успеха»).

5. Опыт социального неблагополучия (некоторые обучающиеся могут быть из семей с низким социально-экономическим статусом, что накладывает свой отпечаток и способствует формированию низкого стартового уровня доверия к закону и в целом влияет на правосознание, установки и мотивы правомерного/неправомерного поведения).

Учитывая психологические особенности юношей и девушек в рамках образовательного процесса среднего профессионального образования, необходимо отметить, что традиционное правовое обучение носит так называемый «левополушарный» характер (анализ с текстом законов, заучивание статей, нормативно правовые акты и т.д.). Существует сложное разделение между левым и правым полушариями головного мозга, т.е. доминирование одного полушария в обработке, усвоении информации и регуляции некоторых видов деятельности, оно отличное от вклада правого полушария головного мозга в познавательные процессы. Многие обучающиеся приступают к получению специальности с ослабленными навыками абстрактно-логического мышления, когда в обучении преобладает острая необходимость такого навыка (способности анализировать, выстраивать последовательность в действиях и т.д.) [1].

На основании вышеизложенного стоит подчеркнуть, чтобы создать личностно-ориентированный образовательный процесс по подготовке обучающегося как целостного специалиста, педагогу необходимо учитывать возрастные, психологические и нейролингвистические особенности студентов.

Таким образом, анализируя вышесказанное, мы можем сделать вывод, что современная педагогическая практика требует комплексного, интегрированного подхода, сталкиваясь и преодолевая ограничения каждого из вышеперечисленных подходов.

Подводя итоги, можно заключить, что процесс формирования правовой культуры в системе образования в России нуждается в целенаправленном, системном психолого-педагогическом сопровождении, встроенном в учебно-производственный процесс, с учетом ценностей и практических потребностей современного студента, способного к жизни в правовом государстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Соловьёв, А. И. Формирование правовой культуры молодежи. М.: Юрлитинформ, 2023. – 936 с.
2. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан, утвержденные Президентом Российской Федерации 28.04.2011 № Пр-1168) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://zakonbase.ru/content/base/49406> (дата обращения 2.03.2026)
3. Сердюкова, Ю.А., Тимофеев, В.А. Анализ правовой компетентности правового сознания в среде студенческой молодежи// В сборнике: Интеграция педагогической науки и практики в контексте вызовов XXI века. сборник научных трудов по итогам III международной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Ростов-на-Дону, 2025.
4. Тимофеев, В.А., Сердюкова, Ю.А. Особенности формирования правовой культуры несовершеннолетних в Российской Федерации//Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2025. № 1.

В.А. Тимофеев, И.А. Проценко

ОСОБЕННОСТИ ПРОТИВОРЕЧИЙ В ПЕРЕХОДНЫХ ПЕРИОДАХ И ПЕРЕХОДНЫХ СОСТОЯНИЯХ ТРАНСФОРМИРУЮЩЕГО СОЦИУМА

Аннотация. В настоящей статье рассматривается комплекс проблем, связанных с изучением социальных противоречий переходного периода развития современного российского общества, непосредственно связан с различными аспектами социальной структуры. Авторы обращают внимание на то обстоятельство, что сами социальные противоречия заслуживают специального концептуального анализа.

Ключевые слова: общество, государство, транзит, социум, противоречия, развитие, трансформация, переходный период.

V.A. Timofeenko, I.A. Protsenko

FEATURES OF CONTRADICTIONS IN TRANSITIONAL PERIODS AND TRANSITIONAL STATES OF TRANSFORMING SOCIETY

Abstract. This article examines a set of problems associated with the study of social contradictions in the transitional period of development of modern Russian society, directly related to various aspects of the social structure, drawing attention to the fact that social contradictions themselves deserve a special conceptual analysis, elements of which we presented in the previous chapter.

Key words: society, state, transit, society, contradictions, development, transformation, transitional period.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что имеются сложности методологического характера, так как сама проблема переходного общества связана с теми сферами изучения социума, которые предполагают исходный досистематический уровень ее рассмотрения. Комплексный подход к переходному состоянию современного российского общества предполагает рассмотрение вопросов, которые в большой степени связаны с выявлением смыслового коммуникативного значения таких категорий, как противоречие, социальное противоречие, переходное состояние, переходный процесс, переходная ситуация и т.д. Этот широкий спектр категорий свидетельствует о том, что данная проблема является весьма важной как с методологических позиций, так и непосредственно при рассмотрении переходных состояний в развитии социального противоречия в постнеклассической рациональности.

В современной философской литературе нет однозначных подходов к проблеме самих переходных состояний и к выявлению характерных особенностей переходных состояний в рамках социального противоречия. Мы обратили внимание на то, что социальное противоречие характеризуется некоторыми чертами, связанными с выявлением методологических оснований, влияющих на характеристики феномена социальных противоречий.

Аналогичные системы социальных противоречий трансформируют те их характеристики, которые в большой степени связаны с выходом на социальные отношения современного общества, на его социальную структуру, на те проблемы, которые обязательно следуют за переходным этапом развития современного российского общества.

Исследование, исходящее из сущностных черт переходного периода развития социальных противоречий в рамках российского общества, позволяет перейти к следующему этапу рассмотрения сущности самих социальных процессов и явлений и к изучению их взаимодействий.

Специфика рассмотрения транзитивного общества и изучение его основных характеристик и особенностей представляет собой интегральную проблему, которая в настоящее время должного развития не получила. При этом следует отметить, что эта проблема заслуживала внимания представителей различных философских направлений и школ. Тем не менее систематическое решение данной проблемы в современной социальной философии отсутствует. В целом ситуация объясняется тем, что учёные в основном обращались к различным фрагментам общей проблемы, игнорируя её комплексное понимание. Поэтому в научной литературе можно встретить целый спектр подходов к транзитивному обществу, начиная от этносоциокультурных аспектов и заканчивая, например, политической транзитологией. Выделение подобных сегментов в изучении феномена транзитивного общества полезно, но нередко сама социально-философская проблематика отходила на второй план. Поэтому акцент в таких локальных исследованиях фактически переносился на междисциплинарные вопросы, причём на первый план могли выходить как этнические, так и политические исследования. Как следствие, изучение особенностей транзитивного общества носило фрагментарный характер. В условиях динамично развивающегося общества, стало необходимым не только целостное исследование транзитивного общества, но и многоуровневое его представление, связанное с рассмотрением структуры, механизма развития, специфики функционирования. Такие понятия как темпоральность, предпочтение, альтернативность, оценка стали использоваться при обращении к комплексному изучению транзитивного общества.

В транзитивном обществе будут сосуществовать возможные сценарии развития альтернативных состояний, так как выбор одного из вариантов соответствует переходу к стабильному периоду развития общества. Исследуя транзитивное общество, выделяя в нем процессы, которые относятся к переходу, становятся ясными принципы выделения в нем содержания, структуры, типа самого переходного механизма. При этом содержание подобного процесса будет включать в себя как рассмотрение реконструкции прошлого с точки зрения построения сценария будущего, так и выработку новых способов историографии, что весьма полезно для понимания современного стабильного общества. В структуре переходных процессов на приоритетное место выходят аксиологические моменты, т.к. рассмотрение современного транзитивного общества включает в себя обращение к последовательности этапов исторического развития. Для них характерно выделение кризисных периодов и различных нестабильных ситуаций. Обратим внимание и на то, что, если транзитивное общество связывать с переходным процессом, то особое внимание следует уделить

историческому и социальному времени, т.к. темп и интенсивность этих типов времени отличаются на разных этапах исторического развития.

Принимая современное состояние общества как общество, связанное с саморазвивающимися человекообразными системами, как общество, основанное на самоорганизации, на принципах нелинейности, нередко исследователи, пытаясь представить и описать подобное общество, говорят о нем, как о модернизирующемся, трансформирующемся транзитивном или переходном обществе. В данном случае сразу появляется проблема концептуально-семантического характера, так как, фактически, все эти термины, так или иначе, отражают изменения и преобразования в обществе и, в данном случае, необходимо не просто ставить приоритеты, как делают ряд философов, с точки зрения, например, обращения к словарям или, связывая вид общества с той отраслью социально-гуманитарного знания, которое в настоящее время наиболее развито, т.е. в данном случае переходное общество можно сопоставить с переходной экономикой. Следует, на наш взгляд, выстроить координационно-субординационную систему в отношении данных понятий подобная система будет иметь как горизонтальные, так и вертикальные пласты, потому что некоторые концепты в историческом процессе будут не только параллельны, но и пересекаться, а также ряд терминов могут быть характерными для различных этапов развития человеческой цивилизации. Поэтому считаем, что возникла серьезная необходимость в философском, методологическом и теоретическом осмыслении понятия транзитивного общества для адекватного описания современного общества, связанного как со стабильными этапами развития, так и с кризисными периодами и нестабильными ситуациями. Рассматривая все концепты и определения, которые уже введены в исследование, легко обратить внимание на то, что идея транзитивности непосредственно связана с идеей переходности. Однако в социально-философских исследованиях имеется целый ряд понятий и категорий, которые характеризуют процесс самого перехода, кризисные периоды, ситуации нестабильности в отношении относительно стабильных этапов развития общества. В данном случае следует говорить о трансформирующемся, переходном, модернизирующемся обществе. Транзитивное общество рассматривается на этапе осуществления инновационных процессов, это можно понимать как наиболее стабильное общество, как общество, находящееся на самом высоком уровне исторического и социального развития. Существует множество подходов к данной проблеме, к определению транзитивного общества. Отметим, что ряд философов, которые коснулись этой проблемы не всегда соизмеряют те огромные сегменты знаний, которые заложены в рамках транзитивного общества с его социально-философским представлением.

Весьма немаловажную роль в исследовании концепта транзитивности играют такие сегменты исследования, как политическая транзитология и этносоциокультурная. Сразу же стоит оговориться, что проблемы, связанные с онтологией, концептуально-семантическими аспектами, методологией, данные сегменты фактически не затрагивают. Однако интерес вызывают попытки найти те или иные моменты, которые бы действительно характеризовали транзитивное общество с различных сторон. Именно в этом, в большей степени, видится подход, этносоциокультурный и тем более политический. Конечно, если смотреть на истоки, допустим, этносоциокультурного подхода, то многие современные мыслители связывают его с философско-религиозными исследованиями Бонавентуры. Однако в этом случае, с учетом контекста средневековой философии, можно говорить о том, что Бонавентура проявляет интерес не к онтологическим или методологическим аспектам, например, периода транзита, а пытается рассмотреть те внутренние трансформации человека, те переходы, которые существуют в его внутреннем мире и характерны для духовной культуры и духовной практики. По этому поводу Бонавентура пишет трактат «Путеводитель души к богу». В нём Бонавентура пытается рассмотреть переход, который он называет «транзитус», связанный, с миром, с одной стороны, духовного рабства человека, а, с другой стороны, именно человеческой свободы. В средневековой философии подобная позиция ничего принципиального не вносит в онтологические моменты исследования транзитивного общества. Однако если такая традиция в рамках современной литературы существует, то можно сказать, что попытки Бонавентуры показать божественный «транзитус» мало чем отличаются от признания определенного пути познания божественной сущности и благодаря этому попытки приближения к самому богу. Так или иначе, исследование Бонавентуры рассматривает некоторый треугольник между человеческой

душой, богом и созерцанием души бога, т.е. приближение человеческой души к богу, так или иначе, отражает идеи трансформации человеческого внутреннего состояния на пути соединения с некой божественной сущностью.

В современных исследованиях, связанных с методологическими проблемами социальных процессов, стало общепринятым принимать понятие процесса за исходное неанализируемое явление. Анализ динамического характера социальной действительности, не говоря уже о методологических основаниях подобного анализа, позволяет говорить о том, что само понятие процесса, а также социального процесса, нуждается в исследовании не в меньшей мере, чем исследование понятия противоречия и социального противоречия. В этом направлении интересны работы Ч. Хемблина, А. Моурелатоса, Д. Даути, В.В. Попова, которые обратили внимание на концептуальную сторону исследования теории процессов и представили конкретные системы, в рамках которых понятие процесса и понятие социального процесса получают строгую концептуальную основу. Эта подобная проблема получила отражение у таких известных ученых, как Б. Рассел, Л. Витгенштейн, А. Уайтхед, которые к таким вопросам подошли со стороны представления их в некоторой систематической форме, что, естественно, характерно для общей тенденции аналитической философии. В этой же связи следует обратить внимание на то, что и наши отечественные ученые, работающие в рамках философии науки и методологии научного познания, такие, как Д.П. Горский, И.С. Нарский, А.С. Карпенко, А.Н. Данилов, В.В. Попов, подошли к исследованию этого вопроса комплексно: Д.П. Горский и И.С. Нарский обращались в большей степени к историко-философским вопросам; А.С. Карпенко и В.В. Попов в качестве приоритетных представили формально-логические аспекты проблемы, основываясь на теориях процессов Г. фон Вригта и А. Уайтхеда; А.С. Ахиезер, В.И. Пантин, А.Н. Данилов на первый план вывели социально-философские и социологические моменты. Полученные результаты методологического характера должны быть использованы в рамках социального подхода к тем проблемам, которые возникают при исследовании социальных противоречий современного общества переходного периода.

Обобщенной картиной социальных противоречий российского общества являются противоречия в социально-политической сфере развития общества, которые можно назвать ведущими, ибо они отражают, в известной мере, основные тенденции развития общества. Они обусловлены неприятием политики властей и проявляются в конфронтации различных политических сил официальному курсу правителей страны. Данные противоречия являются своеобразным зеркалом, в котором преломляются главные проблемы переходного периода в жизни общества, и служат одним из источников возникновения социальных конфликтов в стране.

Нельзя не отметить, что современная философская наука представила несколько вариантов уточнения понятий «процесс», «виды процесса» и, естественно, прояснения исследуемой проблемы переходных состояний. В этой связи обратим особое внимание на работы А. Уайтхеда, в которых представлен динамический подход к описанию реальности как процесса: каждое действительное явление проявляет себя как процесс, он и есть становление. А. Уайтхед выделяет два вида становления: «сращивание и процесс как переход». Опираясь на философское наследие Д. Локка, А. Уайтхед принимает положение, согласно которому основу всех процессов составляют два вида становления. Одно из них представляет так называемое «сращивание», то есть внутреннее конструирование реально существующего социального объекта. Вторым является переходом от одного состояния социального объекта к другому. Ссылаясь на Д. Локка, А. Уайтхед уточняет, что именно в рамках второго вида становления и происходят такие процессы, как уничтожение и возникновение, причем в отличие от многих философов, в том числе и современных, А. Уайтхед принимает концепцию древовидности времени по отношению к прошлому и будущему, без чего, по его мнению, невозможно адекватно представить единство прекращающихся и начинающихся процессов. Последние, правда, А. Уайтхед трактует несколько свободно, не заостряя внимания на таких принципиальных моментах, как границы процессов. Важность этого связана не только с оценкой деятельности, завершенности либо незавершенности процесса, но и с фиксированием реального существования объекта или явления. Выделенные два вида становления А. Уайтхед связывает соответственно с микроскопическими и макроскопическими процессами. Макроскопический процесс он определяет как переход «от достигнутой актуальности к актуальности достижения» [1], а

микроскопический процесс – «как превращение реальных условий в определенную актуальность» [1]. Макроскопический процесс является переходом от актуально существующего к будущему, которое, не являясь, естественно, актуальным, в то же время реально. Микроскопический процесс является превращением реальных условий в актуальное существование. Первый из указанных процессов фактически представляет условия, благодаря которым и происходит переход; второй – напоминает телеологический процесс, который идет к актуально достижимым идеям.

Рассматривая данные виды процессов, А. Уайтхед невольно берет за точку отсчета некоторое настоящее. К нему фактически сходятся микроскопические процессы и от него начинаются процессы макроскопические. Следуя во многом идеям Д. Локка, А. Уайтхед в итоге приходит к достаточно известной аристотелевской схеме: актуальное – потенциальное. Именно по отношению к актуальному и потенциальному существованию А. Уайтхед определяет микроскопические и макроскопические процессы. Однако в аристотелевской схеме существенной проблемой является отношение прошлых актуальных состояний к настоящему. А. Уайтхед, определив настоящее как начало телеологического процесса, в результате которого реальность становится актуальной, также не смог обойти это отношение. Приняв тезис о том, что прошлое есть связь актуальностей, А. Уайтхед тем самым практически изменил смысл микроскопического процесса, так как в данном случае микроскопические процессы должны сходить к каждой прошлой актуальности, а не к некоторому настоящему как началу телеологического процесса. Такую нежелательную ситуацию можно было заблокировать указанием на то, что каждое актуальное состояние в прошлом представляет собой некоторый индекс времени, к которому сходятся микроскопические и от которого начинаются макроскопические процессы. Однако в этом случае нуждаются в модификации сами определения процессов и изменения в схемах, по которым они происходят. Ясно, что иным станет и смысл, вкладываемый в обозначенные А. Уайтхедом процессы. В итоге два вида становления не являются непосредственно микроскопическими и макроскопическими процессами. Последние происходят в рамках второго вида становления и представляют собой тенденции, являющиеся не чем иным, как возникновением и исчезновением объекта. Этот механизм можно делить на отдельные фазы и тем самым рассматривать переходы между различными состояниями социальных объектов.

Взгляды А. Уайтхеда наглядно показали, что выделение таких видов становления оправдано преимущественно исследовательскими целями. Реально же первый вид становления является составной частью второго. Первый вид становления как сращивания внутренне присущ процессу конструирования отдельно существующего объекта. Второй вид становления как перехода – это становление, благодаря которому прекращение процесса, в случае формирования отдельно существующего объекта, конструирует это существование в качестве изначального элемента конструирования других отдельно существующих объектов, которые выявляются при повторении процесса. Само сращивание направлено к своей конечной причине, представляющей его субъективную цель, а сам переход является механизмом действующей причины.

В рамках исследования социальных противоречий и переходных состояний следует выделять некоторые достаточно стабильные черты, которые можно рассматривать с позиции логико-методологических подходов. В этой связи можно сказать следующее. Каждая из противоположных сторон, составляющих противоречие: нечто, скажем, «А» предполагает «не А, которое есть его другое». Противоречие внутри «А» формируется противоположностью между становящимся в действительности «А» и противодействующим этому становлению «А» его «не А». Обозначим это его другое через А', и, поскольку для А' его другим является А, то, соответственно, противоположности меняются местами: если в сущности А – это противоречие, образованное противодействием противоположного А', то это представляется в виде становления А', вызывающего соответствующее изменение А', и т.д. Такое понимание проявляется через двойственный характер посредством взаимосвязей противоположностей в рамках практического значения для человеческой деятельности. Планируя свои действия, готовясь ввести в этот мир новую сущность, человек должен ясно себе представить, что ее проявление вызовет реакцию определенного типа со стороны противодействующего объекта. С логико-методологических позиций возможности человека должны быть направлены не на определенный подсчет результатов, что в данной ситуации оказывается

некоторым мифическим результатом, а на формирование, на продумывание тех мер, которые бы обеспечивали адекватную реакцию на бесконечную цель изменения, развития, в конечном счете – на фиксацию переходных состояний в рамках социального развития [2; 3].

Усиливающийся динамизм современных общественных процессов резко повышает требования к методологическому оснащению их научного осмысления. Особую значимость приобретает выработка эвристических ориентиров в исследовании социальных противоречий, но в трактовках этих ориентиров отсутствует необходимая теоретическая ясность. Применительно к отдельным противоречиям встречаются такие характеристики, как «абсурдные», «мнимые», «неопределенные». За рамки социальных противоречий нередко выносятся «трудности», «недостатки», «диспропорции». Долгие годы в философской литературе велись и ведутся споры в соотношении «антагонистических» и «неантагонистических» противоречий, противоречий диалектики и гармонии в существующих различиях.

Приведенные соображения методологического характера переводят обсуждение проблемы противоречия с позиций общеполитических рекомендаций в плоскость научного исследования конкретных объектов и субъектов социальных противоречий, сферы их функционирования, характера и направленности практических индивидуальных и массовых действий, средств и способов социального отрицания, его целей и ценностных ориентаций, условий сочетания различных интересов, соотношения стихийности и сознательного начала в разворачивании противоречий и т.д.

Отмеченные методологические ориентации способствуют эффективности исследований в области социологии, истории, политологии и других социально-гуманитарных наук. Противоречия коренятся в самой сущности человеческих отношений и социальных действий. Значит, объяснение как функция науки состоит среди прочего и в выявлении противоречий общественного развития. Философские основания их анализа обогащаются представлением о человеке как о конкретном историческом феномене объективной диалектики. Тем самым научное понимание социальных противоречий предполагает: а) выявление существа общественных связей, образующих противоречия, в структуру которых включен субъект; б) фиксирование противоречия во всех измерениях его социального пространства (объективные отношения, потребности и интересы людей, их действия); в) установление характера, целей, направленности индивидуальных и массовых практических действий людей при разворачивании конкретных противоречий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Уайтхед, А. Избранные работы по философии. М., 1990. – С. 717.
2. Фон Вригт, Г. Х. Логико-философские исследования. М., 1986. – 600 с.
3. Попов, В.В. Логика изменения и темпоральная логика. Ростов-н/Д., 1992. – 102 с.

В.А. Тимофеев, Ю.А. Сердюкова

ПРОБЛЕМЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРИКЛАДНОЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается проблема ресоциализации несовершеннолетних в контексте взаимодействия семьи, образовательных учреждений и правоохранительных органов, современные политические условия также требуют исследования ресоциализации для несовершеннолетних правонарушителей и их социальной среды, влияющей на их успешность в процессе ресоциализации.

Ключевые слова: социализация, несовершеннолетние, правонарушение, государство, молодежная среда, образовательный процесс, закон.

PROBLEMS OF RESOCIALIZATION OF JUVENILE OFFENDERS: THEORETICAL AND APPLIED ANALYSIS

Abstract. This article examines the problem of resocialization of minors in the context of interaction between family, educational institutions and law enforcement agencies; modern political conditions also require research into resocialization for juvenile offenders and their social environment, which influences their success in the process of resocialization.

Key words: socialization, minors, crime, state, youth environment, educational process, law.

На сегодняшний день в Российской Федерации сформированная система социальной поддержки незначительно защищенных категорий населения, в первую очередь, молодого поколения. Беспокойство социальных институтов возрастает из-за значительного числа правонарушений и преступлений, совершаемых молодыми людьми и даже детьми. В связи с этим становится крайне актуальным поиск методов и аргументированных подходов к решению проблемы подростковой преступности, а также поиски эффективных способов ресоциализации нового поколения. С целью сохранения семейной и учебной среды, а также близких социальных связей, система воспитательно-предупредительных мер, применяемых в отношении молодежи, специально разработана таким образом, чтобы подросток, совершивший правонарушение, не был лишен возможности общения с семьей, сверстниками в учебном процессе и образовательной организации, если нет в этом крайней необходимости. Современная концепция обеспечения общественной поддержки учитывает необходимость неизолированного от семьи взаимодействия с ребятами, нарушившими закон. Однако, в случае подростков, попавших в ловушку правонарушения и состоящих на учёте, ресоциализация становится значительно сложнее. Поэтому необходимо тщательно разработать программу ресоциализации. Одновременно подростки могут находиться на свободе, соблюдая специальные условия, установленные судебными заседаниями.

Говоря об обществе в целом, стоит отметить, что оно рассматривается как система реальных взаимоотношений, в которые вступают люди в своей обыденной жизнедеятельности. Эти связи и отношения определяют взаимодействие людей, их роли и статусы в обществе. Через концепцию общества мы можем изучать, анализировать и понимать их поведение и действия. Общество также включает в себя нормы, культуру, ценности, институты и организации, которые формируют и поддерживают социальную структуру. Каждый член общества занимает определенную позицию в этой структуре и выполняет такую же роль, что обеспечивает ее устойчивость и функционирование. Концепция общества может быть применена на разных уровнях – от макроуровня, где анализируются общие структуры и тенденции, до микроуровня, где изучаются повседневные взаимодействия и отношения между людьми. В целом концепция общества помогает нам понять, как взаимодействуют друг с другом и как формируются и поддерживаются социальные отношения и структуры. Характеризуя понятие социализация, можно говорить, что это процесс, в ходе которого индивид приобретает общественные навыки и ценности, осваивает социальные нормы и устанавливает связи с другими людьми. Он может происходить как естественным образом под влиянием различных факторов, таких как семья, друзья, школа и общество в целом, так и педагогически организованным процессом образования и воспитания. С определением социальная структура непосредственно объединены общественные положения, социальная значимость, общественные категории, учреждения и сообщества. [2]

Термин «социализация» не имеет однозначного толкования среди разных представителей психологической, педагогической и юридической наук. В концепции отечественных гуманитарных наук используется еще несколько терминов, которые являются синонимами для категории «социализация»: «развитие личности» и «воспитание». Процесс социализации предполагает ком-

плекс абсолютно всех общественных действий, вследствие которых человек усваивает концепцию общепризнанных норм и ценностей, позволяющих ему существовать в обществе.

Важно отметить, что социализация является процессом, который включает не только усвоение социального опыта, но и активное взаимодействие индивида с социальной средой. Индивид преобразует социальный опыт в свои ценности и ориентации, а также вносит изменения в общественные отношения. Период социализации подростков особенно сложен, так как он связан с переустройством социальных взаимоотношений и требует адаптации к новым условиям жизни.

Изучение процесса социализации подростков является актуальной темой во все времена, которые рассматривают его в контексте социальной психологии. Проводя анализ теоретической и практической литературы, можно говорить, что социализация связана с эмоциональной сферой личности. Однако вопрос состоит не только в усвоении социального опыта, но и в его трансформации подростком в личные ценности, конструкции и ориентации. Этот период переустройства социального опыта не подразумевает просто его пассивное утверждение, но предполагает динамичность подростка в использовании этого трансформированного опыта. При этом понимание взаимодействия индивида с окружающей средой включает в себя восприятие подростка как субъекта формирования не только его самого, но и общества, а также объясняет преемственность в этом развитии. Такое понимание социализации предполагает рассмотрение человека одновременно как объекта, так и субъекта социальных взаимоотношений.

Личность – это динамичная, относительно устойчивая целостная система социально-культурных, интеллектуальных и морально-волевых качеств человека, выраженных в индивидуальных особенностях его сознания и деятельности. В современном мире взаимодействие между личностью и социумом происходит в условиях переустройства социальных взаимоотношений, которые могут вызывать как положительные, так и отрицательные изменения в различных сферах жизни. Подростки ощущают наибольшие проблемы в приспособлении к современным условиям жизни [1].

В теории и практике правоохранительной деятельности выделяется механизм постпенитенциарной ресоциализации лиц, освободившихся из мест лишения свободы, к которому относят социальную коррекцию – деятельность субъектов постпенитенциарной ресоциализации с целью коррекции эмоционального, поведенческого аспекта лиц, освободившихся с мест лишения свободы, которые не соответствуют общепризнанным ценностям, а также эталонам, с помощью способов восстановления, компенсирования, стимулирования и контролирования со стороны органов государственной власти и местного управления; социальную терапию – концепция направленного влияния государственных, социальных, религиозных учреждений и структур на состояние, поступки, действия лиц, освободившихся с мест лишения свободы, с целью их социального и психологического выздоровления.

Результативность ресоциализации на любом этапе достигается при следующих условиях: соблюдение прав и свобод осужденного; комплексный подход (вовлечение экспертов разного профиля: юристов, преподавателей, специалистов по психологии, педагогов, духовенства и др.); создание равных/ партнерских отношений; помощь в затруднительных случаях; мотивирование, а также активация положительного в осужденном; индивидуальный подход.

Ресоциализация осуждённых в общем смысле предполагает процедуру приспособления и возобновления навыков вхождения в общество. В организациях, занимающихся ресоциализацией, заключены договоры с местными центрами занятости населения/ мобильными центрами занятости для решения вопроса трудоустройства осужденных.

Необходимо уделить особое внимание вопросам вторичной преступности среди лиц, которые были осуждены к мерам наказания, не сопряженным с лишением свободы. Основные негативные последствия связаны с отсутствием должного контроля со стороны правоохранительных органов и социальных учреждений и системной работой сотрудников уголовно-исправительных инспекций [2]. Удачное предотвращение повторной преступности может быть только в том случае, если ведется кропотливая, системная работа с правонарушителем.

Несовершеннолетние являются особыми участниками уголовного правопорядка и подлежат отдельным мерам, направленным на обеспечение особого порядка их привлечения к ответствен-

ности. Характерные черты наказания для несовершеннолетних определяются международными конвенциями и указаниями верховного суда. Эти положения служат руководством для судьи при принятии решения по делу несовершеннолетнего осужденного. Они определяют основные принципы и направления для наложения наказания на несовершеннолетних. Это значит, что при назначении наказания несовершеннолетнему, суд учитывает его жизненные обстоятельства, воспитание, семейную ситуацию, отношения с родителями и близкими, отношение к учебе или работе, а также другие условия, которые оказывают влияние на его поведение. Также оцениваются его психическое развитие, способности, моральные ценности и личностные черты. Все эти факторы позволяют суду принять решение о наказании или применении мер воспитательного влияния в каждом конкретном случае. Однако на практике видно, что судебная практика часто сводится к формальным процедурам без должного анализа, из-за чего возникают проблемы со справедливостью решений, высокий уровень рецидива преступлений среди молодежи и недостаточное влияние воспитательных мер на подростков.

Такое поведение и деяния несовершеннолетних часто являются результатом негативного влияния со стороны взрослых. Когда взрослые злоупотребляют наркотиками, алкоголем, занимаются проституцией или совершают преступления, это может повлиять на подростков, особенно если у них еще не окрепшая нервная система. Подростки могут попасть под влияние старших лиц и стать зависимыми от них, физически и морально. Это означает, что несовершеннолетние не всегда полностью осознают суть своих действий и последствий, связанных с правонарушениями. Они могут хотеть удовлетворить некоторые мгновенные земные наслаждения (например, украсть, чтобы прокатиться на автомобиле без разрешения, или напасть на людей, чтобы получить деньги на алкоголь), потому что им не хватает навыков и знаний для принятия рациональных решений. Принцип справедливости (ст.6 УК РФ) означает, что наказание лицу, совершившему преступление, должно соответствовать характеру и степени общественной опасности преступления, обстоятельствам его совершения и личности виновного [4]. Практическая деятельность, которая не осуждает и не лишает независимости подростка, может положительно сказаться на его будущей судьбе. Однако, следует помнить, что само лишение свободы не исправляет человека, как говорит поговорка.

Назначение принудительных работ для несовершеннолетних возможно только в определенных случаях и при соблюдении определенных условий. Во-первых, это должно быть несовершеннолетнее лицо, в отношении которого установлено уголовное наказание в форме исправительных работ. Во-вторых, решение о назначении принудительных работ принимается судом, исходя из степени общественной опасности поведения, осужденного и его возможностей для изменения. Важно отметить, что принудительные работы не являются заменой личной свободы осужденного, они выполняются в установленные сроки и при определенных условиях. Осужденный сохраняет свои гражданские права и обязанности, а также подлежит надзору и контролю со стороны специальных органов исполнения наказания. В целом принудительные работы являются одной из форм исправления осужденных и могут служить эффективным способом реабилитации несовершеннолетних, позволяя им внести полезный вклад в общество и обрести новые навыки и опыт, необходимые для успешной социальной адаптации, с другой стороны, это осознание необходимости отдавать часть заработка государству, что приводит к пониманию и осознанию осужденным своих действий.

В уголовной сфере осуществляется основная деятельность по исправлению и перевоспитанию несовершеннолетних правонарушителей. В данном случае судебное решение играет роль в зависимости от взыскания и определяется для несовершеннолетнего подростка, а также насколько оно эффективно для корректировки виновного в каждом отдельном случае. Так, например, тренинги способствуют укреплению психологической устойчивости и способности осужденных ориентироваться в сложных ситуациях, а также принимать рациональные, взвешенные решения. После освобождения продолжается работа по социальной адаптации и поддержке осужденных.

С уверенностью можно говорить, о том, что учет индивидуальных особенностей несовершеннолетних правонарушителей позволяет делать процесс ресоциализации более эффективным.

Для исследования выявления условий изменения поведения в ходе ресоциализации были использованы данные участников процесса ресоциализации, которые представлены в таблице 1. Это две группы подростков по шесть человек в возрасте от 13 – 17 лет.

Таблица 1

Социально-психологические данные участников процесса ресоциализации

1 группа			2 группа		
Возраст/ пол	Вид правона- рушения	Характеристика семьи и социального окружения	Возраст/ пол	Вид правона- рушения	Характеристика семьи и социально- го окружения
14/жен	Вандализм	Неполная семья/ жестокое обращение	15/муж	Наруше- ние правил дорожного движения	Родители не могут повлиять на поведение ребёнка
15/муж	Распитие спиртных напитков	Наличие физических заболеваний у членов семьи (инвалидность)	14/муж	Распитие спиртных напитков	Алкоголизм членов семьи
13/муж	Нарушение противопо- жарной безопасно- сти	Алкоголизм членов семьи/ депривация	15/жен	Курение в общест- венных местах	Родители не могут повлиять на ребёнка/неполная семья
16/муж	Мелкое ху- лиганство	Малообеспеченная семья	16/муж	Крупное хулиганст- во	Многодетная семья
14/муж	Неудовле- творитель- ное поведе- ние в школе	Конфликтная семья (ссоры и скандалы)/ жестокое обращение	17/муж	Хранение холодного оружия	Выраженная депри- вация (отстранен- ность родителя и ре- бёнка)
17/муж	Хранение наркотиче- ских ве- ществ	Неполная семья (одна мать и нет отца)	16/жен	Хранение наркоти- ческих веществ	Пребывание в при- юте

У всех подростков в выборке наблюдаются проблемы в семье, которые негативно влияют на поведение подростка в социуме, что сказывается на его успеваемости. В основном преобладают преступления, совершенные мальчиками, чем девочками. Гендер оказывает непосредственное влияние на формирование отклоняющегося поведения. Кроме того, проявления девиации у мальчиков и девочек имеет свои особенности. Так, среди девиаций как зависимое, преступное и суицидальное поведение в среднем преобладают мальчики. Но наряду с этим девочки в большей степени подвержены крайним проявлением этих типов поведения. Помимо физиологических факторов этой дифференциации, оказывают влияния и социальные факторы. В качестве профилактических мер выделяются индивидуальные беседы, в которых выявляются главные причины отклоняющегося поведения. Среди причин, связанных с особенностями семейного воспитания, можно выделить: конфликты между родителями; воспитание подростка в неполной семье, отсутствие контроля со стороны родителей; аморальный образ жизни членов семьи; низкий культурный и моральный уровень родителей, их педагогическая неграмотность; недостатки воспитания в семье; семейное отчуждение и примеры противоправного и другого аморального поведения в семье. Мальчики больше девочек склонны участвовать в травле в разных ролях, и они же часто становятся жертвами физической травли.

Для развития компонента регуляции положительных эмоций важна эмоциональная поддержка со стороны родителей, их способность учить ребенка управлять своими эмоциями. Для

развития компонента социальных навыков важна возможность ребенка взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, а также наличие моделей социального поведения со стороны родителей. Развитие жизнестойкости имеет большое значение для детей и подростков, так как помогает им справляться с трудностями, учиться новому, достигать поставленных целей и преодолевать преграды. Поэтому родители имеют важную роль в поддержке и стимулировании развития компонентов жизнестойкости у своих детей.

Для решения и устранения существующих проблем у несовершеннолетних целесообразно разработать программу, которая была бы направлена на работу как с подростками, так и с их родителями, на совместную деятельность несовершеннолетних, которые оказались в трудной жизненной ситуации, а также формирование личностных установок, которые будут способствовать корректной склонности к противоправному поведению несовершеннолетних и их реабилитации в современном обществе.

В качестве основных задач программы можно выделить: расширение кругозора подростков по вопросам правовой культуры; формирование у несовершеннолетней потребности в здоровом образе жизни путём воспитания умения противостоять вредным привычкам; создание условий для проявления правовых знаний, умений развивать потребность в совершении оправданных поступков; организация эффективного взаимодействия всех структур (семьи, школы, сотрудников по делам несовершеннолетних) в работе с подростками, которые находятся в группе риска.

Для эффективной работы и получения положительного результата необходимо проводить всё больше бесед и конференций на соответствующую тематику, которые должны быть ориентированы в том числе на знакомство несовершеннолетних с нормативными и правовыми основами гражданского общества, кроме того, работу с нормативными документами, правовое обучение (индивидуальная и групповая форма), изучение законов страны, уголовный и семейный кодекс. Может проводиться сотрудниками внутренних дел как с детьми, так и с родителями. Преподаватели и психологи проводят индивидуальные, разъяснительные и профилактические беседы. Преобладают классные часы о воспитании личности и также классные часы правовой направленности. Задействовать кружки, факультативы, секции, студии. Активно проводится вовлечение во внеурочную учебно-познавательную деятельность.

Проводя анализ стоит выделить основные организационные проблемы адаптации и социализации несовершеннолетних преступников. Структура органов профилактики сильно перегружена, в особенности из-за усложнённой ситуации в стране. В её обязанности входило только выявление социально неблагополучных семей. Отсутствует связь с семьями нарушителей.

В работе с обучающимися разумно использовать полу структурированную или свободную беседу, которая дает возможность приобрести сведения о их проблемах, в которых до начала беседы сотрудник не был в курсе. Вероятность гибко изменять стиль и направленность беседы – существенное преимущество этого метода. Эффективность применения беседы как диагностического способа в работе с подростками подразумевает соблюдения ряда условий. Так как подросток совершает преступление, то в обязанность сотрудника по делам несовершеннолетних является проведение профилактической беседы. Они могут спровоцировать у такого подростка вражду. К этому добавляется еще отличительное для подростков желание не быть таким человеком, который имеет необходимость в помощи, согласно последней критерию, со стороны постороннего старшего. Данное рассматривается им как слабость. Подобная позиция подростка значительно усложняет осуществление беседы с ним. Своё недовольство и нежелание разговаривать подросток может выражать по-разному безмолвием, односложными ответами, абсолютным безразличием к тому, что говорит и делает сотрудник по делам несовершеннолетних.

Выделим наиболее значимые аспекты, которые важны при проведении беседы с подростком, совершившим правонарушение:

Принимать подростка таким, какой он есть. Не критиковать его и не морализировать. В случае, если что-то резко не устраивает в подростке или даже шокирует, допускается высказать данное в корректной фигуре. Тем не менее нужно стараться продемонстрировать подростку, что вы готовы к работе с ним и видите в нем немало положительных качеств.

Продемонстрировать подростку, что все, что он скажет, останется между ним и вами, что достаточно строго должна соблюдаться некое правило конфиденциальности.

Показывать ребенку, что он значим как человек, как собеседник по совместной работе, что вам на самом деле важно то, что он сообщает. Для данного полезно удерживать в памяти то, что собственно, сообщает подросток – имена, события, объяснения.

Быть честным и искренним с подростком.

Принимать все заключения и приносить назначения строго в пределах своей профессиональной компетентности и профессиональной ответственности.

Можно воспользоваться своим чувством юмора, шуточками, концентрируя внимание на то, чтобы они были понятны подростку, чтобы он не усмотрел их как издевку или отражение презрения.

Беседа всегда начинается со знакомства, сборе информации о семье (кто отец, кто мать, кем они работают, есть ли другие члены семьи (братья, сестры, тети, дяди), которые проживают вместе с ребёнком. В каких отношениях состоит подросток с ними). Осознаёт ли подросток проступок, который он совершил. В последующем можно использовать обследования – тесты-опросники. По данным тестов можно определить проблему поведения. Дальше беседа может идти на тему о увлечениях, друзьях, планах на жизнь и т.д.

Таким образом, ресоциализация проходит в нескольких этапах. Первый этап включает в себя адаптацию. Выявление у подростка внутренней мотивации, то есть заинтересованность в деятельности социума. Во втором этапе подростка нужно вовлечь в социальную деятельность, то есть чтобы он принял правильные нормы и отказался от асоциальных норм поведения. В третьем этапе совершается процесс ресоциализации, когда у подростка складываются твёрдые взгляды, убеждения, формируется самосознание, способен к самоанализу, стремлением участвовать в общественной жизни. Особенную важность имеет характер взаимодействия сотрудников с ребятами, овладение ими особыми психолого-педагогическими способами, необходимыми в повседневном общении с ними и способствующими социальной адаптации и личностному формированию ребенка.

В данном исследовании обсуждается высочайшая социальная значимость ресоциализации лиц, совершивших правонарушения в несовершеннолетнем возрасте. Теоретический и экспериментальный анализ позволяет сделать вывод, что модель девиантного поведения, включая преступления, не может быть рассмотрена вне контекста других трудностей, с которыми сталкиваются несовершеннолетние. Поэтому невозможно разработать технологию, которая могла бы «исправить» их незаконные действия. Вместо этого необходима процедура ресоциализации, которая способствует перевоспитанию социально неприемлемого поведения и адаптации к общественной жизни, возвращая социально здоровую личность. Взаимодействие фундаментальных и частных социальных институтов (семьи, образования, общественности, социальной защиты, системы правосудия, учреждений по поддержанию общественного порядка и т. д.) играет ключевую роль в этом совершенствовании. Исследование также подтверждает, что ресоциализация становится более эффективной, когда несовершеннолетнему правонарушителю предоставляется возможность включиться в различные виды позитивной деятельности и создать положительные социальные связи. Важным фактором является осмысленная оценка собственных действий со стороны правонарушителя, как модели правопослушного поведения и видения перспектив реализации позитивного сценария жизни. Семейное воспитание играет значительную роль в формировании преступности несовершеннолетних, поскольку недостатки семейного воспитания могут привести к преступности, алкоголизму, наркомании и другим патологическим явлениям. Из числа подростков, совершивших повторные преступления, значительно больше воспитывалось в неполных семьях.

Злоупотребление алкоголем у несовершеннолетних правонарушителей начинается в возрасте от 13 до 16 лет. По свидетельству, напитки становятся доступными детям значительно раньше, и, как правило, это происходит в семье. Также есть несовершеннолетние правонарушители, воспитывавшиеся в семьях, где ранее были судимые родственники. Такие семьи становятся объектом регулярного наблюдения, что позволяет определить, какие предупреждения и меры пресечения будут эффективными и как ситуация влияет на подростка [3].

Хороший результат получается с помощью общественных работ, которые часто проводятся в городе. После проведения таких работ подросткам редко хочется портить исторические памятники культуры или совершать хулиганство. Однако работа с подростками, имеющими проблемы с алкоголем или наркотиками, является более сложной. В некоторых случаях может потребоваться решение, принимаемое родителями или судом, в зависимости от характера преступления. В некоторых случаях происходит полная деградация личности, потеря самоидентификации и нарушение моральных ценностей, что приводит к агрессивности и изоляции подростков, предпочитающих общество других зависимых лиц и отдаляющихся от нормальной жизни.

Вопрос ресоциализации несовершеннолетних осужденных является актуальным в настоящее время, обладает теоретической и практической важностью, что требует последующих научных изысканий в предоставленной области, а также на практике тех либо других моделей и течений ресоциализации, которые будут стремиться к совершенству со ходом времени.

Цель и суть ресоциализации осужденных заключается в том, чтобы исправительные учреждения (в соответствии с правильной государственной политикой, обеспечивающей организацию, материально-техническую поддержку, научно-методическую базу) прилагали все усилия для изменения осужденного (включая несовершеннолетних) в лучшую сторону, чтобы улучшилось его отношение к окружающей среде, к другим людям, к нормам и законам, существующим в обществе, формировались мотивации, необходимые для успешного процесса ресоциализации и осужденные сами активно участвовали в этом процессе, исключая возможность достижения этих целей только через полное изоляцию от общества.

Учреждения исправительной системы должны взаимодействовать с гражданскими институтами, общественными организациями, университетами, волонтерами, приглашая их работать внутри учреждений, выделять проблемные области в постпенитенциарной стадии. В связи с открытым взаимодействием учреждений исправительной системы с обществом и постановкой общей цели ресоциализации, обращение к осужденным должно соответствовать этой идее, и поэтому запрещено применение жестокости, грубости, насилия, оскорбления и т.д., а должны соблюдаться права человека, что является основой ресоциализационной деятельности.

Право на образование является одним из самых важных социальных прав несовершеннолетних, отбывающих наказание. Этот аспект имеет наибольшее влияние на их реабилитацию и последующую социализацию после отбытия наказания. Важно, чтобы несовершеннолетние имели возможность посещать образовательное учреждение, получать образование и регистрироваться на различные информационные и культурные курсы. Однако существует проблема ресоциализации, связанная с неохотой несовершеннолетних учиться и изменяться, особенно в подростковом возрасте, когда вопросы формирования правовой культуры и правового сознания особенно актуальны. Каждая система отношений содержит определенные проблемы, связанные с социальной сферой. Моделирование, прояснение, понимание, анализ и обобщение каждой проблемы совместно с специалистами позволяют провести социально приемлемые методы их решения, помогая несовершеннолетним объективно исследовать свое прошлое и прогнозировать свое будущее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / М.: Издательство Москва, 2020. – 360 с.
2. Бабаян, С.Л. К вопросу о постпенитенциарной ресоциализации / Пенитенциарная наука. 2021. № 12. – С.13-19
3. Гусаров, П. Н. Ресоциализация и адаптация осужденных: проблемы и перспективы пенитенциарной системы в России / Молодой ученый. 2024. № 22. – С.270-273.
4. Егоров, А.Г. Условия социализации несовершеннолетних преступников / М. – 2025. – С. 387-389
5. Щенникова, С.В. Содержание и методика психосоциальной работы в системе социальной работе / Учебное пособие, Арзамас, 2023. – 106 с.

Раздел IV. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Т. Э. Бурок, Д. А. Смолярчук

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается дидактический потенциал социальных сетей как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся средней школы. Цель исследования – выявить и систематизировать дидактические возможности социальных сетей, а также определить педагогические условия их эффективного использования. В работе уточняется понятийный аппарат, разграничиваются социальные сети и иные цифровые инструменты. Анализируются коммуникативная, информационная, организационная и мотивационная функции социальных сетей, описываются возможности их применения в проектной деятельности школьников. Особое внимание уделяется рискам использования социальных сетей в образовательном процессе и способам их минимизации. Делается вывод о том, что социальные сети являются эффективным средством формирования коммуникативной компетенции при условии методически грамотного включения их в учебный процесс. Перспективы исследования связываются с разработкой конкретных методических моделей интеграции социальных сетей в уроки иностранного языка в средней школе.

Ключевые слова: социальные сети, сетевое взаимодействие, коммуникативная компетенция, иностранный язык, средняя школа, цифровая образовательная среда, аутентичное общение, проектная деятельность.

T. E. Burok, D. A. Smoliarchuk

SOCIAL NETWORKS AS A MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article examines the didactic potential of social networks as a means of forming foreign language communicative competence of secondary school students. The aim of the study is to identify and systematize the didactic opportunities of social networks, as well as to determine the pedagogical conditions for their effective use. The paper clarifies the conceptual framework, distinguishing social networks from other digital tools. It analyzes the communicative, informational, organizational, and motivational functions of social networks and describes the possibilities of their application in students' project activities. Special attention is paid to the risks of using social networks in the educational process and ways to minimize them. It is concluded that social networks are an effective means of developing communicative competence, provided they are methodologically competently integrated into the educational process. Prospects for further research are associated with the development of specific methodological models for integrating social networks into foreign language lessons in secondary school.

Key words: social networks, network interaction, communicative competence, foreign language, secondary school, digital educational environment, authentic communication, project activities.

Современный этап развития образования характеризуется переходом к цифровой образовательной среде, что неизбежно трансформирует подходы к обучению иностранным языкам. Если ранее акцент делался преимущественно на освоении лексико-грамматического материала и формировании навыков чтения и перевода, то сегодня в центре внимания оказываются коммуника-

тивная, цифровая и медиаграмотность, способность обучающихся функционировать в многоязычном и многоканальном информационном пространстве. Как отмечают Б. Б. Аганазарова и О. А. Аннаева, это приводит к необходимости переосмысления традиционных методик и интеграции в процесс обучения новых технологических подходов [1].

В научной литературе термин «социальная сеть» традиционно трактуется в широком (социологическом) и узком (инструментально-цифровом) смысле. В контексте нашего исследования под социальными сетями понимаются многопользовательские интернет-платформы, предоставляющие зарегистрированным пользователям возможность создавать профиль, формировать круг контактов, обмениваться контентом и вступать в интерактивное взаимодействие в асинхронном или синхронном режиме. Ключевыми признаками таких платформ являются интерактивность, коллаборативность, персонализация и сетевая структура (наличие подписчиков, групп по интересам). Важно подчеркнуть, что в рамках данной работы мы проводим четкую границу между социальными сетями (ВКонтакте, Telegram, YouTube с социальным функционалом) и иными цифровыми ресурсами: электронными словарями, онлайн-тренажерами (Duolingo, LearningApps), платформами для видеоконференций и мобильными приложениями с замкнутым сюжетом. Последние являются ценным дидактическим материалом, однако они не создают эффекта реальной социальной коммуникации, поскольку взаимодействие в них происходит по алгоритму «человек-машина», а не «человек-человек». Именно межличностное общение с реальным адресатом представляет собой главный дидактический ресурс социальных сетей.

Цель настоящего исследования — выявить и систематизировать дидактические возможности социальных сетей для формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся средней школы, а также определить условия, обеспечивающие эффективность их использования в образовательном процессе.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Уточнить понятийный аппарат исследования, разграничив социальные сети и иные цифровые инструменты обучения.
2. Охарактеризовать функции социальных сетей (коммуникативную, информационную, организационную, мотивационную) применительно к формированию иноязычной коммуникативной компетенции.
3. Проанализировать возможности использования социальных сетей в проектной деятельности учащихся средней школы.
4. Выявить риски, связанные с использованием социальных сетей в образовании, и предложить способы их педагогической минимизации.
5. Определить условия эффективного использования социальных сетей как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Методология исследования основана на теоретическом анализе и обобщении научно-методической литературы по проблеме цифровизации образования, использовании социальных сетей в обучении иностранным языкам, а также на системном подходе к рассмотрению дидактических функций сетевых платформ. Материалом исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых в области методики преподавания иностранных языков, педагогической психологии и цифровой дидактики, опубликованные в рецензируемых научных изданиях. В работе применялись методы теоретического анализа, синтеза, классификации и обобщения научных данных.

Для учащихся средней школы особенно важно, чтобы учебная деятельность была встроена в привычный им социальный и информационный контекст. Подростковый возраст характеризуется высокой потребностью в общении со сверстниками, стремлением к самовыражению, принадлежности к группе, освоению новых форм социального взаимодействия. Именно эти потребности во многом реализуются в социальных сетях, которые становятся значимой частью повседневной коммуникации школьников. Поэтому использование социальных сетей как средства обучения иностранному языку позволяет опереться на социальный опыт учащихся, соответствующий их возрастным особенностям и интересам.

В методическом плане социальные сети обладают рядом характеристик, которые делают их перспективным средством формирования коммуникативной компетенции: интерактивностью, доступностью, мультимодальностью (сочетание текста, аудио, видео, изображений, гиперссылок), возможностью организации группового и индивидуального взаимодействия, в том числе в асинхронном режиме.

Использование социальных сетей в обучении учащихся средней школы позволяет выстраивать учебные ситуации, максимально приближенные к реальному общению. Посты, комментарии, личные сообщения, короткие видеоролики и сторис представляют собой типичные для подростков форматы высказывания, в которых они могут практиковать языковые средства в значимых для них контекстах: обсуждение хобби, школьной жизни, музыки, кино, путешествий, спорта и др. При грамотном педагогическом сопровождении такие формы деятельности становятся инструментом формирования языковой и речевой компетенции: ученики осваивают лексико-грамматические конструкции, типичные для неформального и полуофициального общения, учатся строить связные высказывания, выражать своё мнение, задавать вопросы, аргументировать и уточнять позицию. В отличие от традиционных упражнений учебника, сетевое общение предполагает наличие реального адресата и обратной связи, что повышает значимость и ответственность за качество языкового высказывания.

Существенные возможности социальные сети открывают для формирования социокультурной и социолингвистической компетенции учащихся. В виртуальном пространстве школьники сталкиваются с примерами аутентичной речи носителей языка, знакомятся с нормами речевого поведения, речевыми формулами вежливости, особенностями подросткового сленга, различиями между формальным и неформальным стилями общения. Участие в международных или межшкольных онлайн-проектах, подписка на иноязычные страницы, посвящённые культуре, музыке, спорту, позволяют учащимся средней школы постепенно формировать представление о жизни зарубежных сверстников, учиться сопоставлять культурные явления, замечать сходства и различия, избегать стереотипных оценок. Таким образом, социальные сети становятся дополнительным каналом для расширения культурного кругозора и формирования элементарной межкультурной компетентности.

Важно подчеркнуть, что социальные сети могут использоваться не только как «естественная» среда общения учащихся, но и как целенаправленно организованное образовательное пространство. Учитель иностранного языка может создавать учебные группы (сообщества, чаты, каналы), предназначенные для сопровождения курса: размещения аутентичных материалов, объявлений, инструкций к заданиям, ссылок на видеоролики и подкасты, проведения мини-опросов и дискуссий. В этом случае социальная сеть становится своеобразным «расширением класса», где продолжается работа над языком за пределами урока: школьники выполняют домашние задания, участвуют в обсуждениях, задают вопросы, делятся найденными материалами на изучаемом языке. Подобная модель способствует формированию учебно-познавательной и регулятивной составляющих коммуникативной компетенции: ученики учатся планировать свою деятельность, распределять время, искать и отбирать релевантные ресурсы, представлять результаты работы в разных форматах (текст, презентация, видеоролик, инфографика) [6].

В научной литературе описываются примеры создания специализированных социальных образовательных сетей и проектов, ориентированных на школьников. Так, в исследовании К. С. Григорьевой рассматривается сайт «Country Study» как «социальная образовательная сеть для дополнительного внеаудиторного общения с обучающимися на учебные темы» [12]. Подобные ресурсы могут быть адаптированы и к условиям средней школы, когда учащиеся объединяются в тематические сообщества, выполняют страноведческие задания, обсуждают тексты, готовят мини-проекты, связанные с культурой стран изучаемого языка.

В этом случае, как отмечает К. Э. Вишнева, социальная сеть выполняет сразу несколько функций:

- коммуникативную (организация общения);
- информационную (доступ к материалам);
- организационную (управление учебной деятельностью);

· мотивационную (поддержка интереса за счёт участия в совместных активностях) [9].

Отдельного внимания заслуживает использование социальных сетей в проектной и творческой деятельности учащихся средней школы. Исследования С. В. Сороколетова показывают, что телекоммуникационные проекты, реализуемые на базе социальных сетей, способствуют формированию у школьников опыта реального иноязычного общения, развитию навыков сотрудничества и ответственности за общий результат [9]. Уже на уровне основной школы возможно участие подростков в учебных онлайн-проектах с ровесниками из других школ и регионов: подготовка совместных презентаций, выпуск электронных газет, создание видеороликов, посвящённых школьной жизни, традициям, экологии, досугу. Социальные сети предоставляют для этого уникальную среду: в рамках проектной деятельности учащиеся могут создавать тематические сообщества, публиковать промежуточные результаты работы, проводить опросы, обсуждать этапы реализации проекта в комментариях или чатах. Такой формат деятельности стимулирует использование иностранного языка как инструмента решения конкретных задач и одновременно развивает стратегическую и дискурсивную составляющие коммуникативной компетенции.

Важным мотивирующим фактором является то, что социальные сети позволяют школьникам предъявлять результаты своей работы не только учителю, но и более широкой аудитории — одноклассникам, участникам группы, иногда родителям и другим пользователям. Публичность и возможность получить обратную связь от аудитории («лайки», комментарии, одобрение значимой группы сверстников) усиливают внутреннюю мотивацию к более качественному выполнению заданий, побуждают следить за языковой правильностью, выразительностью и оригинальностью высказываний. Таким образом, социальные сети способствуют формированию положительной «языковой» самооценки и осознания собственного продвижения в овладении иностранным языком.

Вместе с тем использование социальных сетей в обучении учащихся средней школы связано с определёнными рисками, которые требуют специально организованной педагогической работы. Среди них отмечаются: отвлекающий потенциал развлекательного контента, доминирование коротких и упрощённых форм текста, распространённость сетевого сленга и смешения языков, возможные нарушения норм речевого и сетевого этикета, проблемы информационной безопасности. В этих условиях важным элементом работы учителя становится формирование основ медиаграмотности и цифровой гигиены: обсуждение правил безопасного поведения в сети, принципов уважительного общения, различий между учебными и неучебными форматами контента, критериев отбора надёжных источников информации. При таком подходе социальные сети становятся не только средством формирования языковой компетенции, но и инструментом воспитательной работы, направленной на развитие ответственного и критического отношения к цифровой среде.

Проведённый теоретический анализ позволяет сформулировать следующие ключевые выводы, подтверждающие выдвинутую цель и задачи исследования.

Во-первых, мы доказали, что социальные сети обладают значительным дидактическим потенциалом для формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся средней школы, который реализуется через их коммуникативную, информационную, организационную и мотивационную функции. В ходе исследования было уточнено рабочее определение социальных сетей в образовательном контексте и проведена чёткая граница между социальными сетями как средой межличностного общения и иными цифровыми ресурсами (тренажёрами, приложениями, платформами), работающими по алгоритму «человек-машина». Именно возможность аутентичного межличностного взаимодействия с реальным адресатом составляет главное дидактическое преимущество социальных сетей. Также было показано, что социальные сети предоставляют уникальные возможности для проектной деятельности школьников, обеспечивая публичность результатов и обратную связь от аудитории, что усиливает мотивационный эффект.

Во-вторых, мы определили условия, при которых использование социальных сетей становится эффективным дидактическим инструментом: целенаправленное педагогическое проектирование учебной деятельности в цифровой среде; чёткое определение целей и отбор соответствующих заданий; установление правил взаимодействия и сетевого этикета; систематическая обратная связь и рефлексия; формирование у учащихся медиаграмотности и критического отношения к

контенту. При соблюдении этих условий социальные сети могут выступать не только фоном повседневной жизни подростков, но и полноценным средством обучения, органично интегрированным в процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

В-третьих, перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой конкретных методических моделей интеграции социальных сетей в уроки иностранного языка в средней школе, а также с эмпирической проверкой эффективности таких моделей в реальной образовательной практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аганазарова, Б. Б. Современные подходы к обучению иностранным языкам: интеграция технологий и когнитивных стратегий / Б. Б. Аганазарова, О. А. Аннаева, О. Х. Хеббиккулиева, Г. М. Аннаева // Молодой ученый. – 2025 – № 15 (566). – С. 137-139.
2. Бакурова, Е. Н. Использование цифровых средств в обучении иностранному языку // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2025): материалы науч.-практ. конф. – Электрон. ресурс. – URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2025/contents/Bakurova> (дата обращения: 30.11.2025).
3. Балыгина, Е. А., Бахтимирова, А. Д., Герасименко, Е. А. и др. Современная инфраструктура информационного пространства: вред или польза // Социальные отношения. – 2021. – № 3 (38). – С. 40—53.
4. Бушля, К. М. Методы преподавания иностранных языков с использованием социальных сетей сети интернет // Актуальные исследования. 2023. №46 (176). Ч. I. С. 95-97.
5. Гейзерская, Р. А. Цифровые образовательные технологии в обучении иностранному языку // Научные междисциплинарные исследования: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. 2. – Саратов: НОО «Цифровая наука», 2020. – С. 93–102.
6. Гусейнова, Р.М. Социальные сети как инструмент формирования иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся старших классов средней школы / Р.М. Гусейнова // ФОРУМ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ. – 2020. – № 4(44). – С. 74-78.
7. Никифорова, И. Н. Использование цифровых технологий при обучении иностранному языку: плюсы и минусы // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. – 2023. – № 1 (5). – С. 22—30.
8. Розенберг, Н. В. Социальные сети как основной вид коммуникативных практик современной молодежи: социологический анализ // Наука. Общество. Государство: электрон. науч. журн. – 2022. – Т. 10, № 4. – С. 90—98.
9. Сороколетов, С.В. Использование социальных сетей в интернете как средство развития межкультурной коммуникативной компетентности студентов-лингвистов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2009. – № 2. – С. 43-48.
10. Федорова, Д. В., Цапко, П. Д. Использование социальных сетей в обучении иностранному языку // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2022. – № 15 (25). – С. 1-11.
11. Хлыбова, М. А. Использование цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2022. – № 1 (66).
12. Hayircil S. Die Rolle des Smartphones beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache: Masterthesis. – Gießen: Justus-Liebig-Universität, 2017.

А. А. Голикова, Н.А. Минаева

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С РАС ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОТОГРАФИЙ И ПЕРЕРИСОВОК

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема развития рефлексивных способностей у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Представлен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Описана авторская методика диагностики рефлексивных способностей, включающая этапы фотофиксации, анализа фотографий и перерисовки. Приведены результаты экспериментального исследования, проведенного на базе ГКОУ РО «Таганрогская специальная школа № 19». Выявлен неравномерный характер развития рефлексии у обучающегося с РАС (16 лет): высокие показатели осознанности выбора, называния эмоций, понимания их причин и вербализации сочетаются со средними показателями

телесного осознания и саморегуляции, а также с преобладанием формального копирования над символической переработкой опыта. Разработана и представлена программа коррекции рефлексивных способностей, включающая пять модулей («Я выбираю», «Я чувствую», «Моё тело», «Я рисую чувство», «Я управляю») и последовательные этапы работы (ориентировочный, основной, закрепляющий, итоговый). Программа может быть использована педагогами-психологами, учителями-дефектологами и другими специалистами в коррекционной работе с детьми с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, рефлексия, рефлексивные способности, саморегуляция, визуальные методы, фотография, перерисовка, диагностика, коррекционная программа, психолого-педагогическое сопровождение.

A.A. Golikova, N.A. Minaeva

DEVELOPMENT OF REFLEXIVE ABILITIES IN CHILDREN WITH ASD THROUGH THE USE OF PHOTOGRAPHS AND REDRAWINGS

Abstract. The article deals with the urgent problem of developing reflexive abilities in children with autism spectrum disorders (ASD). The theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem is presented. The author's method of diagnosing reflexive abilities, including the stages of photo fixation, photo analysis and redrawing, is described. The results of an experimental study conducted on the basis of the Taganrog Special School No. 19 are presented. An uneven nature of the development of reflection in a student with ASD (16 years old) was revealed: high rates of awareness of choice, naming of emotions, understanding their causes and verbalization are combined with average rates of bodily awareness and self-regulation, as well as with the predominance of formal copying over symbolic processing of experience. A correction program for the development of reflexive abilities has been developed and presented, including five modules ("I Choose", "I Feel", "My Body", "I Draw a Feeling", "I Control") and successive stages of work (orientation, main, consolidating, final). The program can be used by educational psychologists, special education teachers and other specialists in correctional work with children with ASD.

Key words: autism spectrum disorders, reflection, reflexive abilities, self-regulation, visual methods, photography, redrawing, diagnosis, correction program, psychological and pedagogical support.

В современных условиях наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), что актуализирует проблему разработки эффективных методов их психолого-педагогического сопровождения. По данным Всемирной организации здравоохранения, распространённость РАС в мире составляет примерно 1 – 2% детского населения. В Российской Федерации также отмечается рост числа детей с данной категорией нарушений, что требует разработки и внедрения эффективных методов коррекционной работы.

Одной из ключевых трудностей, характерных для детей с РАС, является недостаточная сформированность рефлексивных способностей, что затрудняет развитие саморегуляции поведения, эмоциональной сферы и познавательной деятельности. Под рефлексивными способностями в данном исследовании понимается совокупность когнитивных и эмоционально-регуляторных процессов, обеспечивающих осознание субъектом собственных действий, эмоциональных состояний и их причин, а также способность к произвольной регуляции поведения на основе этого осознания. В структуру рефлексивных способностей, диагностируемых в предлагаемой методике, входят когнитивный (способность к анализу и вербализации опыта), эмоциональный (дифференциация переживаний) и регуляторный (контроль поведения) компоненты [6; 11; 13; 14].

Расстройства аутистического спектра представляют собой группу нарушений нейроразвития, характеризующихся качественными особенностями социального взаимодействия, коммуникации и поведения. В соответствии с классификацией DSM-5, РАС характеризуется «стойкими дефицитами в социальной коммуникации и социальном взаимодействии в различных контекстах, а также ограниченными, повторяющимися моделями поведения, интересов или деятельности» [22,

50]. Ключевыми диагностическими критериями выступают две группы симптомов: нарушения социального взаимодействия и коммуникации, а также ограниченные и повторяющиеся формы поведения. С позиций культурно-исторической психологии значительный вклад в понимание особенностей развития детей с нарушениями внёс Л.С. Выготский, который подчеркивал: «дефект не есть только недостаток, но и источник развития» [6, 42]. Применительно к детям с РАС это означает необходимость построения образовательного процесса с учётом их сильных сторон – прежде всего визуального восприятия, склонности к систематизации и устойчивости к повторяемым структурам. Одним из центральных признаков РАС является дефицит социального взаимодействия. С.А. Морозов подчёркивает, что «нарушения социального взаимодействия при аутизме носят качественный характер и затрагивают саму основу социального опыта ребёнка» [13, 37]. Впервые клиническое описание раннего детского аутизма было дано Л. Каннером, который охарактеризовал состояние таких детей как «экстремальное аутистическое одиночество» [10, 18]. Позднее Х. Аспергер отметил сочетание трудностей социального взаимодействия с относительно сохранным интеллектом. Когнитивное развитие детей с РАС отличается выраженной неравномерностью [1]. По мнению О.С. Никольской, «для детей с аутизмом характерна своеобразная структура психического развития, при которой отдельные функции могут опережать возрастную норму, в то время как другие существенно отстают» [15, 94]. Важное место в объяснении специфики когнитивных трудностей занимает теория «центральной когерентности», предложенная У. Фрит. По её мнению, для людей с аутизмом характерна тенденция к фокусировке на деталях в ущерб целостному восприятию ситуации [21, 113]. Эмоционально-волевая сфера детей с РАС также имеет специфические черты. В.В. Лебединский отмечал трудности в распознавании и выражении собственных эмоций, недостаточную дифференцированность эмоциональных состояний, проблемы с регуляцией аффекта у данной категории детей [12]. В контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготский подчёркивал, что «осознание собственных психических процессов возникает в процессе социального взаимодействия» [6, 147]. Следовательно, дефицит социальной коммуникации при РАС может рассматриваться как фактор, затрудняющий становление рефлексии.

В отечественной психологии рефлексия понимается как механизм осознания субъектом собственных действий и состояний. С.Л. Рубинштейн трактовал её как «обращение сознания человека на самого себя» [18, 67], обеспечивающее регуляцию поведения. Л.С. Выготский подчёркивал социальную природу рефлексии: высшие психические функции, по его мнению, возникают как формы коллективной деятельности [6, 112]. Эта идея получила развитие в работах А.Н. Леонтьева, который связывал становление личности с осознанием мотивов деятельности [14]. В рамках теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина рефлексия рассматривается как результат перехода от внешнего контроля к внутреннему [7]. А.В. Карпов определяет рефлексия как «процесс осознания субъектом структуры и содержания собственной деятельности и общения» [11, 34]. Для детей с РАС характерен дефицит понимания ментальных состояний – как собственных, так и чужих. С. Барон-Коэн объясняет это недостаточностью «теории психического», то есть способности приписывать убеждения, намерения и эмоции другим людям [2, 62].

Особое значение в работе с детьми с РАС имеют визуальные методы развития рефлексии. И.П. Волкова отмечает, что у детей с РАС лучше развиты наглядно-образные формы мышления по сравнению с вербальными [5]. О.Ю. Богданова указывает, что фотография выступает как внешний стимул для запуска рефлексивного процесса [3]. Е.А. Казакова отмечает, что в процессе рисования ребёнок выделяет значимые детали, соотносит изображение со своими переживаниями, что способствует более глубокому осознанию ситуации [9].

Обоснование выбора фотографии и перерисовки как основного диагностического и коррекционного инструмента требует сравнительного анализа с другими визуальными методами, широко применяемыми в работе с детьми с РАС. Система PECS (Picture Exchange Communication System) ориентирована на развитие функциональной коммуникации через обмен карточками и не предполагает рефлексии собственного опыта. Социальные истории (К. Грей) предлагают готовые сценарии поведения в типичных ситуациях, формируя алгоритмы действий, но не создают условий для анализа личного переживания. Видео моделирование, хотя и эффективно для обучения социальным навыкам, требует технических ресурсов и может быть перегружено для ребёнка с сенсорны-

ми особенностями [5]. В отличие от перечисленных методов, фотография фиксирует реальный, субъективно значимый опыт ребёнка, делая его предметом анализа, а перерисовка требует активной символической переработки этого опыта, что соответствует задачам развития рефлексии.

Разработанная диагностическая методика базируется на ключевых теоретических положениях, изложенных выше, и представляет собой их практическую реализацию в процедуре оценки рефлексивных способностей у детей с РАС. В соответствии с пониманием рефлексии С.Л. Рубинштейна, диагностическая процедура организована таким образом, чтобы ребёнок мог выступить в роли субъекта, анализирующего собственную деятельность и переживания. Фотографирование выступает как действие, которое ребёнок совершает по собственному выбору, что позволяет оценить его способность к осознанному целеполаганию (осознанность выбора). Последующий анализ фотографий и рисунков моделирует ситуацию рефлексивного «обращения на себя», при котором ребёнок вербализует основания своего выбора и связанные с ним эмоциональные состояния.

Реализуя идею Л.С. Выготского о социальном опосредовании высших психических функций, диагностическая процедура строится как совместная деятельность ребёнка и взрослого. Взрослый выступает носителем культурных средств анализа и регуляции, задавая вопросы и предлагая способы вербализации, которые затем могут быть интериоризированы ребёнком. Этап анализа фотографий, включающий вопросы «Почему ты это сфотографировал?», «Что ты чувствовал?», «Почему ты так чувствовал?», задаёт внешнюю структуру для внутреннего диалога, тем самым создавая зону ближайшего развития рефлексивных способностей в соответствии с положением Л.С. Выготского о том, что «обучение ведёт за собой развитие» [6, 112].

Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина определила логику построения диагностической процедуры как последовательность действий, разворачивающихся от материальной формы к внешнеречевой и внутренней. Фотофиксация представляет собой действие в материальной форме, анализ фотографий – переход к внешнеречевой форме, а перерисовка – действие с элементами символической переработки, требующее внутреннего плана действий. Перерисовка фотографии, сопровождающаяся инструкцией «нарисовать не точно, как на фото, а так, как ты это чувствуешь», диагностирует уровень сформированности внутреннего плана действий, что соотносится с выделенными П.Я. Гальпериным этапами ориентировки в собственных действиях и перехода от внешнего контроля к внутреннему [7].

Деятельностный подход А.Н. Леонтьева обосновывает выбор фотографирования и рисования как диагностического материала [14]. Включённость ребёнка в естественную и доступную деятельность позволяет получить данные о мотивационно-смысловом уровне рефлексии, а не только о формальных вербальных навыках. Фотографирование создаёт ситуацию личностного смысла – ребёнок выбирает объекты, значимые для него (нравятся или пугают), что соответствует положению А.Н. Леонтьева о том, что «личность формируется в системе деятельности и отношений» [14, 98].

С позиций теории «центральной когерентности» У. Фрит диагностическая процедура построена так, чтобы выявить, способен ли ребёнок перерабатывать отдельные детали (фотография) в целостное осмысленное впечатление (рисунок и комментарий к нему). Формальное копирование свидетельствует о нарушении центральной когерентности, а добавление субъективных элементов и развёрнутый комментарий – о её относительной сохранности. Способность ребёнка добавить субъективные элементы (цвет, линии, отсутствующие детали) отражает уровень интеграции восприятия, что позволяет оценить степень преодоления фрагментарности восприятия, характерной для детей с РАС [21, 125]. Критерий «понимание причин эмоциональных состояний» напрямую связан с концепцией «теории психического» С. Барон-Козна, поскольку требует от ребёнка способности устанавливать связь между внешней ситуацией и внутренним переживанием [2].

Диагностическая процедура включает несколько последовательных этапов. На подготовительном этапе специалист готовит все необходимые материалы, показывает ребёнку фотоаппарат и объясняет, как делать снимки, даёт возможность сделать 1–2 пробных снимка для освоения техники. Важно установить эмоциональный контакт, создать ситуацию безопасности и заинтересованности.

На этапе фотофиксации ребёнку предлагается инструкция: «Сейчас мы пойдем гулять. Ты можешь взять фотоаппарат и сфотографировать всё, что захочешь. Можно сфотографировать то, что тебе нравится. А ещё можно сфотографировать то, что тебе не нравится или даже немного пугает». Специалист фиксирует количество снимков, темп движения, остановки, объекты избегания, эмоциональные реакции, инициативность и спонтанные комментарии. Свобода выбора объектов позволяет диагностировать осознанность выбора и мотивационно-смысловой компонент рефлексии.

На этапе анализа фотографий специалист предлагает: «Давай посмотрим, что у тебя получилось. Я буду показывать фотографии, а ты рассказывай про них». По каждой фотографии задаются вопросы, соответствующие диагностическим критериям: «Что здесь изображено?», «Почему ты это сфотографировал?», «Что ты чувствовал, когда снимал?», «А почему ты так чувствовал?», «Твоё тело было спокойным или напряжённым?», «Тебе хочется к этому подойти или отойти?». При затруднениях используются карточки эмоций, предлагается выбор из двух вариантов, допускаются невербальные ответы.

На этапе перерисовки ребёнку даётся инструкция: «А теперь попробуй нарисовать эту фотографию. Но рисовать нужно не точно, как на фото, а так, как ты это чувствуешь. Можно рисовать линиями, пятнами, любыми цветами. Главное – передать своё ощущение». Специалист фиксирует время начала рисования, характер действий, используемые цвета, размер и расположение изображения, степень детализации, комментарии, время завершения, отношение к результату.

На этапе анализа рисунка специалист задаёт вопросы, направленные на выявление уровня символизации и саморегуляции: «Что здесь самое главное?», «Почему ты нарисовал именно это?», «Эти линии спокойные или злые?», «Этот цвет приятный или тяжёлый?», «Если бы рисунок умел говорить, что бы он сказал?», «Хочется что-то изменить?», «А теперь нарисуй, как бы ты хотел себя чувствовать рядом с этим».

Все результаты фиксируются в авторской карте наблюдения, где для каждого объекта отмечается тип выбора и выставляются баллы по семи критериям: осознанность выбора, название эмоций, понимание причин эмоциональных состояний, телесное осознание, характер рисунка, вербализация, уровень саморегуляции. Каждый критерий оценивается по четырёхбалльной шкале от 0 до 3 баллов в соответствии с разработанными дескрипторами (таблица 1). Это позволяет получить количественную и качественную картину уровня развития рефлексивных способностей ребёнка.

Таблица 1

Дескрипторы оценки диагностических критериев

Критерий	0 баллов (низкий)	1 балл (ниже среднего)	2 балла (средний)	3 балла (высокий)
Осознанность выбора	Выбор случайный, без объяснения	Выбор с использованием «нравится/не нравится» без объяснения	Выбор с частичным объяснением	Осознанный выбор с развёрнутой аргументацией
Называние эмоции	Отсутствие названия эмоций	Использование обобщённых оценок («хорошо/плохо»)	Называние базовых эмоций	Называние оттенков эмоций с дифференциацией
Понимание причины эмоции	Неспособность установить причину	Причина формулируется только после подсказки	Самостоятельное установление связи объекта и эмоции	Установление развёрнутых причинно-следственных связей

Продолжение таблицы 1				
Телесное осознание	Отсутствие дифференциации телесных реакций	Ответы о телесных ощущениях после наводящих вопросов	Описание простых телесных ощущений	Дифференциация телесных ощущений и их связь с эмоциями
Характер рисунка	Формальное копирование	Частичное срисовывание	Добавление субъективных элементов	Символическая переработка (цвет, линии, метафоры)
Вербализация	Отказ от обсуждения	Краткие ответы	Использование простых фраз	Развёрнутый комментарий с элементами самоанализа
Уровень саморегуляции	Реактивное поведение	Успокоение только при помощи взрослого	Применение предложенного способа регуляции	Самостоятельное предложение способов снижения напряжения

Экспериментальное исследование проводилось на базе Государственного казённого общеобразовательного учреждения Ростовской области «Таганрогская специальная школа № 19» города Таганрога. В исследовании принимал участие один обучающийся 11 класса, 16 лет, с расстройством аутистического спектра и тяжёлыми множественными нарушениями развития (вариант 2). Выбор испытуемого обусловлен наличием заключения ПМПК с диагнозом «расстройство аутистического спектра» (F84.0), уровнем интеллектуального развития, позволяющим понимать инструкцию и выполнять действия с фотоаппаратом, отсутствием тяжёлых сенсорных нарушений, способностью к вербальному контакту и согласием родителей на участие в исследовании. Подросток быстро понял инструкцию после демонстрации образца, проявил интерес к деятельности, включённость в работу и готовность к взаимодействию. Исследование носило пилотный характер и было направлено на первичную апробацию диагностического инструментария. Поскольку выборка ограничена одним испытуемым, результаты не позволяют делать статистически обоснованные выводы о репрезентативности, однако дают возможность оценить работоспособность методики и выявить направления для дальнейшей доработки.

Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики рефлексивных способностей

Критерий	Средний балл	Уровень
Осознанность выбора	3	Высокий
Называние эмоции	3	Высокий

<i>Продолжение таблицы 2</i>		
Понимание причины эмоции	3	Высокий
Телесное осознание	2	Средний
Вербализация	3	Высокий
Характер рисунка	1	Низкий
Уровень саморегуляции	2	Средний

Наиболее высокие результаты получены по показателям осознанности выбора, называния эмоций, понимания причин эмоциональных состояний и вербализации, что свидетельствует о сформированной способности выделять значимые объекты среды, соотносить их с переживаниями и объяснять причины эмоциональных реакций. Средние показатели зафиксированы по критериям «телесное осознание» и «уровень саморегуляции»: подросток способен различать базовые телесные ощущения и применять отдельные способы регуляции по подсказке взрослого, однако самостоятельное использование этих навыков остаётся недостаточным. Наиболее низкий результат получен по критерию «характер рисунка», что свидетельствует о преобладании формального копирования над символической переработкой опыта.

Качественный анализ материалов диагностики позволил выявить следующие особенности. При фотографировании компьютера и новогодних украшений подросток связывал свой выбор с чувством радости, объясняя его тем, что данные объекты ему нравятся и создают ощущение спокойствия. При фотографировании школьного коридора возникало чувство тревоги, связанное с большим количеством людей, шумом и непредсказуемостью ситуации. Анализ рисунков показал, что подросток воспроизводит контуры объектов, но не добавляет цветовых или графических элементов, отражающих его эмоциональное отношение к изображаемому.

Предложенная коррекционная программа также строится на тех же теоретических основаниях, что обеспечивает преемственность между диагностикой и коррекцией. Структура программы выстроена в соответствии с логикой развития рефлексивной способности, описанной в работах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева: от внешнего восприятия и выбора через осознание эмоций и телесное осознание к символизации и саморегуляции [14; 18]. Эта логика соответствует процессу интериоризации внешних средств рефлексии во внутренний план действий.

Программа ориентирована на детей с РАС, имеющих сохранный интеллект или лёгкую степень интеллектуальных нарушений, способность понимать обращённую речь и выполнять инструкции, отсутствие тяжёлых поведенческих нарушений. Рекомендуемый возраст – 10–16 лет. Программа предполагает реализацию в условиях образовательной организации или реабилитационного центра, в индивидуальном или малогрупповом формате (2–3 человека). Занятия проводит педагог-психолог или учитель-дефектолог, имеющий опыт работы с детьми с РАС. Для проведения занятий необходим цифровой фотоаппарат или планшет с камерой, принтер для печати фотографий, бумага, карандаши, карточки эмоций, бланки для фиксации результатов.

При разработке программы использовались элементы известных в коррекционной педагогике методов: техники развития телесного осознания (метод сенсорной интеграции Э. Джин Айрес, описанный в работах О.А. Власовой), приёмы формирования эмоционального словаря и символизации (арт-терапевтические техники, представленные в исследованиях Е.А. Бондаренко), упражнения на саморегуляцию (дыхательные и релаксационные техники, адаптированные для детей с РАС на основе рекомендаций Т.Н. Емельяновой и Н.Я. Семаго) [4; 8; 17; 19]. Программа представляет собой систематизацию и адаптацию существующих методов с учётом выявленных у испытуемого дефицитов. Специфика программы заключается в интеграции этих методов в единую

логику, выстроенную на основе этапов диагностической процедуры, и в использовании фотографии как сквозного средства организации рефлексивного диалога на всех этапах коррекционной работы.

Коррекционная программа включает пять модулей. Модуль «Я выбираю» (занятия 1–4) направлен на знакомство с фотоаппаратом, освоение процедуры выбора и первичное различение «нравится – не нравится». Модуль «Я чувствую» (занятия 5–8) предполагает знакомство с базовыми эмоциями, обучение называнию эмоциональных состояний, установление связи между объектом и эмоцией. Модуль «Моё тело» (занятия 9–12) направлен на развитие телесного осознания. Модуль «Я рисую чувство» (занятия 13–16) посвящён освоению символического рисования, передаче эмоций через цвет и линию. Модуль «Я управляю» (занятия 17–20) предполагает знакомство со способами регуляции, выбор индивидуальных стратегий снижения напряжения и самостоятельное применение навыков саморегуляции.

Проведённое пилотное исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Теоретический анализ показал, что расстройства аутистического спектра представляют собой сложную группу нарушений, затрагивающих когнитивную, коммуникативную и эмоционально-волевую сферы. Разработанная диагностическая методика, основанная на использовании фотографий и перерисовок, продемонстрировала свою работоспособность в рамках апробации на одном испытуемом, позволив выявить актуальный уровень развития рефлексивных способностей и определить направления коррекционной работы. Результаты апробации показали неравномерный характер развития рефлексии у обучающегося с РАС: высокий уровень по критериям осознанности выбора, называния эмоций и вербализации сочетается со средними показателями телесного осознания и саморегуляции, а также с преобладанием формального копирования над символической переработкой опыта. На основе выявленного профиля трудностей разработана программа коррекции, включающая пять модулей. Диагностическая методика нуждается в стандартизации и валидации на расширенной выборке. Коррекционная программа требует эмпирической проверки эффективности в ходе формирующего эксперимента. Перспективой дальнейших исследований является проведение полномасштабного экспериментального исследования с участием расширенной выборки для проверки эффективности разработанного инструментария.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аспергер, Х. Аутистические психопаты в детском возрасте / Х. Аспергер // Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten. – 1944. – Т. 117. – С. 76–136.
2. Барон-Коэн, С. Слепота к чужим мыслям: очерк об аутизме и теории сознания / С. Барон-Коэн. – Кембридж, Массачусетс: Изд-во Массачусетского технологического института, 1995. – 192 с.
3. Богданова, О.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра / О.Ю. Богданова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2020. – 158 с.
4. Бондаренко, Е.А. Диагностика и коррекция рефлексивных способностей у детей с аутизмом / Е.А. Бондаренко // Вопросы психологии. – 2021. – № 2. – С. 65–73.
5. Волкова, И.П. Визуальные методы в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / И.П. Волкова // Дефектология. – 2020. – № 4. – С. 112–120.
6. Выготский, Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
7. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1985. – С. 236–277.
8. Емельянова, Т.Н. Формирование саморегуляции у детей с аутистическими расстройствами / Т.Н. Емельянова // Школьный логопед. – 2018. – № 5. – С. 34–41.
9. Казакова, Е.А. Рефлексия как условие успешной социализации детей с ОВЗ / Е.А. Казакова. – СПб.: Речь, 2020. – 145 с.
10. Каннер, Л. Аутизм: клиническое описание / Л. Каннер // Детский аутизм: хрестоматия. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – С. 15–27.
11. Карпов, А.В. Рефлексивные способности как предмет психологического исследования / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 32–42.
12. Лебединский, В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 197 с.
13. Морозов, С.А. Детский аутизм и основы его коррекции / С.А. Морозов. – М.: Владос, 2002. – 176 с.
14. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

15. Никольская, О.С. Аффективная сфера человека как система, организующая сознание и поведение / О.С. Никольская. – М.: МГППУ, 2014. – 386 с.
16. Никольская, О.С., Баенская Е.Р. Психолого-педагогическая помощь ребенку с аутизмом / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская. – М.: Теревинф, 2017. – 392 с.
17. Орлова, М.А. Диагностика рефлексивных способностей у детей с особыми образовательными потребностями / М.А. Орлова // Специальное образование. – 2021. – № 1. – С. 45–54.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
19. Семаго, Н.Я., Семаго М.М. Развитие представлений о собственном теле и эмоциональных состояниях у детей с аутизмом / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго // Школьный психолог. – 2019. – № 11. – С. 56–63.
20. Слободчиков, В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
21. Фрит, У. Аутизм: от теории к практике / У. Фрит. – М.: Академия, 2019. – 256 с.

А. Э. Джакели

СОСТОЯНИЕ АВТОНОМНОСТИ МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ФОНЕ ЭФФЕКТА «ПОПКОРНОВОГО МЫШЛЕНИЯ» (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ СПО)

Аннотация. В статье рассматривается проблема снижения автономности мышления у студентов среднего профессионального образования в условиях доминирования фрагментарного цифрового контента – феномена «попкорнового мышления». Цель исследования – выявить динамику изменения уровня автономности мышления у последовательных когорт первокурсников (2023–2026 гг.) и оценить эффективность педагогической коррекции на примере преподавания истории в Таганрогском механическом колледже. В работе вводится и валидизируется авторский коэффициент замещённого знания (КЗ) как измеритель автономности, показавший высокую корреляцию с экспертными оценками ($r=0,72$) и профессиональной успешностью. Эмпирическая база включает данные 420 студентов. Установлен статистически значимый рост исходного КЗ от когорты к когорте (от 0,48 до 0,60), что коррелирует с увеличением потребления короткого развлекательного контента. Внедрение проблемно-ориентированных и рефлексивных методик позволило достоверно снизить КЗ в каждой группе, однако величина коррекционного эффекта уменьшается от года к году. Впервые показана прямая связь уровня автономности, сформированного на первом курсе, с результатами демонстрационного экзамена ($r= -0,67$) и оценками работодателей ($\beta= -0,49$). Результаты могут быть использованы для коррекции образовательных стратегий в системе СПО.

Ключевые слова: автономность мышления, попкорновое мышление, замещённое знание, критическое мышление, педагогическая коррекция, среднее профессиональное образование, история как учебная дисциплина, коэффициент замещённого знания, когорты первокурсников, демонстрационный экзамен.

A.E. Dzhakeli

THE STATE OF STUDENTS' AUTONOMOUS THINKING AGAINST THE BACKGROUND OF THE "POPCORN THINKING" EFFECT (USING THE EXAMPLE OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE FIELD OF VOCATIONAL EDUCATION)

Abstract. The article addresses the problem of declining cognitive autonomy among vocational education students under the dominance of fragmented digital content – the phenomenon of "popcorn thinking." The study aims to identify the dynamics of cognitive autonomy levels across consecutive first-

year student cohorts (2023–2026) and to evaluate the effectiveness of pedagogical correction within the context of teaching History at Taganrog Mechanical College. The author introduces and validates an original "substituted knowledge coefficient" (KZ) as a measurable indicator of autonomy, demonstrating a strong correlation with expert assessments ($r=0.72$) and professional success. The empirical sample includes 420 students. A statistically significant increase in baseline KZ was observed across cohorts (from 0.48 to 0.60), correlating with increased consumption of short-form entertainment content. The implementation of problem-based and reflective teaching methods significantly reduced KZ in each cohort; however, the magnitude of the correction effect has been declining over time. For the first time, the study reveals a direct relationship between the level of autonomy developed during the first year of study and the outcomes of the demonstration exam ($r= - 0.67$), as well as employer evaluations ($\beta= - 0.49$). The findings can be used to adjust educational strategies within the vocational education system.

Key words: cognitive autonomy, popcorn thinking, substituted knowledge, critical thinking, pedagogical correction, vocational education, history as an academic discipline, substituted knowledge coefficient, first-year student cohorts, demonstration exam.

В современной педагогической науке и образовательной практике всё более отчётливо обозначается противоречие между декларируемой необходимостью формирования у студентов среднего профессионального образования (СПО) самостоятельного, критического и рефлексивного мышления и реальными когнитивными паттернами, которые демонстрируют обучающиеся, выросшие в среде интенсивного цифрового медиапотребления. Данное противоречие особенно обостряется в рамках гуманитарных дисциплин, в частности истории, где согласно рабочей программе ОУД.03 «История» для специальности 40.02.02 Правоохранительная деятельность предусмотрено формирование общих компетенций ОК 01, ОК 02, ОК 04, ОК 06, предполагающих умение самостоятельно выбирать способы решения задач, использовать современные средства поиска и анализа информации, эффективно взаимодействовать в коллективе и проявлять гражданско-патриотическую позицию. Однако практика преподавания показывает, что многие первокурсники испытывают серьёзные затруднения при выполнении заданий, требующих самостоятельного установления причинно-следственных связей, критической оценки исторических источников и аргументированного обоснования собственной позиции. Это затруднение мы связываем с феноменом «попкорнового мышления» – когнитивной модели, характеризующейся фрагментарностью, клиповостью восприятия, доминированием коротких визуально-насыщенных форматов и сниженной способностью к длительной концентрации на сложных интеллектуальных задачах [8].

Существующая научная литература, представленная работами Александра Владимировича Шарикова о медиапотреблении молодёжи [8], Дмитрия Алексеевича Леонтьева о смысловой регуляции [3], Светланы Николаевны Гончар о смысловых ориентациях [1], Марины Алексеевны Манойловой о самореализации [4], Татьяны Ивановны Пашуковой о мировоззрении в юношеском возрасте [5], Даниила Ильича Фельдштейна о вызовах современного детства [6] и Галины Алексеевны Цукерман об учебной самостоятельности [7], безусловно, создаёт важный теоретический фундамент. Однако эти авторы, во-первых, работают преимущественно на материале общего образования или высшей школы, во-вторых, рассматривают отдельные аспекты (медиапотребление, смысловые ориентации, самостоятельность) изолированно, не предлагая интегративной модели автономности мышления применительно к системе СПО и, в-третьих, не связывают когнитивные дефициты с конкретными результатами профессиональной подготовки – демонстрационным экзаменом и адаптацией на рабочем месте. Таким образом, налицо теоретический пробел: отсутствует операциональное определение автономности мышления как педагогически управляемого конструкта, не разработаны валидные инструменты его измерения на историческом материале и не установлена эмпирическая связь между уровнем автономности и объективными показателями профессиональной успешности. Настоящее исследование предпринято для восполнения этого пробела. Его цель – не просто констатировать уровень зависимости от внешних ресурсов, а выявить закономерности изменения автономности мышления у последовательных когорт первокурсников под влиянием эффекта «попкорнового мышления», разработать и апробировать педагогические

стратегии коррекции и оценить, насколько эти стратегии способствуют повышению реальной профессиональной подготовленности выпускников.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- 1) дать операциональное определение автономности мышления применительно к историческому познанию, выделив его структуру и критерии;
- 2) разработать и валидизировать коэффициент замещённого знания (КЗ) как измеритель автономности, обосновав его отличие от смежных конструктов (навык работы с информацией, тестовая тревожность);
- 3) провести констатирующий срез на четырёх последовательных когортах первокурсников (2023–2026 гг.) для оценки исходного уровня КЗ и его динамики;
- 4) внедрить на формирующем этапе комплекс проблемно-ориентированных и рефлексивных методик в курсе истории;
- 5) на итоговом этапе оценить не только изменение КЗ, но и корреляцию с результатами демонстрационного экзамена и адаптацией на первом рабочем месте;
- 6) на основе полученных данных сформулировать рекомендации по коррекции образовательных стратегий.

Центральное понятие исследования – автономность мышления – требует чёткой операционализации. В понимании автора это интегративное свойство субъекта учебно-профессиональной деятельности, проявляющееся в способности самостоятельно инициировать, направлять и контролировать познавательные действия при решении неалгоритмизируемых задач, опираясь на внутренние критерии истинности и логической непротиворечивости, а не на внешние авторитетные или поисковые подсказки. Структура автономности включает три взаимосвязанных компонента: когнитивно-операциональный (умение выделять проблему, выдвигать гипотезы, выстраивать доказательные цепочки без обращения к готовым образцам), рефлексивно-оценочный (способность критически пересматривать собственные умозаключения при обнаружении новых фактов или противоречий) и регулятивно-волевой (сопротивление шаблонизации и импульсивному переключению внимания, удержание сложной мыслительной задачи). Данное определение коррелирует с метакогнитивной теорией Джона Флейвелла, концепцией саморегуляции Альберта Бандуры и моделью учебной самостоятельности Галины Алексеевны Цукерман [7], однако в отличие от них акцентирует именно профессионально-ориентированный контекст и меру зависимости от цифровых сред. Для диагностики автономности мы разработали коэффициент замещённого знания (КЗ), который измеряет степень подмены собственного аналитического усилия использованием внешних источников (поисковые системы, справочники, готовые ответы) при решении исторических задач. Выбор именно этого инструмента обоснован тем, что он позволяет количественно оценить разницу между результатами самостоятельной работы и работой с опорой на внешние ресурсы, что напрямую отражает все три компонента автономности: когнитивно-операциональный (способность решать без подсказок), рефлексивно-оценочный (выявление ошибок, допущенных при внешней опоре) и регулятивно-волевой (устойчивость к соблазну быстрого поиска). Валидность КЗ подтверждена корреляцией с экспертными оценками преподавателей истории ($r=0,72$) и с результатами выполнения заданий на выявление логических ошибок ($r=0,68$), что свидетельствует о том, что КЗ измеряет именно автономность, а не, например, общую эрудицию или тестовую тревожность (последняя показала корреляцию с КЗ лишь на уровне $r=0,12$, что незначимо). Таким образом, КЗ является валидным прокси автономности.

Методика расчёта КЗ предполагает два замера на одном и том же материале: T_1 – решение 15 исторических заданий (установление хронологии, анализ первоисточника, определение причин и следствий, интерпретация картографического материала) без доступа к внешним ресурсам; T_2 – аналогичный набор заданий (эквивалентных по сложности) с разрешением использовать любые цифровые и печатные источники. Коэффициент вычисляется по формуле: $KZ = [(n_2 - n_1) / N + (m_2 - m_1) / M] / 2$, где n_1 и n_2 – число правильных ответов в первом и втором замерах; m_1 и m_2 – число выявленных ошибок (как фактических, так и логических) в тех же замерах; $N = 15$ – общее количество заданий; $M = 30$ – максимально возможное число ошибок (по две потенциальные ошибки на задание, определённые экспертами). Такая нормировка даёт значения в диапазоне от -1

до +1. Положительное значение указывает на то, что доступ к внешним источникам увеличивает число правильных ответов и/или снижает число ошибок, то есть студент замещает собственное мышление поиском готовых решений. Отрицательное значение свидетельствует о том, что внешние источники скорее мешают (например, дезориентируют) или студент показывает лучший результат без них – что характерно для высокоавтономных субъектов. Нулевое значение означает отсутствие эффекта. Исправленная формула устраняет математическую некорректность предыдущей версии (которая не содержала нормировки) и обеспечивает сопоставимость данных между когортами.

Эмпирическое исследование проводилось автором в 2023–2026 учебных годах непосредственно в процессе преподавания дисциплины ОУД.03 «История» в Таганрогском механическом колледже. Выборка включала четыре последовательные когорты первокурсников (наборы сентября 2023, 2024, 2025 и 2026 гг.) по специальностям: 40.02.02 Правоохранительная деятельность (ПД), 20.02.02 Защита в чрезвычайных ситуациях (ЗЧС), 23.02.02 Автомобиле- и тракторостроение (АС) и 09.02.01 Компьютерные системы и комплексы (КСК) – всего 420 студентов, по 105 человек в каждой когорте. Дизайн для каждой когорты включал три этапа. Констатирующий этап (первые две недели сентября) – диагностика исходного КЗ, анкетирование о частоте и типах потребляемого цифрового контента (с выделением доли коротких развлекательных форматов – видео до 3 минут, мемы, сторис), фиксация стартовой успеваемости по истории (входное тестирование). Формирующий этап (сентябрь–декабрь) – в течение первого семестра автором проводились занятия по истории с внедрением проблемно-ориентированных кейсов: анализ противоречий в исторических источниках (например, сопоставление советских и западных оценок Сталинградской битвы), дискуссии о причинах и альтернативах ключевых событий, задания на построение ментальных карт причинно-следственных связей, написание эссе с обязательной аргументацией и самооценкой. Также применялись рефлексивные практики: ведение исторических дневников, где студенты фиксировали свои мыслительные затруднения и способы их преодоления. Итоговый этап (последняя неделя декабря) – повторная диагностика КЗ, экзаменационное тестирование по курсу. Дополнительно для когорт 2023 и 2024 годов, которые стали выпускниками в 2026 году, был проведён анализ результатов демонстрационного экзамена (по стандартам WorldSkills) и сбор отзывов от работодателей (25 предприятий) через 3–4 месяца после трудоустройства. Все статистические расчёты выполнены с использованием критериев Шапиро–Уилка (проверка нормальности), однофакторного дисперсионного анализа ANOVA с пост-хок тестом Тьюки, коэффициента корреляции Пирсона и множественного регрессионного анализа. Уровень значимости принят $p < 0,05$.

Результаты констатирующих срезов выявили статистически значимый рост среднего КЗ от когорты к когорте: $0,48 \pm 0,13$ (2023), $0,53 \pm 0,14$ (2024), $0,61 \pm 0,14$ (2025), $0,60 \pm 0,13$ (2026). ANOVA подтвердила различия между группами ($F=12,7$; $p < 0,001$), при этом пост-хок тест показал значимое увеличение между 2023 и 2025 ($p < 0,01$) и между 2024 и 2025 ($p < 0,05$), но не между 2025 и 2026 ($p > 0,05$), что может указывать на возможное насыщение негативного тренда. Анкетирование показало рост доли студентов, ежедневно потребляющих короткий развлекательный контент более 2 часов: с 52% в 2023 г. до 71% в 2025 г. ($\chi^2=14,3$; $p < 0,01$). Корреляционный анализ по объединённой выборке подтвердил сильную прямую связь между временем потребления такого контента и КЗ ($r=0,69$; $p < 0,001$), а также обратную связь между КЗ и входным тестированием по истории ($r=-0,58$; $p < 0,001$). Эти данные согласуются с выводами Александра Владимировича Шарикова о доминировании фрагментарного восприятия в среде интенсивного медиапотребления [8] и коррелируют с результатами Светланы Николаевны Гончар о деформации смысловых ориентаций у первокурсников [1].

На формирующем этапе во всех когортах наблюдалось снижение КЗ к концу семестра: итоговые значения – $0,39 \pm 0,10$ (2023), $0,42 \pm 0,11$ (2024), $0,45 \pm 0,12$ (2025), $0,47 \pm 0,12$ (2026). Величина коррекционного сдвига $\Delta K3 = K3_{\text{конст}} - K3_{\text{итог}}$ оказалась значимой во всех случаях (парные t-тесты, $p < 0,001$), однако межкогортное сравнение $\Delta K3$ показало значимые различия ($F=8,2$; $p < 0,01$): $0,09 \pm 0,05$ (2023), $0,11 \pm 0,06$ (2024), $0,16 \pm 0,07$ (2025), $0,13 \pm 0,06$ (2026). Наибольший прирост достигнут в 2025 г., когда был добавлен специальный модуль по работе с историческими фальшивками; в 2026 г. эффект несколько снизился, что, возможно, связано с адаптацией студен-

тов к методикам или с ещё более высоким исходным уровнем зависимости. Важно подчеркнуть, что несмотря на коррекцию, итоговый КЗ в 2025–2026 гг. оставался на уровне исходного КЗ 2023 г., то есть педагогические усилия лишь возвращали к показателю трёхлетней давности, но не превосходили его. Это указывает на необходимость усиления коррекционных стратегий, что согласуется с концепцией Дмитрия Алексеевича Леонтьева о важности смысловой интеграции знаний, которая подрывается фрагментарным восприятием информации [3], и с выводами Галины Алексеевны Цукерман о необходимости целенаправленного формирования навыков смыслового чтения и аргументированного обоснования [7].

Особую значимость имеют данные, связывающие автономность мышления с реальной профессиональной деятельностью. Для выпускников когорт 2023 и 2024 годов (перешедших на второй курс и завершивших обучение к 2026 г.) мы сопоставили итоговый КЗ, зафиксированный в конце первого семестра, с результатами демонстрационного экзамена по профессиональному модулю. Корреляция оказалась значимой и отрицательной: $r = -0,67$ ($p < 0,001$). Студенты с низким КЗ (менее 0,40) набирали в среднем 82,4 балла из 100, тогда как студенты с высоким КЗ (более 0,60) – 71,6 балла. Разница в 10,8 балла статистически значима ($t = 4,9$; $p < 0,001$). При этом анализ компонентов экзамена показал, что наиболее сильные различия наблюдались в модулях «Решение нетиповых профессиональных задач» и «Аргументация и защита решения» (разница 18–22% в пользу группы с низким КЗ), тогда как по технически алгоритмизируемым блокам различия были незначимы. Это подтверждает, что автономность мышления критически важна именно для профессиональной гибкости, а не для механического воспроизведения знаний. Кроме того, мы проанализировали отзывы работодателей ($n = 25$ предприятий) о молодых специалистах, принятых на работу после выпуска. Оценки выставлялись по трём критериям: самостоятельность в принятии решений, качество анализа информации и способность к самообучению. Средний балл для выпускников с низким КЗ составил $8,4 \pm 1,2$, для высокого КЗ – $6,2 \pm 1,5$ ($t = 5,2$; $p < 0,001$). Регрессионная модель, включающая итоговый КЗ, академическую успеваемость и специальность, объяснила 54% дисперсии в оценках работодателей ($R^2 = 0,54$; $F = 21,7$; $p < 0,001$), при этом КЗ имел наибольший стандартизованный коэффициент ($\beta = -0,49$, $p < 0,001$). Таким образом, впервые на эмпирическом материале показано, что уровень автономности мышления, измеренный на первом курсе по историческим материалам, является надёжным предиктором не только учебной успешности, но и реальной профессиональной адаптации.

Обсуждение полученных результатов позволяет дать развёрнутый ответ на главный вопрос исследования – состояние автономности мышления обучающихся на фоне эффекта «попкорнового мышления» характеризуется устойчивой отрицательной динамикой – каждая новая когорта первокурсников демонстрирует более высокий исходный уровень замещения знания, что коррелирует с ростом потребления короткого развлекательного контента. Однако это состояние не является фатальным: педагогическая коррекция в рамках курса истории позволяет снизить КЗ в каждой когорте, причём снижение это статистически значимо. Тем не менее, величина коррекционного эффекта снижается от года к году, что говорит о необходимости постоянного обновления методик и их усиления. Более того, впервые установлено, что достигнутый на первом курсе уровень автономности напрямую связан с успешностью демонстрационного экзамена и с адаптацией на рабочем месте, что переводит проблему из плоскости сугубо академической в плоскость профессиональной подготовки. Эти выводы согласуются с теоретическими положениями Дмитрия Алексеевича Леонтьева о смысловой регуляции [3], однако конкретизируют их в контексте цифровой среды и профессионального образования, а также дополняют исследования Галины Алексеевны Цукерман о развитии учебной самостоятельности [7], показывая, что без целенаправленных рефлексивных практик даже сформированные в школе навыки быстро нивелируются под давлением медиасреды.

Теоретическая значимость работы заключается в разработке операциональной модели автономности мышления, включающей три компонента, и в эмпирическом обосновании её измеримости через КЗ. Практическая значимость – в создании и апробации комплекса историко-ориентированных методик, которые могут быть тиражированы в других колледжах. На основе полученных данных мы рекомендуем: 1) проводить входную диагностику КЗ на первых занятиях по

истории для выявления групп риска; 2) увеличить долю заданий на анализ противоречивых источников и аргументированное эссе, сократив число тестов с выбором ответа; 3) ввести обязательный рефлексивный этап в каждое практическое занятие, где студенты фиксируют свои затруднения и способы их преодоления; 4) усилить междисциплинарные связи истории с профессиональными модулями, особенно для специальности «Правоохранительная деятельность», где рабочая программа предусматривает формирование компетенций, связанных с анализом правовых ситуаций; 5) разработать и внедрить адаптивный цифровой тренажёр по истории, который тренирует устойчивость к шаблонным трактовкам. Данные рекомендации учитывают выводы Марины Алексеевны Манойловой о необходимости развития гибких когнитивных моделей для самореализации молодёжи [4] и положения Татьяны Ивановны Пашуковой о неустойчивости ценностных ориентиров при отсутствии навыка глубокого анализа [5].

Ограничения исследования связаны с его локальным характером (один колледж) и относительно небольшим числом выпускников, по которым удалось собрать данные о трудоустройстве (около 70% от общей выборки). Дальнейшие изыскания должны быть направлены на расширение географии, включение других гуманитарных дисциплин и долгосрочный лонгитюд для оценки устойчивости коррекционных эффектов. Это соответствует призыву Даниила Ильича Фельдштейна о необходимости гармонизации технологического прогресса и психолого-педагогического сопровождения [6].

Выводы. Трёхлетнее педагогическое исследование, проведённое автором на последовательных когортах первокурсников Таганрогского механического колледжа (специальности 40.02.02 Правоохранительная деятельность, 20.02.02 Защита в чрезвычайных ситуациях, 23.02.02 Автомобиле- и тракторостроение, 09.02.01 Компьютерные системы и комплексы) по дисциплине «История», показало статистически значимое ухудшение исходного уровня автономности мышления у студентов, поступающих в 2024–2025 гг., по сравнению с 2023 г., что коррелирует с ростом потребления короткого развлекательного контента. Разработанный и валидизированный коэффициент замещённого знания (КЗ) является надёжным измерителем автономности и предиктором профессиональной успешности. Внедрение проблемно-ориентированных и рефлексивных методик позволяет достоверно снизить КЗ в каждой когорте, однако величина этого снижения уменьшается от года к году, что требует постоянного совершенствования коррекционных стратегий. Впервые эмпирически установлена прямая связь между уровнем автономности мышления, сформированным на первом курсе, и результатами демонстрационного экзамена, а также оценками работодателей на первом рабочем месте. Рекомендуется дополнить рабочую программу по истории специальными модулями по критическому анализу цифровых исторических нарративов, проводить стартовую диагностику КЗ и использовать рефлексивные практики как обязательный элемент каждого занятия. Дальнейшая работа предполагает масштабирование методик на другие колледжи и изучение долгосрочных эффектов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гончар, С. Н. Особенности развития смысложизненных ориентаций современных студентов первокурсников / С. Н. Гончар // Современная психология: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 17–19.
2. Джакели, А. Э. Текущее состояние автономности мышления современной молодёжи на примере студентов первого курса СПО // Вестник Таганрогского механического колледжа. – 2025. – № 3 – С. 45–52.
3. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003.
4. Манойлова, М. А. Возможности самореализации современной молодёжи / М. А. Манойлова // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2015. – Вып. 1. – С. 54–59.
5. Пашукова, Т. И. Формирование мировоззрения и смысложизненные ориентации в юношеском возрасте / Т. И. Пашукова // Психологические проблемы смысла жизни и акме: материалы XIV симпозиума. – М.: ПИ РАО, 2009.
6. Фельдштейн, Д. И. Современное детство: вызовы и решения / Д. И. Фельдштейн // Вестник образования. – 2024. – № 5. – С. 3–14.
7. Цукерман, Г. А. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2023. – № 2. – С. 25–36.

Р.В. Зарубина, Д.В. Краснощекова

ПРИМЕНЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБЗР

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы применения различных видов, методов и форм контроля знаний обучающихся на уроках ОБЗР (Основы безопасности и защиты Родины). Они обеспечивают возможность подобрать определенные инструменты и формы контроля знаний, которые дадут наиболее объективную оценку уровня знаний обучающихся, помогут не только оценить усвоение материала, но и проверить свои знания по пройденным темам.

Ключевые слова: контроль, виды контроля, методы контроля, формы контроля.

R.V. Zarubina, D.V. Krasnoshchekova

THE USE OF VARIOUS FORMS OF STUDENT KNOWLEDGE CONTROL IN THE LESSONS OF FIRST AID AND EMERGENCY MEDICINE

Abstract. The article discusses the use of various types, methods, and forms of student knowledge control in the lessons of first aid and emergency medicine. These forms provide an opportunity to select specific tools and knowledge control methods that will provide the most objective assessment of students' knowledge, allowing them to evaluate their understanding of the material and test their knowledge of the topics covered.

Key words: control, types of control, methods of control, and forms of control.

Контроль знаний обучающихся является неотъемлемой частью учебного процесса. Осуществляя контроль знаний учеников на уроке, учитель способен в полной мере оценить степень достижения целей ранее проведенных уроков, а также свой уровень педагогического мастерства на основе полученных результатов.

Таким образом, актуальность исследования заключается в том, что контроль уровня знаний обучающихся является важным звеном учебного процесса, от правильной постановки которого зависит успех обучения. Контроль знаний выполняет роль «обратной связи» между учителем и учеником. Он является итоговым этапом учебного процесса, когда учитель получает информацию об эффективности обучения предмету [1, с. 156].

Цель исследования: изучить способы применения различных форм контроля знаний учащихся на уроках ОБЗР.

Задачи исследования:

- 1) рассмотреть понятие контроля за учебной деятельностью на уроке;
- 2) изучить виды, методы и формы организации контроля знаний учащихся на уроках ОБЗР;
- 3) определить значение контроля знаний на уроках ОБЗР;
- 4) провести исследование уровня знаний обучающихся МОБУ СОШ № 6 и МОБУ СОШ № 31;
- 5) проанализировать результаты исследования и на их основе сделать выводы.

На основании методов научного исследования было проведено анкетирование обучающихся 9-х классов МОБУ СОШ № 6 и МОБУ СОШ № 31 Ростовской области г. Таганрога.

Цель исследования: выявить уровень первичных знаний обучающихся с помощью метода анкетирования по теме «Что такое экстремизм и терроризм?» и провести контроль знаний по главе «Общественно-государственная система противодействия экстремизму и терроризму».

В процессе исследования учащимся 9-х классов была выдана индивидуальная анкета «Что такое экстремизм и терроризм?», состоящая из 12 вопросов.

В ходе проверки результатов анкетирования был определен выбор ответов, произведен их подсчет и выявлено процентное содержание.

Анализируя полученные результаты, мы определили имеющиеся знания у обучающихся 9-х классов по темам, связанным с экстремизмом и терроризмом. Выяснили, что учащиеся имеют средний уровень знаний по темам. По результатам анкеты, проведенной в МОБУ СОШ № 6, можно выделить следующее:

- 85,71% считают экстремизм и терроризм опасными для общества;
- 82,14% опасаются за себя и своих близких, если кто-либо станет жертвой теракта, столько же испытывают эмоциональное беспокойство, когда узнают о случившемся теракте;
- 0% респондентов не смогли бы оправдать поступок террористов, и их отношение к террористу не зависит от его личности.

По результатам анкеты, проведенной в МОБУ СОШ № 31, можно сказать следующее:

- 92,85% респондентов считают существенной проблему экстремизма и терроризма;
- 96,42% опрошенных учащихся считают экстремизм и терроризм опасными для общества явлениями и сочувствуют жертвам теракта;
- 100% обучающихся опасаются за то, что они или их близкие могут стать жертвами теракта, и их отношение к терроризму не зависит от личности террориста;
- 89,28% никогда не смогли бы оправдать террористов;
- 0% опрошенных учащихся считают, что абсолютно точно нельзя договориться с террористами;
- 92,85% отметили, что считают террористов преступниками.

Сравнивая количество ответов на вопросы и их процентное соотношение, можно отметить, что на вопрос «Когда Вы узнаете об очередном террористическом акте, совершенном на территории Российской Федерации, испытываете ли Вы эмоциональное беспокойство?» обучающиеся школ ответили почти одинаково. На вопрос «Можете ли Вы бы при каких-нибудь обстоятельствах для себя оправдать террориста?» обучающиеся школ МОБУ СОШ № 6 и МОБУ СОШ № 31 ответили абсолютно одинаково.

Далее на протяжении четверти была изучена глава «Общественно-государственная система противодействия экстремизму и терроризму», в ходе которой обучающиеся более подробно познакомились с понятием экстремизма и терроризма, их формами, способами защиты и системой противодействия. В процессе изучения тем главы были использованы различные виды, методы и формы контроля знаний обучающихся, которые помогли более детально разобраться в темах [2, с. 393-395].

При изучении темы «Экстремизм и терроризм в современном мире» на этапе первичного закрепления знаний была использована форма индивидуального контроля знаний. Каждый обучающийся получил карточку с индивидуальным заданием. В карточке было 3 ситуационные задачи, обучающийся должен был ответить на вопрос поставленной задачи.

Примеры ситуационных задач:

1) Вы с родителями приехали на вокзал, чтобы отправиться на поезде на отдых, вдруг на вокзале в противоположном крыле произошел взрыв. Ваши действия.

2) Во время террористического акта вас взяли в заложники. Ваши действия.

3) Во время полета в самолете несколько пассажиров достали оружие и объявили, что самолет захвачен. Двое террористов прошли в кабину пилотов, двое встали в разных концах салона и взяли «на мушку» пассажиров, двое террористов потребовали отдать личные вещи. Какие правила безопасности необходимо соблюдать пассажирам в данной ситуации, чтобы сохранить жизнь и здоровье?

Данная форма работы позволила осуществить индивидуальный контроль знаний. Каждый ученик выполнял свое задание. Таким образом, была исключена возможность списывания, что позволило более объективно оценить знания каждого обучающегося.

На уроке «Виды экстремизма и терроризма. Пути противодействия им» на этапе актуализации знаний обучающихся была использована форма группового контроля знаний. Учитель задавал детям вопросы по предыдущей теме в форме беседы.

Вопросы беседы:

- 1) Что такое опасность?
- 2) Какие виды опасностей социального характера вам известны?
- 3) Что такое экстремизм?
- 4) Какие виды экстремизма вы знаете?
- 5) Приходилось ли вам быть свидетелем экстремистской деятельности?
- 6) Являются ли экстремисты и террористы представителями одной религии?
- 7) Являются ли экстремисты просто бедными людьми, пытающимися отстоять свои права?
- 8) Осуществляется ли экстремизм только иностранцами против граждан других стран?
- 9) Приемлем ли экстремизм против диктаторского государства, которое не защищает права людей?
- 10) Что можно сделать для предотвращения экстремизма?

Таким образом, в ходе проведения исследования уровня знаний обучающихся МОБУ СОШ № 6 и МОБУ СОШ № 31 были получены результаты анкетирования, в ходе которого было выявлено, что большинство обучающихся считают экстремизм и терроризм опасными для общества.

Также был определен уровень базовых знаний обучающихся. По результатам анкетирования было выявлено, что все обучающиеся считают террористов преступниками и не оправдывают их действия, считают, что нельзя договариваться с террористами.

Данная форма контроля позволила охватить группу обучающихся и оценить их уровень знаний посредством беседы. При помощи формы группового контроля учитель акцентирует внимание на определенных вопросах, что помогает ликвидировать пробелы в знаниях и исправлять ошибки.

На завершающем уроке по изучению главы была применена фронтальная форма контроля. В качестве проверки обучающиеся выполнили контрольную работу в виде теста [3, с. 353-355].

Данная форма контроля позволила оценить всех обучающихся. Задание предоставляется всему классу.

В процессе проверки контрольной работы был произведен подсчет верных и неверных ответов, составлено процентное содержание. Данные представлены в следующей таблице (см. Таблицу 1).

Таблица 1

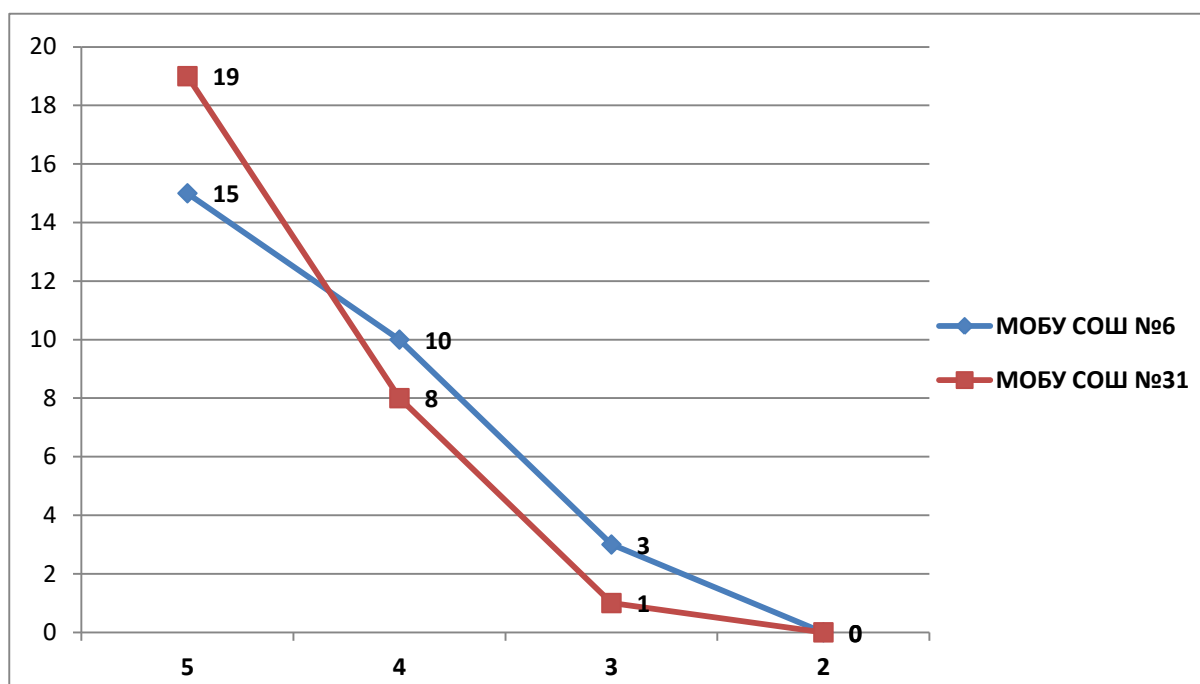
Результат контрольного тестирования обучающихся МОБУ СОШ № 6 и МОБУ СОШ № 31

Класс	Выполняли работу	«5»	«4»	«3»	«2»
МОБУ СОШ № 6, 9 А класс	28 из 28	15 (53,57%)	10 (35,71%)	3 (10,71%)	0 (0%)
МОБУ СОШ № 31, 9 Б класс	28 из 28	19 (67,85%)	8 (28,57%)	1 (3,57%)	0 (0%)

Результаты контрольного тестирования обучающихся МОБУ СОШ № 6 и МОБУ СОШ № 31 оказались схожи. В обоих классах по 28 обучающихся. Все 56 учеников прошли контрольное тестирование.

В ходе проверки работ было установлено, что 34 ученика получили отметку «5», 18 учеников получили «4», 4 ученика – «3», отметку «2» не получил никто.

Таким образом, анализируя результаты контрольного тестирования, можно увидеть динамику оценок: в среднем, около 62% работ, написанных на оценку «отлично», около 32% на оценку «хорошо» и около 6% – на оценку «удовлетворительно». Оценок «неудовлетворительно» 0% в обоих классах. Более наглядно результаты контрольного тестирования представлены на следующем графике (см. Рисунок 1).



**Рис. 1. Результаты контрольного тестирования обучающихся
МОБУ СОШ № 6 и МОБУ СОШ № 31**

В ходе детального изучения тем главы «Общественно-государственная система противодействия экстремизму и терроризму» обучающиеся смогли углубить свои знания и показать результаты после написания контрольной работы.

Проанализировав результаты исследования, мы пришли к выводу, что обучающиеся усвоили изученную тему, так как качество составило 94%. Таким образом, различные виды контроля знаний помогают более детально оценить уровень усвоения знаний обучающихся.

Список литературы

1. Жураковский, А. Е. Основы научной организации педагогического контроля в школе. / А.Е. Жураковский – М.: Логос, 2007. – 156 с.
2. Зильгараева, А. К. Формы контроля теоретических знаний школьников / А. К. Зильгараева, А. Р. Шабанова // Молодой ученый. – 2012. – С. 393-395.
3. Маматова, О. Г. Формы контроля знаний школьников / О. Г. Маматова // Молодой ученый. – 2012. – С. 353-355.

К.Р. Каранова, О.В. Кравченко

ПОТЕНЦИАЛ И ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлен анализ дидактического потенциала и проблем использования обучающих компьютерных программ при обучении чтению на французском языке. Авторами рассматриваются психолого-педагогические и методические особенности формирования тех-

нической и смысловой сторон чтения, а также специфические трудности французского языка (немые буквы, многовариантность чтения буквосочетаний, связывание liaison, носовые гласные). На примере конкретных цифровых ресурсов – адаптивной платформы Lalilo, универсальных сервисов LogicielEducatif, а также портала Le Point du FLE – выявляются ключевые преимущества компьютерных программ (мгновенная аудиоподдержка, адаптивность, игровая форма, немедленная обратная связь, автоматизация контроля).

Особое внимание уделяется проблемам внедрения данных средств в образовательный процесс: методическая неготовность учителей, платность, технические ограничения, эффективность использования компьютерных программ напрямую зависит от грамотной методической интеграции.

Ключевые слова: обучение чтению; французский язык; компьютерные программы; дидактический потенциал; цифровые образовательные ресурсы; проблемы использования.

K.R. Karanova, O.V. Kravchenko

POTENTIAL AND PROBLEMS OF USING COMPUTER PROGRAMS FOR TEACHING READING IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article presents an analysis of the didactic potential and problems of using computer-based educational programs for teaching reading in French. The authors examine the psychological, pedagogical and methodological features of developing the technical and semantic components of reading, as well as the specific difficulties of the French language (silent letters, multiple reading variants of letter combinations, liaison, nasal vowels). Using specific digital resources as examples – the adaptive platform Lalilo, the universal services LogicielEducatif and Maxetom, as well as the Le Point du FLE portal – the key advantages of computer programs are identified (instant audio support, adaptability, game-based format, immediate feedback, automation of control). Special attention is paid to the problems of implementing these tools in the educational process: teachers' methodological unpreparedness, the cost and language barrier of quality content, technical limitations, and the lack of unified criteria for selecting programs. The conclusion formulates that the effectiveness of using computer programs directly depends on sound methodological integration, in which digital tasks become a logical continuation of the traditional lesson.

Key words: teaching reading; French language; computer problems; didactic potential; digital educational resources; the problems of usage.

В настоящее время чтение на иностранном языке считается ключевым компонентом речевой деятельности, поскольку оно не только расширяет социокультурный кругозор обучающихся, но и служит базой для развития коммуникативных навыков. Коммуникативные навыки чтения занимают значимое место в обучении иностранному языку и формировании личности: именно благодаря чтению учащиеся получают материал для развития навыков в других видах речевой деятельности, а также расширяют свой социокультурный кругозор.

Анализ конкретных компьютерных программ опирается на данные официальных платформ (Lalilo, LogicielEducatif, Le point du FLE) [11, 12, 13].

Цель работы – выявить дидактический потенциал и основные проблемы использования обучающих компьютерных программ при обучении чтению на иностранном (в частности, французском) языке.

Задачи:

- Охарактеризовать психолого-педагогические и методические особенности обучения технике и смысловому чтению на иностранном языке в школе.
- Проанализировать дидактический потенциал обучающих компьютерных программ для формирования навыков чтения на примере конкретных ресурсов.

- Выявить основные проблемы использования компьютерных программ на уроках иностранного языка.

В работе проведён комплексный анализ дидактического потенциала конкретных цифровых платформ (Lalilo, LogicielEducatif, Le Point du FLE) в аспекте обучения именно французскому языку как иностранному, с учётом его специфических фонетико-орфографических трудностей (немые буквы, liaison, носовые гласные). Ранее аналогичные исследования рассматривали цифровые ресурсы преимущественно на материале английского языка или в общеметодическом ключе.

В качестве основных методов исследования были использованы: анализ (изучение структуры процесса обучения чтению (выделение технической и смысловой сторон, анализ конкретных компьютерных программ по их функциональным характеристикам); синтез (обобщение результатов анализа для формулирования выводов о дидактическом потенциале и проблемах использования программ); индукция (переход от анализа конкретных примеров (Lalilo, LogicielEducatif, Le point du FLE) к общему выводу о потенциале компьютерных программ); классификация (систематизация трудностей французского языка, классификация компьютерных программ и проблемы их использования на уроке иностранного языка).

Обучение чтению на иностранном языке складывается из двух взаимосвязанных компонентов. Первый – это технический (декодирование письменного знака, соотнесение графемы и фонемы, слоговое чтение, соблюдение ударения и интонации) Второй компонент – смысловой (понимание прочитанного на уровне слова, словосочетания, предложения и связного текста).

Особенно важным является начальный этап обучения. Именно тогда учитель должен помочь учащемуся освоить звуко-буквенные соответствия и овладеть графемо-фонемными связями. После этого необходимо постепенно переходить к формированию слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков, вырабатывать графическую зоркость, развивать скорость чтения и организовать тренировку в осмыслении прочитанного. От уровня сформированности техники чтения зависит успешность чтения в целом; если этот навык развит недостаточно, это отрицательно сказывается на всём познавательном процессе.

Когда мы говорим о французском языке, здесь, как показывает анализ, возникают дополнительные сложности, и связаны они именно с этапом технического декодирования. В отличие от языков, где слова пишутся и слышатся одинаково, во французском языке написание и произношение часто не совпадают. Основные аспекты, вызывающие трудности:

Немые буквы – многие согласные на конце слов не произносятся, что приводит к тому, что учащийся, видя написанное слово, склонен озвучивать все буквы.

Многовариантность чтения одних и тех же буквосочетаний – например, буква «е» может читаться как [э], [е], [ɛ] или не читаться вовсе в зависимости от позиции.

Связывание (liaison) – конечная согласная, которая обычно не произносится, произносится перед следующим словом, начинающимся с гласного.

Носовые гласные – требуют специальной артикуляционной настройки, к которой русскоязычные учащиеся не привыкли.

Таким образом, изучая французский язык, необходимо усвоить сложную систему правил и исключений.

Одним из эффективных путей решения этих проблем является использование компьютерных технологий, которые позволяют предъявлять слово одновременно в письменной форме, сопровождать его эталонным аудированием и обеспечивать немедленную обратную связь.

Современные исследования в области лингводидактики выделяют значительный дидактический потенциал компьютерных программ в обучении чтению на иностранном языке. Анализ существующих компьютерных программ для обучения чтению позволяет выявить их преимущества и возможности [6, 7].

В методике преподавания французского языка цифровые образовательные ресурсы подразделяются на несколько категорий. Канадский исследователь Р. Бибо выделил пять основных категорий: порталы и поисковые системы; программные средства связи и обмена (электронная почта, чаты, платформы дистанционного обучения); справочная литература (словари, энциклопедии).

дии, виртуальные музеи); базы данных (аудио- и видеоматериалы, периодические издания); собственно образовательные программы для учебных заведений [10].

В рамках выше упомянутой классификации анализируемые в работе ресурсы относятся к первому и пятому типам (табл.1.).

Таблица 1

**Распределение обучающих платформ по категориям цифровых образовательных ресурсов
(на основе классификации Р. Бибо)**

Ресурс	Категория по классификации Р. Бибо	Обоснование
Lalilo	Образовательные программы для учебных заведений	Это адаптивная веб-платформа с искусственным интеллектом, предназначенная именно для систематического обучения чтению в школе. Она содержит структурированный курс, индивидуальные траектории, диагностику и автоматическую коррекцию, что полностью соответствует категории «собственно образовательные программы».
LogicielEducatif	Образовательные программы для учебных заведений (с элементами игровых тренажёров)	Хотя ресурс представляет собой коллекцию мини-игр, все они имеют чёткую дидактическую цель — отработку конкретных навыков чтения (фонемы, слоги, слова). Это типичный пример узконаправленных обучающих программ, которые учитель включает в урок для тренировки.
Le Point du FLE	Порталы и поисковые системы (с элементами базы данных)	Это каталог-агрегатор, который собирает ссылки на множество других ресурсов по французскому языку. Он не предлагает собственного курса или упражнений (в отличие от Lalilo), а служит навигационным инструментом для учителей и учащихся. При этом внутри портала есть разделы с готовыми материалами, что частично сближает его с базой данных, но основная функция — поисковая и систематизирующая.

Первой в этом списке представлена платформа Lalilo. Это адаптивный веб-сервис, созданная при поддержке Министерства национального образования Франции. Главная особенность Lalilo – использование искусственного интеллекта: платформа подстраивает упражнения в реальном времени к уровню учащегося, выстраивая для него индивидуальный маршрут обучения. Программа охватывает такие ключевые компоненты обучения чтению, как фонологическая осведомлённость, алфавитный принцип, комбинаторика, беглость чтения, устное и письменное понимание, а также чтение вслух.

LogicielEducatif представляет собой универсальную платформу, где собрана большая коллекция мини-игр, направленных на отработку конкретных навыков чтения – от дифференциации фонем до сборки слов из слогов. Главное, что отмечено в этих ресурсах – это их доступность и возможность быстро подобрать упражнение под любую тему урока.

Кроме того, важным ресурсом является также портал «Le Point du FLE», созданный в 2002 году. Это специализированный каталог, который предоставляет многочисленные ресурсы по изучению и преподаванию французского языка, доступные в Интернете, включая разделы по обучению чтению и алфаветизации. Портал предлагает как готовые упражнения, так и материалы для самостоятельной разработки уроков.

Дидактический потенциал компьютерных программ проявляется в следующих аспектах:

- Мгновенная аудио поддержка – учащийся может прослушать, как правильно произносится любое слово, что очень важно для французского языка с его сложными связями между буквами и звуками.
- Адаптивность и персонализация – программы подстраиваются под индивидуальный уровень и темп ученика.
- Игровая форма и визуализация – яркая анимация и система поощрений повышают мотивацию и снижают страх перед чтением вслух.
- Немедленная обратная связь – учащийся сразу видит, правильно ли он выполнил задание, и получает подсказки, если ошибся [8].

Несмотря на все перечисленные выше преимущества, внедрение компьютерных программ в процесс обучения чтению на иностранном языке связано с рядом различных трудностей. В ходе анализа литературы и практического опыта были выявлены следующие основные трудности.

Во-первых, методическая неготовность учителя. Многие педагоги воспринимают компьютерную программу как «замену» традиционному упражнению, а не как инструмент, который требует продуманного включения в урок. Если не соблюдать чёткую последовательность (подготовительный этап, работа с программой, закрепление без компьютера) эффективность обучения резко падает [9].

Во-вторых, качество и доступность контента. Значительная часть качественных программ (Lalilo, Corneille и др.) являются платными или требуют подписки. Кроме того, интерфейс многих ресурсов выполнен полностью на французском языке, что создаёт дополнительный барьер, как для учителя, так и для учащихся с недостаточным уровнем владения языком.

В-третьих, технические ограничения. Недостаточное оснащение классов компьютерами, проблемы с Интернет-соединением, а также разный уровень цифровой грамотности учащихся могут помешать полноценному использованию компьютерных программ. Как отмечается в исследованиях использования цифровых образовательных ресурсов при обучении французскому языку, у некоторых учащихся нет компьютеров дома, а также наблюдается нехватка компьютерной техники в классах.

В-четвертых, отсутствие единых критериев отбора программ. Учитель часто выбирает ресурсы, ориентируясь на внешнюю привлекательность, а не на то, насколько они соответствуют конкретным учебным задачам. Необходима разработка системы критериев, которые позволят оценить, насколько та или иная программа действительно помогает формировать навыки чтения.

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, обучение чтению на французском языке в школе имеет свою специфику: разрыв между написанием слова и его произношением, немые буквы, явление связывания (*liaison*) и носовые гласные создают дополнительные трудности при формировании техники чтения. Традиционные методы не всегда могут обеспечить каждому учащемуся достаточное количество тренировочных попыток с мгновенной обратной связью.

Во-вторых, обучающие компьютерные программы (Lalilo, LogicielEducatif, «Le Point du FLE» и др.) обладают высоким дидактическим потенциалом. Они обеспечивают адаптивность и персонализацию обучения, мгновенную обратную связь, аудио поддержку и визуализацию фонетических явлений.

В-третьих, реализация данного потенциала сталкивается с рядом проблем: методическая неготовность учителей к интеграции программ, платность качественного контента, технические ограничения и отсутствие единых критериев отбора.

Главное условие эффективного использования компьютерных программ – их грамотное методическое в процесс обучения, при котором данный тип отработки навыков становится логическим продолжением урока, а не просто развлечением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карамышева, Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера: в вопросах и ответах/Т.В. Карамышева – СПб.: Союз, 2001. – 190 с.
2. Кузикулова, Д. М. Использование современных цифровых обучающих ресурсов в преподавании французскому языку // Экономика и социум. – 2023. – №1-1 (104). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-tsifrovyyh-obuchayuschih-resursov-v-prepodavanii-frantsuzskomu-yazyku> (дата обращения: 11.05.2026).
3. Марчук, Ю. Н. Новые информационные технологии и лингвистика / Ю. Н. Марчук, Р.К. Потапова // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. Реферативный журнал. – 2003. – № 1. – С. 99-105. – EDN BFUDYV.
4. Сысоев, П.В. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, Р.К. Потапов // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 2–9.
5. Bibeau, R. Les TIC à l'école: proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur integration / R. Bibeau. – URL: <https://epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm> (дата обращения: 18.03.2026).
6. Lalilo : programme adaptatif de lecture pour les classes de la GS au CE2 – URL: <https://www.lde.fr/lalilo/> (дата обращения: 06.04.2026).
7. Le point du FLE : apprendre et enseigner le français – URL: <https://www.lepointdufle.net/> (дата обращения: 06.04.2026).
8. LogicielEducatif : jeux éducatifs pour l'apprentissage de la lecture – URL: <https://www.logicieleducatif.fr> (дата обращения: 06.04.2026).

О.В. Кравченко, А.А. Айрапетян

ПРЕОДОЛЕНИЕ БАРЬЕРОВ ВОСПРИЯТИЯ ЧУЖОЙ КУЛЬТУРЫ И РАСШИРЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема восприятия чужой культуры и потенциал расширения возможностей образовательной среды средствами цифровых технологий в процессе межкультурного обучения. Называются основные языковые барьеры при знакомстве с иной культурой, а также возможные пути их преодоления. Приводится опыт взаимодействия студентов факультета иностранных языков в межкультурном обучении с носителями иных культур посредством регулярных онлайн-конференций с целью развития коммуникативной компетенции. Описывается функционал таких платформ как Miro, Pruffme, Holst в создании игровых материалов, онлайн-квестов, обеспечивающих погружение обучающихся в контекст изучаемого языка при синхронном и асинхронном межкультурном обучении.

Ключевые слова: межкультурное общение, цифровые технологии, языковые барьеры, языковая среда, культурный шок.

Kravchenko O.V., Airapetyan A.A.

OVERCOMING BARRIERS TO UNDERSTANDING OTHER CULTURES AND EXPANDING THE POSSIBILITIES OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT THROUGH DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF INTERCULTURAL LEARNING

Abstract. The article discusses the problem of perceiving a foreign culture and the potential of expanding the educational environment through digital technologies in the process of intercultural learning.

It mentions the main language barriers when learning about a foreign culture, as well as possible ways to overcome them. The article also presents the experience of students from the Faculty of Foreign Languages in intercultural learning with native speakers of other cultures through regular online conferences to develop their communicative competence. The article describes the functionality of platforms such as Miro, Pruffme, and Holst in the development of game materials and online quests that immerse students in the context of the target language during synchronous and asynchronous intercultural learning.

Key words: intercultural communication, digital technologies, language barriers, the language environment, cultural shock.

Актуальность исследования обусловлена процессами цифровой трансформации образования и расширением международных контактов в профессиональной сфере. В условиях развития цифровых коммуникаций способность к эффективному межкультурному взаимодействию становится одной из ключевых компетенций современного специалиста в области иностранных языков. Расширение коммуникативных возможностей и непрекращающаяся академическая мобильность в том числе с учетом ограничений в силу особенностей развития современного мира требуют от участников общения активной работы по формированию устойчивых навыков межкультурной компетенции.

Проблема исследования заключается в противоречии между потребностью в формировании межкультурной компетенции у студентов и недостаточной эффективностью традиционных методов обучения для преодоления языковых барьеров, культурных стереотипов и языковой тревожности в условиях ограниченного контакта с носителями языка.

Целью статьи является обоснование эффективности использования цифровых технологий для преодоления коммуникативных и культурных барьеров в процессе межкультурного обучения студентов. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические подходы к формированию межкультурной компетенции и выявить основные барьеры восприятия чужой культуры в образовательной коммуникации.
2. Описать опыт применения цифровых технологий (онлайн-конференции, аутентичный контент) в межкультурном обучении студентов-лингвистов и рассмотреть потенциал игровых платформ Miro, Pruffme, Holst как инструментов для разработки учебных материалов.
3. Оценить эффективность использования цифровых технологий для преодоления языковых барьеров и снижения языковой тревожности на основе данных анкетирования участников образовательного процесса.
4. Определить роль преподавателя как наставника в цифровой среде при формировании межкультурной компетенции.

Проблема формирования межкультурной компетенции восходит к 50-м годам 20 века – послевоенному периоду, когда возобновился активный интерес к общению с представителями разных культур [7]. Именно это время знаменуется открытиями в области межкультурной коммуникации, получившими освещение в трудах зарубежных и отечественных специалистов.

Анализ теоретических источников позволяет выделить несколько ключевых направлений в изучении межкультурной компетенции. В работах М. Байрама [8] была предложена структура межкультурной компетенции, включающая знания, навыки интерпретации и отношения, что заложило основу для последующих моделей. В.В. Филонова [6], обобщая зарубежные подходы, выделяет уровни межкультурной компетенции и акцентирует внимание на ее компонентном составе, позволяя тем самым диагностировать степень ее сформированности. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез [2] рассматривают способности личности реализовать себя в процессе диалога культур, подчеркивая деятельностную природу межкультурного общения, а С.Л. Суворова [4] вводит понятие «межкультурной лингводидактики», целью которой является поиск новых инструментов обучения и выработка оптимальных стратегий построения конструктивного диалога в межкультурном пространстве. Теоретическая база показывает, что межкультурная компетенция рассматривается как многокомпонентное образование, требующее специально организованных условий для своего формирования.

Однако обобщение опыта теоретиков и практиков в области педагогики, психологии, культурологии, межкультурной коммуникации, социологии показывает, что традиционные методы обучения не всегда позволяют в полной мере системно организовать работу по формированию необходимых навыков. Поднимаются вопросы о способах преодоления языковых барьеров, снижения языковой тревожности и стереотипизации – всего того, что американский антрополог К. Оберг вкладывал в понятие «культурный шок» [9].

Для эффективного взаимодействия с представителями других культур в контексте межкультурного обучения продуктивно использовать цифровые технологии, функционал которых на сегодняшний день не ограничивается только развлекательным контентом. На современном этапе цифровой трансформации средства цифровых технологий становятся мощным инструментом преодоления барьеров восприятия чужой культуры. Они позволяют создавать виртуальное пространство, в котором возможно моделирование ситуаций межкультурных контактов, недоступных в традиционной аудитории. Благодаря интерактивности и наглядности цифровые технологии способны не только транслировать знания о культуре, но и формировать эмоциональный интеллект, терпимость к иной культуре посредством «эффекта присутствия».

Ключевым условием эффективного общения является снижение лингвистических и культурных препятствий в восприятии иной культуры. В образовательной коммуникации к основным трудностям при взаимодействии с носителями других языков и культур можно отнести: недостаток знаний о культурных кодах, истории и ценностях иной культуры, языковую тревожность, страх непонимания, различие в невербальных сигналах, склонность оценивать другую культуру через призму своей как единственно верной. Как справедливо отмечает Ю.П. Тен [5], подобные барьеры характерны и для управленческой коммуникации, однако в образовательном контексте они приобретают специфику, связанную с учебной мотивацией и возрастными особенностями обучающихся.

Для устранения вышеупомянутых языковых барьеров цифровые технологии являются эффективным средством при контакте с представителями разных культур. С их помощью возможна качественная организация синхронного и асинхронного общения с носителями иной культуры независимо от местоположения участников. Цель такого взаимодействия – преодоление коммуникативного барьера через снятие «страха ошибки», разрушение культурных стереотипов через прямой контакт в неформальной цифровой среде.

В качестве примера такого взаимодействия может быть приведено сотрудничество Таганрогского института имени А.П. Чехова с Ростовской региональной культурно-просветительской общественной организацией «Альянс-Франсез – Ростовская область». Представители кафедры с 2003 года поддерживают систематическое взаимодействие по реализации совместных проектов: на базе факультета иностранных языков проводятся музыкальные вечера и кинофестивали, праздники, просветительские лекции и обучающие методические мастер-классы. В 2023-2025 учебных годах в таких мероприятиях приняли участие более 120 студентов бакалавриата и магистратуры. По итогам анкетирования (опрошено 87 участников) 64% респондентов отметили снижение языковой тревожности после участия в онлайн-встречах с носителями языка, 72% указали на расширение знаний о современной французской культуре.

К датам, значимым для франкофонной культуры (День преподавателя французского языка, День Франкофонии), ежегодно приурочены онлайн-конференции. Рассматриваемый круг вопросов охватывает межкультурную коммуникацию, погружение в языковую среду через освоение актуальных языковых реалий, преодоление языковых трудностей и изучение современного разговорного языка. Участие студентов в таких мероприятиях способствует повышению коммуникативной компетенции, а также позволяет поддерживать устойчивые связи с текущим состоянием языковой среды и живой разговорной речью.

Эффективными инструментами для обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование» стали проводимые Французским институтом в России в сотрудничестве с Альянс-Франсез – Cavilliam весенние и осенние сессии методических онлайн-конференций «Rencontres de jeudi». Предложенные к изучению темы отражают основные тенденции современной методической науки и демонстрируют опыт преподавания

французского языка как иностранного различным возрастным категориям и представителям разных социальных слоев. В период действия ограничений на посещение стран изучаемого языка особую ценность представляют темы, затрагивающие специфику франкофонной лингвокультуры. Возможность интерактивного взаимодействия становится ключевым фактором в процессе становления навыков межкультурного взаимодействия.

К средствам преодоления языковых барьеров и расширения возможностей образовательной среды можно отнести также очные мероприятия, проводимые студентами факультета для школьников разных возрастов, среди которых серия игр «Вокруг света», познавательная викторина, направленная на расширение страноведческого и культурного кругозора школьников, фестиваль иностранных языков «Языков – много, мир – один».

Одним из доступных и эффективных способов преодоления языковых барьеров является анализ и использование аутентичного контента иноязычных блогов, YouTube-каналов и Tik-Tok аккаунтов. В отличие от академических учебников, предлагающих адаптированный, канонический вариант языка, данные источники отражают реальное состояние разговорной речи, невербальных элементов коммуникации, актуальные культурные отсылки и языковые клише. Такой подход обеспечивает непосредственное знакомство с «живой» культурой в повседневном ее проявлении, без использования традиционных учебных материалов. Регулярное погружение в подобный контент формирует у студентов навыки распознавания контекстуальных значений и невербальных сигналов. Тем самым актуализируются знания о современных социокультурных реалиях, снижается языковая тревожность, а сам процесс обучения становится более личностно значимым и мотивированным.

Применение цифровых технологий позволяет организовывать образовательную деятельность со студентами из удаленных регионов, расширяя доступность получения межкультурного опыта для участников общения. Функционал таких платформ как Miro, Pruffme, Holst дает возможность разрабатывать игровые материалы, онлайн-квесты, обеспечивающие погружение обучающихся в контекст изучаемого языка. Данные сервисы позволяют строить как групповую, так и индивидуальную траекторию изучения культуры в зависимости от уровня владения языком, интересов и степени выраженности культурного шока у обучающихся. Игровая механика снижает языковой барьер, предоставляя возможность совершать ошибки в безопасной образовательной среде.

В контексте такого межкультурного обучения следует упомянуть роль преподавателя, который выступает не в качестве традиционного «источника» информации, а в роли наставника, сопровождающего студентов в процессе усвоения иноязычной культуры. Его ключевая задача заключается в оказании помощи студентам при интерпретации культурных реалий, с которыми они встречаются в онлайн-пространстве (шутки, отсылки к традиционным праздникам или историческим событиям, неочевидные невербальные жесты). Работа с элементами «культурного шока» также занимает особое место. Преподаватель постепенно адаптирует обучающихся к столкновению с непривычными культурными нормами и правилами, нивелирует трудности в области культурного этикета, объясняет правила приветствия, допустимую дистанцию в общении, предупреждает о табуированных темах. Важно, что такая помощь должна оказываться не в форме строгих указаний, а через совместный анализ конкретных коммуникативных ситуаций, обеспечивая формирование у студентов способности к самостоятельной межкультурной навигации в будущем.

Игровые элементы на протяжении всего процесса обучения поддерживают интерес и создают внутреннюю мотивацию, что особенно важно при изучении языков. Геймификация характеризуется визуальной наглядностью результатов деятельности, наличием награды за правильное выполнение заданий, элементами здоровой конкуренции и уровнями сложности, то в сочетании с такими свойствами как адаптивность, доступность и интерактивность, интеграция цифровых технологий дает положительные результаты, создавая благоприятную среду для преподавателей и обучающихся для развития познавательного интереса, творчества и сотрудничества.

Элементы геймификации можно использовать как на уроках, так и во внеурочной деятельности, создав единое пространство непрерывного обучения иностранному языку и сохранив интерес к предмету за пределами учебной аудитории. Очевидно, такой способ организации деятельности требует от учителя особого внимания к подготовке уроков. В сети Интернет можно найти

множество готовых материалов на разные темы и сюжеты, однако большинство из них нуждаются в доработке и адаптации к уровню языка и тематике изучаемого материала в конкретной обучаемой группе.

Говоря о сущности понятия «цифровая образовательная платформа», мы подразумеваем онлайн-сервисы и приложения, которые предлагают многообразие обучающего контента, помогают организовывать, проводить и управлять учебным процессом.

В рамках учебного занятия помимо популярных сервисов типа Quizlet и WordWall, можно использовать, например, ресурсы типа Jeopardylabs, Twinkle, которые предлагают разнообразие материалов, готовые разработки игровых элементов, а также шаблоны для собственных разработок. Реализация элементов геймификации в учебной группе адаптируется учителем и зависит от конкретных целей и задач урока, преподаватель регулирует интенсивность внедрения игровых элементов и направляет внимание обучающихся на определенные этапы в изучаемой теме. Такие материалы могут быть встроены на этапе мотивации к уроку, актуализации знаний, рефлексии, а также служить интересным дополнением к домашнему заданию, обеспечивая тем самым интерес и мотивацию к изучению иностранного языка вне класса.

Очевидно, цифровые технологии не заменяют реального живого общения, однако выступают эффективным инструментом для преодоления первичных барьеров восприятия иной культуры в процессе межкультурного общения. Расширение образовательной среды посредством внедрения информационных технологий делает межкультурное обучение непрерывным процессом «получения культурного опыта» в смешанных образовательных условиях.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что цифровые технологии выступают эффективным средством преодоления языковых барьеров и снижения языковой тревожности. Мы считаем, что наиболее продуктивной формой организации межкультурного обучения представляется смешанный формат, сочетающий асинхронную работу с аутентичным контентом и синхронным взаимодействием в виртуальном пространстве посредством цифровых технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белоногова, Т. Ю. Культурный шок и проблема лингвокультурной адаптации студентов в иноязычной среде / Т.Ю. Белоногова // Вестник ТГПУ. – 2024. – №2 (232). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-shok-i-problema-lingvokulturnoy-adaptatsii-studentov-v-inoyazychnoy-srede> (дата обращения: 30.03.2026).
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2015. – 336 с.
3. Руденко, Н.С. Дискуссия о структуре межкультурной коммуникативной компетенции в зарубежных исследованиях / Н.С. Руденко // Педагогическое образование в России. – 2015. – №10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskussiya-o-strukture-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-v-zarubezhnyh-issledovaniyah> (дата обращения: 11.05.2026).
4. Суворова, С.Л. Современное языковое образование с позиций межкультурной лингводидактики / С.Л. Суворова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2014. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-yazykovoe-obrazovanie-s-pozitsiy-mezhkulturnoy-lingvodidaktiki> (дата обращения: 11.05.2026).
5. Тен, Ю. П. Направления преодоления кросс-культурных барьеров в управленской коммуникации / Ю.П. Тен // Вестник ПАГС. – 2021. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/napravleniya-preodoleniya-kross-kulturnyh-barierov-v-upravlenskoy-kommunikatsii> (дата обращения: 02.04.2026).
6. Филонова, В.В. Компонентный состав моделей межкультурной компетенции / В.В. Филонова // Вестник ТГУ. – 2013. – №4 (120). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komponentnyy-sostav-modeley-mezhkulturnoy-kompetentsii> (дата обращения: 11.05.2026).
7. Черняк, Н.В. История становления научной концепции межкультурной компетенции в отечественной и зарубежной педагогике / Н.В. Черняк // Педагогика и психология образования. – 2016. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-nauchnoy-kontseptsii-mezhkulturnoy-kompetentsii-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-pedagogike> (дата обращения: 11.05.2026).
8. Byram, M. Assessing intercultural competence in language teaching / M. Byram // Sprogforum. – 2000. – № 18 (6). – P. 8-13.
9. Oberg K. Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments // Practical Anthropology. – 1960. – Vol. 7. – P. 177–182.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНФОРМАТИКЕ
КАК СРЕДСТВО ПРОФОРИЕНТАЦИИ
В ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОМ НАПРАВЛЕНИИ**

Аннотация. В статье «Организация внеурочной деятельности по информатике как средство профориентации в инженерно-техническом направлении» рассматриваются эффективные направления внеурочной деятельности по информатике направленные на профориентационную работу в инженерно-техническом направлении. Разработан пример модели внеурочного занятия направленного на профориентационную работу.

Ключевые слова: Внеурочная деятельность, профориентационная работа, робототехника, 3D-моделирование, информатика, школа.

A.S. Loginov, S.S. Belokonova

**ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN COMPUTER SCIENCE AS A
MEANS OF CAREER GUIDANCE IN ENGINEERING AND TECHNICAL FIELDS**

Abstract. The article "Organizing Extracurricular Activities in Computer Science as a Means of Career Guidance in Engineering and Technical Fields" examines effective extracurricular activities in computer science aimed at career guidance in engineering and technical fields. A model of an extracurricular activity aimed at career guidance is developed.

Key words: extracurricular activities, career guidance, robotics, 3D modeling, computer science, school.

В современном мире прослеживается растущая потребность в квалифицированных кадрах инженерно-технического профиля. Одним из ведущих факторов данного явления выступает недостаточное или позднее профессиональное самоопределение школьников, отсутствие четких представлений о профессиях будущего. Почти любая современная инженерно-техническая специальность так или иначе строится на информатике – это её основа. Но внедрять элементы профориентации в обучение можно не только на уроках информатики, но и за их пределами – во внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность дает развитие с опережением, раннее знакомство с профессией, живое погружение в мир инженерии. Именно через такие форматы, как проектная работа, эксперименты, разбор реальных задач из практики, встречи со специалистами, у школьников как раз и рождается настоящий интерес, появляется мотивация и постепенно формируются первые инженерно-технические навыки. Таким образом, организация внеурочной деятельности становится не просто дополнением к уроку, а стратегическим средством построения непрерывной образовательной траектории, ведущей школьника от общего интереса к технологиям к осознанному профессиональному выбору.

Цель статьи – рассмотреть перспективные направления для проведения профориентационной работы в рамках внеурочной деятельности по информатике и привести фрагмент занятия по этому направлению.

Вопросы профессиональной ориентации молодежи рассматривались в трудах таких ученых, как Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова [8]. Теоретические основы и методика организации внеурочной деятельности освещены в работах В.А. Горского, А.В. Кислякова, М.В. Рыжакова [8]. Потенциал информатики в контексте развития инженерного мышления исследовался В.Г. Житомирским, А.А. Кузнецовым, С.А. Бешенковым [1]. В последние годы появляются работы, посвященные интеграции робототехники, 3D-моделирования и программирования в

образовательный процесс (А.Г. Гейн, Ю.А. Первин, М.Н. Бородин) [2]. Однако комплексных исследований, посвященных именно организации внеурочной деятельности по информатике как целостной системе профориентации в инженерно-техническом направлении, учитывающей современные технологические тренды и новые форматы взаимодействия (хакатоны, проектные школы, сетевое сотрудничество), явно недостаточно. Это указывает на наличие проблемы: между декларируемой важностью ранней инженерной профориентации и недостаточной методической разработанностью моделей ее реализации в рамках внеурочной деятельности по информатике.

В условиях современной образовательной среды существует ряд мероприятий, способствующих выбору будущей профессии обучающихся, эти мероприятия несут профориентационный характер. Профориентация обучающихся – это система мероприятий и подходов, направленных на помощь подросткам в выборе профессионального пути, учитывающая их индивидуальные склонности, интересы, способности и требования современного рынка труда. Важнейшей целью профориентации является не просто помощь в выборе профессии, но и формирование осознанного отношения к своему будущему и карьерным возможностям.

Подготовка обучающихся к самостоятельному, осознанному выбору профессии должна являться обязательной частью гармоничного развития каждой личности и неотрывно рассматриваться в связке с физическим, эмоциональным, интеллектуальным, трудовым, эстетическим воспитанием школьника, т.е. быть интегрирована в весь учебно-воспитательный процесс, а следовательно профориентационная работа в школах является одним из важнейших компонентов в развитии как отдельно взятого человека, так и общества в целом.

Цели школьной профориентационной работы:

- формирование у детей готовности к труду;
- воспитание качеств, способностей, свойств для дальнейшей профессиональной деятельности;
- профориентационная поддержка школьников во время выбора профессии;

Задачи школьной профориентационной работы:

- ведение информационной работы с учащимися: знакомство с информацией о текущих и будущих потребностях на рынке труда, условиями и труда и возможной заработной платы, дальнейшим развитием в рамках выбранной профессии;
- получение, изучение и использование информации о возможностях, склонностях, интересах школьников с целью помощи им в самостоятельном выборе профессии;
- разработка и внедрение большого количества различных вариантов профильного обучения: программ, уроков, форм, методов, экскурсий и т.д.;
- поддержка школьников группы риска, у которых могут возникнуть проблемы с трудоустройством: отстающих в обучении.

Профориентация в школе, несомненно, является необходимым компонентом наряду с основным обучением, а благодаря постоянной работе над построением целостной системы, учитывая индивидуальные и возрастные особенности учащихся, дети получают возможность самостоятельно определиться с профессией, заниматься исследовательскими проектами в целях развития и более глубокого знакомства с профессиями с помощью педагогов и родителей.

В соответствии с ФГОС (Федеральными государственными образовательными стандартами), профориентационная работа проходит несколько этапов [10].

Профориентационную работу в школе можно разбить на четыре этапа.

Первый – диагностический. Здесь главное – выяснить, что интересно ученикам, к чему у них есть способности.

Второй этап – информационный. Школьникам рассказывают о существующих профессиях, о том, какие специалисты сейчас нужны, какие требования предъявляют работодатели.

Третий этап – консультативный. Нужно дать ребятам возможность спокойно обсудить свой выбор, задать вопросы, получить совет. Для этого организуют индивидуальные встречи или беседы в малых группах.

Четвёртый этап – практический. Самый важный. Ученики пробуют себя в деле: проходят стажировку, ездят на экскурсии на предприятия, участвуют в мастер-классах, слушают живые рассказы работающих специалистов.

Получается, что профориентация в современной школе – это не просто помощь в выборе профессии. Это постепенное становление человека, который умеет ориентироваться в меняющемся мире, не боится нового и готов включаться в жизнь общества.

Век высоких технологий предъявляет большие требования к выполнению различных технически сложных операций, информационной компетентности современного человека. Необходимо ориентироваться в постоянно изменяющемся окружающем мире, адекватно воспринимать появление нового, быть готовым непрерывно учиться, что позволит соответствовать требованиям времени и найти своё место в современной жизни. Поэтому воспитание технически грамотного человека необходимо начинать с раннего детства.

Информатика как учебная дисциплина обладает уникальным профориентационным потенциалом, поскольку лежит в основе огромного спектра профессий – от программирования и анализа данных до кибербезопасности и цифрового дизайна. Однако ограниченного времени, отведенного на урочную деятельность, часто недостаточно для глубокого погружения в профессиональную специфику. Именно внеурочная деятельность по информатике становится ключевым компонентом системной профориентационной работы, позволяя расширить образовательные горизонты, сформировать практические навыки и предоставить школьникам возможность «примерить» на себя роль IT-специалиста [3].

Робототехника – одно из инновационных направлений, внедряемых в образовательный процесс, позволяющее сформировать основы технического мышления и плавно адаптировать детей к будущей инженерно-технической профессии. Это направление полностью отвечает приоритетам государственной политики в сфере образования – привлечению молодежи в научно-техническую сферу профессиональной деятельности и повышению престижа научно-технических профессий.

С развитием ИКТ в программу обучения стала внедряться робототехника. На сегодняшний день робототехнику в образовании можно рассматривать как междисциплинарную дисциплину, которая интегрирует в себе науку, технологию, инженерное дело, творчество, программирование и которая способна работать на развитие технического творчества. Робототехника имеет техническую направленность, ее содержание ориентировано на расширение у обучающихся политехнического кругозора, формирование устойчивого интереса к технике. Проходя курс обучения по данному направлению, обучающиеся получают и совершенствуют знания в области конструирования, учатся основам программирования и робототехники, что способствует подготовке к дальнейшей конструкторской, изобретательской деятельности и ориентирует в выборе профессии [9].

Главная цель вовлечения обучающихся в образовательное пространство робототехники – освоение навыков начального технического конструирования, изучение научно-технических понятий, конструкций и их основных характеристик, развитие мелкой моторики и координации, а также навыков взаимодействия в группах.

Внеурочная деятельность по информатике, также может быть посвящена 3D-моделированию. Это направление позволяет обучающемуся почувствовать себя в роли создателя, инженера, дизайнера и художника.

Программы вроде Fusion 360 или отечественного Компас-3Д учат не просто рисовать, а мыслить, как конструктор: каждый элемент модели должен быть логически обоснован, а изменение одного параметра влечет за собой автоматическое обновление всей сборки.

Ещё школьники могут попробовать себя в художественном моделировании, например, в Blender. Тут уже не нужны сложные расчёты – важнее чувство формы, пластики, умение выстроить композицию. Если сделать персонажа для игры или детализированный объект для мультфильма – это хорошо развивает воображение и вкус. И сразу видно, что у профессии есть и другая сторона: творческая, более свободная.

В такой работе ученик сам проходит весь путь – от первой идеи и виртуальной модели до готовой вещи. Он видит, какие есть ограничения, учится подгонять дизайн под печать, понимает:

даже классная трёхмерная модель всё равно должна работать в реальном мире, с его законами и физикой.

И благодаря такой практике перед ребёнком открывается много разных профессий – не одна-две, а целый набор.

Работа с точными размерами и техническими спецификациями даёт прямое понимание сути работы инженера-конструктора или проектировщика в машиностроении. Создание эстетичных и эргономичных форм знакомит с профессией промышленного дизайнера, который балансирует между красотой и функциональностью. А оживление модели через текстуры, материалы и анимацию становится первым шагом в мир 3D-художника для кино или разработчика контента для виртуальной реальности.

Таким образом, построение современной системы профориентации в рамках внеурочной деятельности по информатике – это стратегическая инвестиция в будущее школьников. Она позволяет трансформировать увлечение технологиями из хобби в осмысленную профессиональную деятельность, даёт учащимся инструменты для самореализации и готовит кадры, востребованные в цифровой экономике. Успех этой работы зависит от слаженного взаимодействия школы, семьи, бизнеса и профессионального сообщества, создающего поддерживающую и вдохновляющую среду для юных IT-специалистов.

При проведении занятий в рамках внеурочной деятельности с старшей возрастной группой важно делать упор на профориентационное направление. Поэтому в рамках профориентационной работы в инженерно-техническом направлении была разработана модель внеурочного занятия по робототехнике.

Тема: «Робототехника как профессия: от инженера-конструктора до программиста ИИ»

Цели:

- познакомить учащихся с профессиями в сфере робототехники и смежных областях;
- показать связь школьных предметов (физика, математика, информатика) с реальными инженерными задачами;
- дать возможность примерить на себя роль специалиста через решение практической задачи в команде.

Оборудование:

- наборы для робототехники (LEGO Mindstorms);
- компьютеры/ноутбуки со средой программирования;
- проектор и интерактивная доска;
- раздаточные материалы (карточки с описанием профессий, схемы);
- презентация с примерами современных роботов и сфер их применения.

Ход занятия:

1. Вводная часть (15 минут)

Мотивация (просмотр и обсуждение):

Короткий видеоролик (2-3 мин): применение роботов в разных сферах – хирургический робот «Да Винчи», беспилотный автомобиль, робот-складской логист (Amazon), промышленный манипулятор, робот-исследователь Марса.

Вопросы для обсуждения:

Как вы думаете, какие специалисты создают этих роботов? (Ответы: инженеры-механики, электроники, программисты, системные архитекторы).

Что общего у всех этих роботов? (Сенсоры, «мозг» (микроконтроллер/ПК), исполнительные механизмы).

Актуализация знаний: «Робототехника – это мультидисциплинарная область. Сегодня мы не просто соберём и запрограммируем робота, а разделим роли в команде, как это делают в реальных инженерных бюро и стартапах».

2. Основная часть (40-50 минут)

а) Профессиональные роли в проекте по робототехнике (10 минут). Интерактивная лекция с презентацией. Объясняем, что над созданием одного робота работает команда специалистов:

Инженер-конструктор/механик: проектирует корпус, механику (ходовую часть, манипуляторы), рассчитывает нагрузки. (Связь с физикой, черчением, 3D-моделированием).

Инженер-электронщик: разрабатывает и паяет платы, подбирает датчики, двигатели, источники питания. (Связь с физикой, электротехникой).

Программист/разработчик ПО: пишет низкоуровневый код для микроконтроллеров (Arduino) и высокоуровневый – для управления и логики (Python, C++). (Связь с информатикой, алгоритмами).

Специалист по компьютерному зрению/ИИ: «обучает» робота видеть и понимать окружающий мир. (Связь с математикой, нейросетями, машинным обучением).

Системный инженер/интегратор: сводит воедино все компоненты, обеспечивает их совместную работу. (Связь с системным мышлением, проектным управлением).

Тестировщик/инженер по качеству: проверяет работу робота в разных условиях, ищет ошибки и «узкие места».

б) Практическая работа «Проектный спринт» (30-40 минут) Учащиеся делятся на команды по 3-4 человека. Каждой команде выдаётся единая задача, но роли распределяются согласно профессиям.

Задача: «Спроектировать и продемонстрировать прототип робота-сортировщика для «умного» города». Миссия робота: двигаться по линии, определять цвет «мусора» (кубики LEGO разного цвета) на своём пути, захватывать его и оставлять в соответствующей зоне.

Распределение ролей в команде:

Конструктор: отвечает за сборку шасси и захватного устройства из деталей конструктора.

Электронщик/«сенсорщик»: отвечает за подключение и калибровку датчика цвета к микроконтроллеру.

Программист: пишет алгоритм движения по линии и алгоритм: «если цвет красный – ехать к красной зоне, если синий – к синей».

Тестировщик/пилот: проверяет работу робота на полигоне, вносит замечания команде, управляет демонстрацией.

Учитель выступает в роли технического заказчика и наставника, помогая группам и контролируя временные рамки.

в) Демонстрация и защита проектов (10 минут) Каждая команда на полигоне демонстрирует работу своего прототипа и кратко рассказывает:

Как была организована работа в команде?

С какими основными трудностями столкнулись? (Например: датчик плохо считывает цвет, моторы слабые для захвата).

Какая роль в команде была самой интересной/сложной лично для них?

3. Заключительная часть (10-15 минут)

Рефлексия и карьерные пути:

Какие школьные предметы оказались наиболее полезными для решения сегодняшней задачи?

Как вы думаете, в каких вузах или колледжах можно получить эти профессии?

Тренды и будущее профессий:

Краткий обзор: soft-роботы, коллаборативные роботы (коботы), нейроинтерфейсы для управления.

Какие новые профессии могут появиться? (Например, «этический инженер по ИИ для роботов», «сити-фермер по обслуживанию роботизированных теплиц»).

Советы для дальнейших шагов:

Где учиться уже сейчас: онлайн-курсы по Arduino/Raspberry Pi (Академия Яндекса, Stepik), участие в соревнованиях (Робофинист, World Robot Olympiad).

Что читать и смотреть: каналы на YouTube (Amperka / Амперка, How It's Made), сайты (Habr, RoboTrends).

Ожидаемый результат: учащиеся получают не абстрактное, а практическое понимание многообразия профессий в робототехнике, осознают важность командной работы и смогут сделать более осознанный выбор в пользу углублённого изучения физики, информатики или проектной деятельности в инженерном направлении.

Внеурочная деятельность по информатике при грамотной организации и системном подходе представляет собой мощный и гибкий инструмент ранней IT-профориентации. Она выходит за рамки передачи знаний, создавая среду для практического экспериментирования, творчества и социального взаимодействия, максимально приближённую к реальной профессиональной деятельности. Через проектную работу, участие в конкурсах и живое общение с профессионалами школьники не только приобретают актуальные навыки, но и получают возможность сделать осознанный, мотивированный выбор будущей карьеры в одной из самых востребованных и динамичных отраслей современной экономики. Успех этой работы зависит от слаженного взаимодействия школы, профессионального IT-сообщества, вузов и родителей, объединённых общей целью – помочь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бешенков, С.А. Информатика. Методическая система обучения / С.А. Бешенков, Е.А. Ракитина. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 235 с.
2. Бородин, М.Н. Робототехника как средство формирования инженерного мышления школьников в урочной и внеурочной деятельности / М.Н. Бородин // Информатика и образование. – 2022. – № 5. – С. 45-53.
3. Босова, Л.Л. Внеурочная деятельность школьников по информатике в условиях реализации ФГОС / Л.Л. Босова, А.Ю. Босова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2021. – 167 с.
4. Бусова, С.Ю. Особенности внедрения образовательной робототехники в образовательном учреждении (из опыта работы МОУ СОШ № 54 г. Волгограда) // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV международной научной конференции (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013.
5. Вахтомина, Е. А. Организация деятельности по профессиональному самоопределению школьников: практикум / Е. А. Вахтомина, И. П. Сапего. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2018. – 112 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/92883.html> (дата обращения: 24.12.2022).
6. Власова, О.С. Технологии образовательной робототехники как средство усвоения предметной области «Математика и информатика» // Начальная школа+. До и после. – 2013.
7. Гейн, А.Г. Информатика и информационные технологии. Профильный уровень: методическое пособие для учителя / А.Г. Гейн, Н.А. Юнерман. – М.: Просвещение, 2020. – 208 с.
8. Горский, В.А. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор / В.А. Горский, А.В. Кисляков, М.В. Рыжаков. – М.: Просвещение, 2021. – 192 с.
9. Пронин С.Г. Возможность использования образовательной робототехники в обучении учащихся средней школы // Молодой ученый. – 2014. – №6.
10. Смирнов, И.Б. Интеграция робототехники и программирования в систему внеурочной деятельности для развития инженерных компетенций учащихся / И.Б. Смирнов // Вестник педагогических инноваций. – 2022. – № 2(58). – С. 67-74.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287).

А.В. Макаров, А.Е.Калинская

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОКОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы тревожности и анализируется актуальность психокоррекции тревожности у родителей и педагогов в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в России. Обосновывается, что тревога участников образовательного процесса часто становится барьером для эффективного взаимодействия и поддержки ребёнка. На основе теоретического анализа предлагаются приоритетные методы психокоррекции тревожности.

Ключевые слова: тревожность, личностная тревожность, ситуативная тревожность, родители, педагоги, дети с ОВЗ, инклюзивное образование, психокоррекция.

A.V. Makarov, A.E. Kalinskaya

MODERN APPROACHES TO PSYCHOTHERAPY OF ANXIETY IN PARENTS AND TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article examines the theoretical foundations of anxiety and analyzes the relevance of psychological correction of anxiety in parents and teachers in the context of inclusive education of children with disabilities in Russia. It is substantiated that the anxiety of participants in the educational process often becomes a barrier to effective interaction and support of the child. Based on theoretical analysis, priority methods of anxiety psychocorrection are proposed.

Key words: anxiety, trait anxiety, state anxiety, parents, teachers, children with disabilities, inclusive education, psychological correction.

Бурный ритм современной жизни, обилие информации и постоянные социальные изменения делают тревожность одним из наиболее распространённых состояний современного человека. Это в полной мере касается и сферы образования. На фоне активного развития инклюзивного обучения, реализуемого в соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), напряжённость и беспокойство взрослых участников образовательного процесса становятся особенно заметными. В последние годы значительно выросла доля детей с ОВЗ, получающих образование в общеобразовательных школах, что отражено в федеральной статистике Минпросвещения и в мониторинговых исследованиях включения детей с ОВЗ и РАС в систему общего образования [11]. В то же время данные социологических опросов [2; 13] показывают противоречивую картину: значительная часть родителей не знает о присутствии в классе детей с ОВЗ, многие родители нормотипичных обучающихся с недоверием относятся к инклюзии, опасаясь замедления учебного темпа и роста дисциплинарных трудностей, а часть учителей сомневается в оправданности инклюзивной модели из-за собственного эмоционального истощения и недостатка подготовки.

В этих условиях необходимость психокоррекции тревожности у взрослых участников образовательного процесса – родителей и педагогов – обусловлена не только гуманными соображениями, но и практическими задачами: обеспечением успешной социальной адаптации детей с ОВЗ, повышением квалификации учителей, развитием междисциплинарных форм помощи в рамках национальных проектов «Образование» и «Демография». Именно от эмоциональной устойчивости взрослых, их готовности к сотрудничеству и диалогу во многом зависит, станет ли инклюзивная школа реальным пространством принятия и развития или останется формальным выполнением нормативных требований.

В психологической науке представления о тревожности складывались постепенно. Сначала – в русле психоанализа, затем в когнитивной, дифференциальной и отечественной личностно-деятельностной традиции. З. Фрейд в работе «Торможение, симптом и тревога» [27] рассматривал тревогу как особый «сигнал опасности» для Я. Она возникает, когда внутренние влечения сталкиваются с запретами и угрозой наказания. Фрейд различал реальную, невротическую и моральную тревогу, тем самым показывая, что это переживание имеет разные источники и формы.

К. Хорни в книге «Невротическая личность нашего времени» [28] описала феномен базальной тревоги – глубинного, почти фоновое чувства небезопасности и одиночества, которое формируется в детстве и затем окрашивает отношения человека с миром и людьми. В этом понимании тревожность – не только состояние «здесь и сейчас», но и устойчивый фон переживания, связанный с опытом незащищённости.

Отдельную линию в понимании тревожности образуют гуманистические и экзистенциальные подходы, в которых акцент смещён с симптомов на вопросы смысла и жизненного выбора. Р.

Мэй [16] рассматривал тревогу не только как патологическое состояние, но и как нормальную реакцию человека на столкновение со свободой, ответственностью, неизбежностью выборов и осознанием собственной конечности. В этом ключе тревога понимается как сигнал о том, что затронуты глубинные экзистенциальные вопросы – «кто я», «как я хочу жить», «за что я отвечаю» – и что привычные опоры перестают работать.

В работах В. Франкла [26] тревожность тесно связывается с феноменом «экзистенциального вакуума» – переживанием отсутствия смысла и внутренней пустоты. По его мысли, человек, утративший ощущение значимости происходящего и не видящий перспектив, оказывается более уязвим к тревоге и другим пограничным состояниям. Для ситуации инклюзии этот ракурс особенно важен: родители и педагоги сталкиваются не только с организационными трудностями, но и с переосмыслением базовых ценностей – представлений о «норме», успехе, хорошем родительстве и профессиональной состоятельности. В тех случаях, когда удаётся связать участие в инклюзивном процессе с личностно значимыми смыслами (ответственность, принятие, справедливость, забота), тревожность нередко становится более управляемой и перестаёт восприниматься как чисто деструктивное переживание.

Во второй половине XX в. в зарубежной психологии ключевым становится дифференциальный подход. Чарльз Д. Спилбергер предложил различать ситуативную тревогу и личностную тревожность: первая описывает временное состояние напряжения в конкретной ситуации, вторая – устойчивую склонность воспринимать многие жизненные обстоятельства как потенциально угрожающие. Именно это различие легло в основу широко известной шкалы тревожности Спилбергера-Ханина, адаптированной Ю.Л. Ханиным [23] и получившей широкое распространение в отечественных исследованиях и практике.

Когнитивная традиция сместила внимание на содержание мыслей и убеждений человека. Аарон Т. Бек [4] и его коллеги показали, что тревога поддерживается системой автоматических негативных убеждений о себе, других и будущем; именно эти «катастрофические» интерпретации реальности становятся мишенью психотерапевтической работы. Ганс Юрген Айзенк [0], развивая идею личностных измерений и свойств нервной системы, подчёркивал, что тревожность может рассматриваться как относительно стабильная черта, связанная с повышенной чувствительностью к угрозе и склонностью к переживанию беспокойства.

Отечественная психологическая школа внесла в понимание тревожности важный вклад, связав её с развитием личности, смысловой сферой и детско-родительскими отношениями. В работах А.М. Прихожан [19; 20] тревожность описывается как эмоционально-личностное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Она переживается как внутреннее напряжение, беспокойство, чувство незащищённости, ожидание неудачи и трудности в принятии решений. На эмпирическом уровне А.М. Прихожан разработала ряд диагностических методик – «Шкалу тревожности ребёнка», опросник подростковой тревожности и др., в которых тревожность связывается с фрустрацией базовой потребности ребёнка в надёжной опоре и защищённости со стороны значимых взрослых.

В рамках деятельностного и смыслового подходов (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев) тревожность рассматривается как состояние, возникающее там, где нарушается согласованность между реальными обстоятельствами жизни и их личностным смыслом для человека. Исследования эмоционально-смысловой регуляции поведения показывают: тревожность особенно усиливается там, где у личности не выстроена внутренняя система опор – ценностей, жизненных целей, образа себя и будущего. В такой перспективе тревога – это не только реакция на внешнюю опасность, но и сигнал внутренних смысловых конфликтов.

В современных российских обзорах и учебных пособиях [8; 21] утверждается, что тревожность нельзя свести к какому-то одному уровню – только биологическому, только когнитивному или только социальному. Она предстаёт как сложное, иерархически организованное образование, в котором переплетаются субъективное переживание угрозы, устойчивые личностные особенности, особенности семейных отношений и социальный контекст.

Опираясь на рассмотренные концепции, можно предложить следующее рабочее определение: тревожность – это многокомпонентное психологическое состояние и/или относительно ус-

тойчивая личностная характеристика, выражающаяся в переживании неопределённой или ожидаемой угрозы, внутреннем напряжении и характерных когнитивных, физиологических и поведенческих проявлениях, обусловленных как индивидуальными особенностями личности, так и значимыми условиями её жизненной ситуации.

Инклюзивное образование делает проблему тревожности взрослых участников образовательного процесса особенно выпуклой. Общие механизмы тревоги проявляются здесь в специфических формах, связанных с ожиданиями от школы, ощущением повышенной ответственности за ребёнка и постоянной неопределённостью того, «как всё сложится на практике».

– Тревожность родителей детей с ОВЗ

Исследования А.М. Прихожан и её последователей показывают, что тревожность ребёнка тесно связана с эмоциональным состоянием и стилем отношений родителей. Чем менее стабильно эмоциональное самочувствие взрослых и чем меньше последовательности в их требованиях и поддержке, тем выше уровень тревожности у детей. В ситуации инклюзии это нередко проявляется в особой «родительской тревоге», описанной в работах [5; 6] по сопровождению семей, воспитывающих детей с ОВЗ: родители живут с постоянным ощущением угрозы – боятся стигматизации ребёнка, его отвержения сверстниками, сомневаются в компетентности педагогов и справедливости оценивания.

Отечественные авторы [22; 24] отмечают, что тревожность родителей ребёнка с ОВЗ во многом связана с фрустрацией базовых потребностей: в надёжной опоре, предсказуемости будущего, ощущении, что «с нашим ребёнком всё будет более или менее хорошо». Многие живут как будто в режиме постоянного внутреннего тревожного ожидания, не имея возможности «выдохнуть» и довериться ни системе образования, ни системе здравоохранения, ни ближайшему окружению. Это во многом созвучно идеям А.М. Прихожан о том, что хронически повышенная тревожность формируется при длительном переживании нестабильности и дефицита эмоциональной поддержки со стороны значимых фигур.

– Тревожность родителей нормотипичных детей

У родителей нормотипичных детей тревога имеет другой источник. Исследования установок к инклюзивному образованию показывают, что они чаще всего боятся возможного ущерба для собственного ребёнка: снижения темпа обучения, уменьшения внимания со стороны учителя, роста дисциплинарных трудностей, «размывания» требований. При этом анализ российских данных [2; 3] показывает, что значительная часть этих опасений основана не на собственном негативном опыте, а на дефиците информации и устойчивых стереотипах о детях с ОВЗ и инклюзивных классах. Когда родителям предоставляют понятные разъяснения, вовлекают в обсуждение образовательного маршрута и показывают реальные примеры успешной инклюзии, уровень тревоги и сопротивления заметно снижается.

Работы [24; 19], анализирующие тревожность и переживания родителей детей с ОВЗ, подчёркивают: в обеих группах – и у родителей детей с ОВЗ, и у родителей нормотипичных детей – действуют общие механизмы тревоги. Это неопределённость, отсутствие прозрачных правил и недостаток диалога со школой. Однако «наполнение» тревоги различно: у одних преобладает страх за ребёнка и его будущее, у других – страх за сохранение привычного статуса, качества обучения и «нормальности» школьной среды.

– Тревожность педагогов в инклюзивном образовании

Учителя, работающие в инклюзивных классах, оказываются в ситуации повышенной неопределённости. Отечественные авторы, анализирующие психологические трудности педагогов, отмечают: одним из ведущих факторов тревожности здесь выступает неясность ожиданий, отсутствие отработанных алгоритмов, ограниченность опыта и постоянная непредсказуемость реакции детей с ОВЗ. В работах С.В. Алехиной и коллег [3], посвящённых психологической готовности учителя к инклюзии, описаны типичные психологические «барьеры»: страх перед неизвестным,

опасения, что инклюзия навредит остальным ученикам, и негативные установки по отношению к детям с особенностями развития.

Длительное сохранение этих переживаний формирует устойчивую личностную и профессиональную тревожность. В крайних случаях она приводит к скрытому или явному сопротивлению идее инклюзивного образования, отказу работать в инклюзивных классах и профессиональному выгоранию. Исследования стрессоустойчивости педагогов показывают: тревога усиливается там, где возникает разрыв между реальными требованиями ситуации и субъективно воспринимаемыми ресурсами учителя, то есть, когда внутреннее «я должен» резко расходится с «я могу». В таком контексте инклюзия становится зоной повышенной неопределённости, где личностная тревожность педагога легко активируется и закрепляется.

Если обобщить рассмотренные теоретические подходы и эмпирические данные применительно к инклюзивному образованию, можно сказать, что тревожность родителей и педагогов – это особый вариант личностной и ситуативной тревожности, возникающий на пересечении высокой ответственности, неопределённости и социальных стереотипов. Для родителей детей с ОВЗ она укоренена в длительном опыте борьбы за ребёнка и переживании его постоянной уязвимости; для родителей нормотипичных детей – в страхах потерять качество обучения и привычную «безопасность» школы; для педагогов – в разрыве между новыми требованиями и недостаточными ресурсами подготовки и поддержки.

С учётом этого тревожность родителей и педагогов в инклюзии можно определить как эмоционально-личностное состояние и/или устойчивую настройку, которая проявляется в переживании неопределённой угрозы качеству образования, благополучию и будущему ребёнка, сопровождается внутренним напряжением, тревожными ожиданиями и стратегиями избегания или гиперконтроля.

Методы психокоррекции тревожности взрослых участников инклюзии

Для взрослых участников инклюзивного образовательного процесса – родителей и педагогов – особенно важны такие методы работы, которые не только уменьшают острое эмоциональное напряжение, но и помогают иначе взглянуть на саму ситуацию инклюзии, свои страхи и возможности. В реальности тревога взрослых почти всегда подпитывается двумя источниками: внутренними убеждениями («я не справлюсь», «это навредит ребёнку», «инклюзия разрушит привычную школу») и внешней неопределённостью – нехваткой информации, поддержки, понятных и прозрачных правил.

Именно поэтому на первый план выходят методы, которые позволяют работать с мыслями и установками. Элементы когнитивно-поведенческой терапии, адаптированные к школьной и семейной среде, дают возможность мягко разбирать типичные «катастрофические» сценарии и переводить их из разряда неосознаваемых страхов в область обсуждаемых и изменяемых убеждений. Когда родитель или педагог учится замечать свои автоматические мысли, сопоставлять их с реальными фактами и искать более реалистичный, «заземлённый» взгляд на происходящее, тревога постепенно теряет остроту. Отечественные пособия по психологической коррекции в условиях инклюзии подчёркивают, что такой рациональный разговор о тревоге, подкреплённый конкретными упражнениями и «домашними заданиями», даёт устойчивый эффект и снижает уровень напряжённости в отношениях со школой.

Если речь идёт не только о тревоге «здесь и сейчас», а о личностной тревожности, связанной с устойчивыми стилями мышления и самовосприятия, на первый план выходят современные подходы, относимые к «третьей волне» когнитивно-поведенческой терапии. Они не заменяют классическую КПТ, а дополняют её, смещая акцент с борьбы с содержанием тревожных мыслей на изменение отношения к ним, развитие психологической гибкости и метапознавательных способностей взрослого человека.

Метакогнитивная терапия А. Уэллса [15] рассматривает тревогу как следствие особого «когнитивного синдрома внимания»: устойчивой склонности к постоянному поиску угроз, застреванию в беспокойстве и попыткам жёстко контролировать собственные мысли. В центре работы оказываются не столько сами тревожные убеждения, сколько метакогниции – то, что человек думает о своих мыслях: «если я перестану тревожиться, произойдёт что-то плохое», «я обязан всё

контролировать», «эти мысли опасны сами по себе». Для родителей и педагогов это даёт важный эффект: тревожные мысли перестают восприниматься как буквальное предсказание будущего и начинают осознаваться как проходящее внутреннее событие, которому можно уделить внимание, но не обязательно следовать в поведении.

С метакогнитивным направлением перекликаются методы, основанные на практике осознанности (mindfulness) [14; 15]. Исследования показывают, что регулярные, пусть и короткие, упражнения на осознанное, неограниченное наблюдение за дыханием, телесными ощущениями и потоком мыслей способствуют снижению как ситуативной, так и личностной тревожности. Для взрослых в инклюзивном образовании это особенно важно: далеко не все ситуации можно заранее предугадать, и способность оставаться внутренне присутствующим и собранным в условиях неопределённости становится ключевым ресурсом.

Заметное место в современной практике занимает терапия принятия и ответственности (Acceptance and Commitment Therapy, АСТ). Её ключевая идея состоит в том, что задача психологической работы – не полностью устранить тревогу (что часто невозможно), а развить психологическую гибкость: способность принимать неизбежные внутренние переживания, прояснять свои ценности и действовать в соответствии с ними, даже если тревога остаётся. В логике АСТ родитель или педагог учится видеть: тревога за ребёнка, за класс, за собственную профессиональную состоятельность может присутствовать, но она не должна парализовать участие в инклюзивном процессе, обрывать диалог со школой или превращать взаимодействие с ребёнком в сплошной контроль и запреты.

Интеграция метакогнитивной терапии, практик осознанности и АСТ с классическими когнитивно-поведенческими методами создаёт основу для более адресной работы именно с личностной тревожностью взрослых участников инклюзии. Такая работа позволяет не только временно снизить уровень внутреннего напряжения, но и постепенно изменить устойчивые способы восприятия себя, ребёнка и всей образовательной ситуации. Это, в свою очередь, снижает риск хронического тревожного фона и профессионального выгорания у педагогов, а также истощения и чувства безысходности у родителей.

Опыт показывает, что изменить отношение к инклюзии в одиночестве бывает трудно. Важно, чтобы человек не оставался один на один со своими сомнениями, страхами и чувством вины. Поэтому особое значение приобретают групповые формы работы: тренинги психологической готовности к инклюзии для учителей [9], родительские клубы, общие встречи, где есть возможность услышать других и быть услышанным. В таких группах постепенно разрушается ощущение «только у меня так», появляется опыт взаимной поддержки и признания права бояться и ошибаться. Совместный разбор реальных ситуаций, обмен удачными приёмами, обсуждение трудных моментов помогают укрепить чувство профессиональной и родительской состоятельности, а значит – снижают тревогу и сопротивление новым требованиям.

Для педагогов особое значение имеют тренинги саморегуляции и профессионально-личностной устойчивости [12]. Они строятся на сочетании упражнений по осознанию собственных эмоциональных состояний, тренировке навыков саморегуляции и обсуждению индивидуального опыта участников. Исследования [24; 29] показывают, что такие программы помогают учителям лучше понимать свои реакции, распознавать «ловушки» тревожного мышления и опробовать новые способы поведения в ситуациях, близких к реальным. Во многих случаях групповые форматы оказываются не менее, а порой и более эффективными, чем индивидуальная работа, благодаря включению ресурсов самой группы – взаимной поддержки, обмена опытом совладания и живых примеров изменений [7].

Для семей, воспитывающих ребёнка с ОВЗ, важной линией работы остаётся семейное консультирование [29]. Здесь в центр внимания попадает не только тревога за будущее ребёнка, но и скрытое чувство вины, усталости, разочарования, о которых не всегда принято говорить вслух. Индивидуальные и семейные встречи с психологом помогают родителям по-новому увидеть своего ребёнка, отделить реальные ограничения от навешанных ярлыков, найти более щадящий для себя и для него баланс между заботой и предоставлением самостоятельности. Особенно ценными оказываются ситуации, когда родитель может наблюдать работу специалиста с ребёнком, видеть,

как он справляется с заданием или пробует новое поведение: такой непосредственный опыт успеха часто снижает тревогу лучше, чем любые теоретические рассуждения.

Отдельного внимания заслуживают групповые методы, выходящие за рамки коротких тренингов и информационных встреч. Для работы с глубинной, личностной тревожностью взрослых в инклюзивной среде могут быть полезны различные формы групповой психотерапии и глубинной психокоррекции. В отличие от ограниченных по времени обучающих форматов, такие группы позволяют участникам не только получить знания и поддержку, но и реально прожить свои тревоги во взаимодействии с другими людьми.

Один из таких методов – психодрама. В психодраме участник разыгрывает значимую для себя ситуацию в роли «протагониста», а другие члены группы помогают ему, беря на себя вспомогательные роли. Конфликт с учителем, напряжённый разговор с «осуждающим» родителем, школьное собрание, которого все боятся, – всё это можно «проиграть» в безопасном пространстве группы. Такая постановка позволяет выразить подавленные чувства, посмотреть на ситуацию с разных точек зрения и найти более конструктивные способы поведения. Исцеляющий эффект психодрамы связан с тем, что психологическая правда проявляется в атмосфере принятия и эмоциональной поддержки, а игровой формат снижает уровень тревожного напряжения.

В ряде программ используются гештальт-ориентированные группы [10; 30], где работа с тревогой строится вокруг восстановления контакта со своими чувствами и незавершёнными ситуациями. Участников учат замечать и «завершать» те фрагменты опыта, которые возвращаются в виде постоянного, но неоформленного беспокойства: незаконченные разговоры, непринятые решения, невыраженные обиды. Уже сам факт обнаружения того, что «я не один в своих переживаниях», часто обладает терапевтическим эффектом: люди видят, что похожие страхи и сомнения испытывают и другие, а поддерживающая обратная связь снижает чувство изоляции и стыда.

К психодраматическому кругу методов примыкают библиодрама и агиодрама. Библиодрама [18] использует библейские и другие значимые тексты как пространство для символического проживания внутренних конфликтов и тревог: участники входят в роли персонажей, разыгрывают фрагменты сюжета, обсуждают возникающие переживания. Для родителей и педагогов, особенно разделяющих христианскую культурную традицию, это может стать деликатным способом говорить о сложных чувствах через «фигуры текста», не обнажая сразу личный опыт, что снижает сопротивление и стыд.

Агиодрама как особый вариант библиодрамы опирается на жития святых и духовную традицию. Отечественные авторы [17] отмечают, что обращение к житийным сюжетам помогает участникам обнаружить в культурной памяти примеры стойкости, доверия, принятия и жертвенной любви, которые могут стать внутренними опорами в переживании тревоги за ребёнка и за будущее. Работа в группах агиодрамы строится не как проповедь, а как совместное размышление и присвоение смыслов: участники обсуждают, какие внутренние ресурсы можно найти в этих историях и как они соотносятся с их собственной жизнью и опытом инклюзии. Для тех семей и педагогов, для кого религиозная тематика является естественной частью ценностного поля, такой подход помогает снизить экзистенциальную составляющую личностной тревожности и увидеть свою ситуацию не только как источник угрозы, но и как возможность внутреннего роста.

Нельзя забывать о методах, обращённых не столько к мыслям, сколько к чувствам и телу. Арт-терапевтические занятия, работа с метафорами, простые телесные и релаксационные упражнения особенно полезны тем взрослым, кому трудно прямо говорить о своих переживаниях. Через рисунок, образ, движение, дыхание и расслабление мышц тревога как бы «спускается» до более управляемого уровня, после чего к ней легче возвращаться в разговоре. Для педагогов, живущих в режиме постоянной перегрузки, короткие практики саморегуляции, встроенные в рабочий день, становятся важной опорой: помогают сохранять рабочий тонус, не «срываться» на детей и предотвращать выгорание.

Все описанные формы работы приобретают подлинный смысл только тогда, когда сопровождаются систематическим просвещением. Там, где родителям и педагогам открыто рассказывают о правовых основах инклюзии, особенностях различных категорий ОВЗ, реальных возможностях школы и доступных ресурсах поддержки, сама почва для тревоги постепенно становится

менее плодородной. Наиболее действенными оказываются не один-два отдельных метода, а их продуманное сочетание: рациональное осмысление, групповая поддержка, семейный диалог, эмоциональная разгрузка и ясная, честная информация о происходящем.

Совокупный анализ теоретических представлений о тревожности, данных отечественных и зарубежных исследований и практики инклюзивного образования позволяет увидеть тревожность взрослых участников образовательного процесса как сложное, многослойное явление, укоренённое в личностных особенностях, жизненном опыте, системе смыслов и условиях социальной среды. В ситуации инклюзии эта тревожность обретает особую остроту: для родителей детей с ОВЗ она связана с переживанием уязвимости ребёнка и угрозы его будущему; для родителей нормотипичных детей – с опасениями за качество обучения и сохранность привычного порядка; для педагогов – с неопределённостью новых требований, дефицитом ресурсов и страхом не справиться.

Рассмотренные подходы к психокоррекции показывают, что работа с тревожностью взрослых не может ограничиваться ни информированием, ни только индивидуальными консультациями. Эффективной оказывается многоуровневая стратегия, включающая когнитивно-поведенческие и метакогнитивные методы, практики осознанности и терапии принятия и ответственности, семейное консультирование, разнообразные групповые форматы (тренинги, психодрама, гештальт-группы, библиодрама, агидрама), арт- и телесно-ориентированные техники, а также систематическое психолого-педагогическое просвещение. Такое интегративное поле вмешательств позволяет влиять как на когнитивные и поведенческие компоненты тревожности, так и на её смысловой, экзистенциальный и межличностный уровни.

При этом в центре усилий оказывается не только снижение субъективного напряжения, но и развитие психологической гибкости, внутренней опоры, готовности к диалогу и партнёрству. Там, где родители и педагоги получают возможность осмысленно относиться к своим страхам, опираться на собственные ценности и разделять ответственность с другими участниками процесса, тревожность перестаёт быть непреодолимым барьером и может стать источником более вдумчивого, ответственного участия в инклюзии. Перспективой дальнейших исследований и практической работы видится создание целостных программ сопровождения, ориентированных одновременно на родителей, педагогов и администрацию, в которых психокоррекционные и развивающие методы будут органично встроены в повседневную жизнь инклюзивной школы или детского сада.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзенк, Г.Ю. Опросник Г. Айзенка (EPI, EPQ): методические материалы / Г.Ю. Айзенк. – М., 2015. – 32 с.
2. Александров, Д.А. Установки родителей и учителей к инклюзивному образованию в России и Казахстане / Д.А. Александров, В.А. Иванюшина, К.А. Тенишева, Е.Н. Ходоренко // «Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены». – 2019. – № 5. – С. 345–366.
3. Алехина, С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С.В. Алехина // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – М.: МГППУ, 2010. – С. 215–230.
4. Бек, А.Т. Тревожные расстройства и фобии. Когнитивный подход / пер. с англ. / А.Т. Бек, Г. Эмери, Р. Гринберг. – М.: Эксмо, 2020. – 416 с.
5. Бобылёва, И.А. Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / И.А. Бобылёва // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2. – С. 123–127. – Режим доступа: <https://s.fundamental-research.ru/pdf/2015/2-1/36640.pdf> (дата обращения: 03.05.2026).
6. Борисова, Е.О. Психолого-педагогическое сопровождение семьи дошкольника с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Е.О. Борисова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 11 (76). Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/psikhologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semi-doshkolnika-s-ovz-v-usloviyakh-inklyuzivnogo-obrazovaniya.html> (дата обращения: 08.03.2026).
7. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Учебно-методическое пособие / И.В. Вачков. – М., 2007.
8. Внутриличностные источники тревожности и способы её преодоления: учеб. пособие / под ред. рос. авторов. – М.: Издательский дом «Среда», 2023. – 150 с.
9. Галялиева, В.Н. Тренинг для педагогов «Ресурсы стрессоустойчивости» / В.Н. Галялиева [Электронный ресурс] // Инфоурок. – 05.10.2017. – Режим доступа: <https://infourok.ru/trening-dlya-pedagogov-resursi-stressoustoychivosti-2149239.html> (дата обращения: 03.05.2026).
10. Гештальт в работе с тревогой и тревожностью: методические материалы для групповой терапии. — [Электронный ресурс]. – 2019. – Режим доступа: <https://infourok.ru/geshtalt-v-rabote-s-trevogoj-i-trevozhnostyu-6505040.html> (дата обращения: 08.03.2026).

11. Дети с особыми образовательными потребностями: официальный раздел сайта Министерства просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (дата обращения: 12.03.2026).
12. Зыкова, Н.Ю. Психологические тренинги в системе профессионально-личностного развития: учебно-методическое пособие / Н.Ю. Зыкова. – Воронеж : ВГИФК, 2018. – 96 с.
13. Инклюзивное образование в России: отношение, проблемы, перспективы [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. – 30.08.2021. – Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/inkluzivnoe-obrazovanie-v-rossii-otnoshenie-problemy-perspektivy> (дата обращения: 03.05.2026).
14. Кабат-Зинн, Д. Куда бы ты ни шел, ты уже там. Осознанная медитация в повседневной жизни / пер. с англ. / Д. Кабат-Зинн. – М. : Эксмо, 2019. – 320 с.
15. Метакогнитивная терапия тревоги и депрессии / А. Уэллс ; пер. с англ. – М. : «Диалектика», 2023. – 432 с.
16. Мэй, Р. Смысл тревоги / Р. Мэй ; пер. с англ. А. Багрянцева. – 2-е изд. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2016. – 417 с.
17. Огороднов, Л.М. Психотерапевтическая агиодрама. Сборник статей / Л.М. Огороднов. – М., 2016.
18. Питцэле, П. Окна в Священное Писание. Практическое руководство по ведению библиодрамы / П. Питцэле / пер. с англ., 2017.
19. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 208 с.
20. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков / А.М. Прихожан // Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – М.: МПСИ, 2000. – С. 45-82.
21. Психология состояний : учеб. пособие / под ред. А. О. Прохорова. – М. : Когито-Центр, 2011. – 624 с.
22. Семья особого ребёнка. Часть I : сб. материалов II научно-практической конференции с международным участием «Семья особого ребёнка» (19 ноября 2020 г., Москва) / сост. Г.Ю. Одинокова, С.А. Пономарёва. – М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. – 721 с. – Режим доступа: <https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2021/02/SEMYa-OSOBOGO-REBENKA-ch1.pdf> (дата обращения: 03.05.2026).
23. Спилбергер, Ч.Д. Шкала тревоги Спилбергера-Ханина: руководство по применению / Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин. – М.: АСТ, 2010. – 24 с.
24. Тревога у родителей детей с ОВЗ: как она работает и как с ней справляться [Электронный ресурс] // Центр «Мостик». – 2021. – Режим доступа: https://mostikschool.ru/blog/trevoga_roditeley (дата обращения: 08.03.2026).
25. Тренинг для учителей «Психологическая готовность к инклюзии»: метод. материалы. – М.: Ресурсный центр инклюзивного образования, 2025. – 32 с.
26. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл ; пер. с нем. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
27. Фрейд, З. Торможение, симптом и тревога // З. Фрейд. Хрестоматия: в 3 т. Т. 3. – М.: Когито Центр, 2006. – С. 75-176.
28. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / пер. с англ. / К. Хорни. – М.: АСТ; Нева, 2025. – 320 с.
29. Шалагинова, К.С. Психолого-педагогическое сопровождение родителей при переходе к инклюзивному образованию / К.С. Шалагинова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : сб. науч. тр. – М. : МГППУ, 2010. – С. 215–230. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/inclusive_edu/contents/44071 (дата обращения: 03.05.2026).
30. Эффективность групповой психотерапии при тревожных и депрессивных расстройствах: обзор клинических исследований. — [Материалы конф.], 2020.

Е. А. Макарова, О. А. Липовая

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЛОНТЕРСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В условиях социально-экономической нестабильности и информационной перегрузки особую значимость приобретает проблема адекватной самооценки как фактора успешного личностного и профессионального самоопределения будущих педагогов. В статье обосновывается роль педагогического волонтерства в гармонизации самооценки и развитии профессиональных компетенций студентов.

Ключевые слова: психология, волонтерская деятельность, педагогическое волонтерство, профессиональные компетенции, профессиональная подготовка будущих педагогов, самооценка личности, студенческий возраст, профессиональная социализация.

E. A. Makarova, O. A. Lipovaya

THE ROLE OF PEDAGOGICAL VOLUNTEERISM IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Abstract. In a context of socioeconomic instability and information overload, the issue of adequate self-esteem as a factor in the successful personal and professional development of future teachers is particularly important. This article explores the role of pedagogical volunteering in harmonizing self-esteem and developing students' professional competencies.

Key words: psychology, volunteer activities, pedagogical volunteering, professional competencies, professional training of future teachers, self-esteem, student age, professional socialization.

Современное общество характеризуется высокой динамикой социально-экономических процессов, нестабильностью ценностных ориентиров и возрастающей информационной нагрузкой. В этих условиях перед молодёжью, особенно на этапе ранней юности, с особой остротой встают задачи личностного и профессионального самоопределения, поиска устойчивой идентичности и формирования адекватной Я-концепции. Ключевую роль в успешности решения этих задач играет самооценка личности – интегративное образование, определяющее не только эмоциональное благополучие и стрессоустойчивость, но и вектор профессиональной активности, установку на достижение успеха. Самооценка будущего педагога приобретает дополнительную значимость, поскольку она непосредственно влияет на стиль педагогического общения, готовность к рефлексии и способность выстраивать субъект-субъектные отношения с обучающимися. В связи с этим особый интерес вызывают те виды деятельности, которые создают условия для «проживания» профессиональных ролей, проверки своих возможностей и получения обратной связи. Одним из таких эффективных механизмов выступает педагогическое волонтерство – добровольческая деятельность, ориентированная на оказание образовательных, развивающих и социально-педагогических услуг. Включение студентов в педагогическое волонтерство позволяет не только формировать практические компетенции, но и корректировать самооценку через реальный опыт взаимодействия с детьми и взрослыми, осознание собственной профессиональной значимости. Таким образом, изучение роли педагогического волонтерства в профессиональной подготовке будущих учителей представляется актуальным направлением, позволяющим раскрыть ресурсный потенциал этой деятельности для развития личностно-профессиональных качеств студентов.

Включение будущих педагогов в волонтерскую деятельность, на наш взгляд, представляет собой не только дополнительный образовательный ресурс, но и необходимое условие формирования личностных качеств, обеспечивающих успешную профессиональную социализацию. Именно в процессе добровольческой работы студент получает возможность «примерить» на себя реальные педагогические роли, развить эмпатию, ответственность и рефлексивность, что впоследствии определяет его готовность к самостоятельной профессиональной деятельности. Вместе с тем современная система высшего образования всё ещё ориентирована преимущественно на трансляцию знаний, оставляя вне фокуса инструменты практического проживания профессиональных ситуаций. Волонтерство способно восполнить этот пробел, создавая среду для свободного выбора, социального взаимодействия и самопроверки.

В настоящее время в научной литературе отсутствует единое, общепринятое определение волонтерства. С концептуальной точки зрения, данный феномен чаще всего трактуется как форма добровольного социального взаимодействия, направленного на оказание безвозмездной помощи окружающим (И. В. Мерсиянова, Л. Я. Якобсон) [8, с. 36–37]. В более широком смысле волонтерство рассматривается как разновидность филантропических практик – бескорыстную индивиду-

альную или коллективную деятельность на благо других людей или общества [10, с. 15]. При этом исследователи сходятся во мнении, что волонтерство является важнейшим институтом современного социума и давно приобрело статус социально-культурного явления, привлекающего внимание представителей различных областей социально-гуманитарного знания.

Общетеоретические основания волонтерской деятельности заложены в трудах В. Г. Афанасьева, И. В. Блауберга, В. И. Гинецианского, Е. Н. Герасимовой, Н. Ф. Головановой, Э. В. Ильинкова, Ф. Ф. Королёва, Н. В. Кузьминой, А. Н. Леонтьева, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой и др. Мотивационно-ценностный аспект добровольчества раскрывается в работах С. В. Михайловой, Б. П. Ильина, Л. А. Кудринской, С. В. Алещенок, Е. С. Азаровой, О. В. Решетникова, У. П. Косовой. Отношение молодёжи к общественно-полезной, в том числе волонтерской, деятельности исследовали Г. Г. Николаев, Л. А. Сивицкая, О. Б. Скрябина, Е. Л. Федотова, С. Б. Шаргородская и др. Проблематика развития социальной активности личности представлена в исследованиях В. М. Бейлин, Н. В. Бушмановой, И. Д. Гаврильева, Е. М. Карповой, А. Р. Лопатина, О. В. Соловьёва, В. В. Умановского, А. Я. Школьник. Педагогические условия успешной профессиональной социализации будущих специалистов анализируются в работах Ю. Б. Каблиновой, В. В. Плетминцева, Г. А. Смирновой. Л. Е. Сикорской обоснован педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодёжи.

Особый интерес в контексте нашего исследования представляет педагогическое волонтерство, специфика которого раскрыта в работах С. И. Петошиной, И. В. Рыжковой, Т. Д. Тегалевой и др. [9]. Е. В. Акимов отмечает, что данный вид деятельности направлен на овладение личностью адекватными средствами решения сложных жизненных ситуаций, развитие внутренних ресурсов молодёжи, среди которых — формирование позитивной Я-концепции, социальной и педагогической компетентности, ответственности за свою жизнь, навыков эффективного общения, эмпатии и готовности оказывать поддержку нуждающимся [1]. Таким образом, педагогическое волонтерство имеет двойственную природу: оно служит и средством оказания помощи другим, и инструментом личностного и профессионального развития самого волонтера.

Студенческий возраст, как подчёркивают С. И. Петошина, И. В. Рыжкова и Т. Д. Тегалева, является сензитивным периодом для формирования личности, профессионального мировоззрения, системы ценностей и интересов [9]. Именно в этот период активно развивается критическое мышление, укрепляется потребность в применении полученных теоретических знаний на практике, формируется реалистичная самооценка своих профессиональных возможностей. Однако традиционная модель обучения не всегда в полной мере удовлетворяет эту потребность, оставляя значительную часть компетенций неапробированными в условиях, приближенных к реальной педагогической действительности.

В Таганрогском институте имени А. П. Чехова (филиал РГЭУ (РИНХ)) данная проблема решается через включение в учебные планы будущих педагогов дисциплин «Волонтерская деятельность» и «Педагогическая практика», а также через функционирование волонтерских объединений на базе образовательного учреждения. Такая практика позволяет успешно сочетать воспитательную и образовательную работу, интегрируя теоретическую подготовку с непосредственным участием студентов в социально значимых проектах. Благодаря этому достигается основная цель учебно-воспитательной деятельности — формирование всесторонне развитой, конкурентоспособной личности специалиста, обладающего не только профессиональными знаниями, но и высокой социальной активностью, морально-этическими качествами гражданина и педагога [4], [5], [6], [7].

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что волонтерская деятельность выступает действенным фактором формирования профессионально-личностных компетенций, социальной ответственности, солидарности и взаимопомощи у будущих учителей. Она не только обогащает их практический опыт, но и корректирует самооценочные суждения, укрепляет веру в собственные профессиональные силы, что в конечном счёте способствует устойчивому профессиональному становлению и успешной начальной социализации в педагогической среде [4], [5], [6], [7].

Актуальность эмпирического изучения взаимосвязи волонтерской деятельности и самооценки будущих педагогов подтверждается данными современных исследований. Так, в работе А. П. Каитова (2024) [3] была разработана и эмпирически апробирована модель развития профес-

сиональной мотивации бакалавров педагогического образования посредством включения их в профессионально-ориентированную волонтерскую деятельность; общая выборка составила 115 студентов (57 – экспериментальная группа, 58 – контрольная). Повторная диагностика выявила статистически значимые позитивные изменения в уровне развития профессиональной мотивации студентов экспериментальных групп по сравнению с контрольными. В исследовании О. С. Анисимовой и Е. В. Радаева (2026) [2] на основе количественного анализа данных самооценки студентов ($n=120$), участвующих в волонтерских проектах, установлено, что волонтерство наиболее интенсивно развивает компетенции самоорганизации (индекс значимости 0,95) и командной работы (0,90). Авторами также выявлен дефицит в формировании компетенций построения воспитывающей среды, что указывает на необходимость педагогического сопровождения волонтерской деятельности.

В ряде исследований раскрываются психологические механизмы влияния волонтерства на личностные характеристики студентов. В работе О. А. Липовой и Е. А. Макаровой (2025) [6] на основе эмпирического анализа установлено, что волонтерская деятельность студентов педагогических профилей способствует развитию эмпатии, коммуникативных и организаторских склонностей – качеств, значимых не только для добровольчества, но и для будущей педагогической профессии. Л. Салаватулина и Е. Резникова (2023) [11] в своём исследовании готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству обосновали необходимость включения волонтерской компетенции в перечень профессиональных компетенций будущего учителя и предложили модель волонтерской компетенции, состоящую из четырёх взаимосвязанных компонентов. Зарубежные исследования также подтверждают значимость волонтерского опыта для профессионального становления: волонтерское преподавание способствует развитию навыков планирования урока, управления классом и организации учебного процесса, а также укрепляет эмоциональную устойчивость, адаптивность и профессиональную идентичность будущих педагогов.

В контексте рассматриваемой темы нами было проведено собственное эмпирическое исследование, направленное на выявление особенностей самооценки студентов-будущих педагогов в зависимости от их вовлечённости в волонтерскую деятельность. В исследовании приняли участие 104 студента старших курсов (3–4 курсы), систематически вовлечённых в волонтерскую деятельность (экспериментальная группа), и 100 студентов первого курса, не имеющих опыта волонтерской работы (контрольная группа). Выборка была сформирована на базе Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал РГЭУ (РИНХ)). Для диагностики самооценки использовались стандартизированные методики, позволяющие оценить её адекватность, уровень притязаний и эмоционально-ценностное отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности: «Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн» (в модификации А. М. Прихожан), «Методика исследования самооценки личности» (С. А. Будасси), «Диагностика уровня самооценки личности» (С. В. Ковалева).

Анализ полученных данных позволяет выделить следующие тенденции. У студентов-волонтеров старших курсов наблюдается более выраженная адекватная самооценка, сочетающаяся с реалистичным уровнем притязаний и устойчивой внутренней мотивацией к профессиональной деятельности. Эти результаты согласуются с данными исследований, показывающими, что студенты с доминированием мотивации достижения успеха характеризуются адекватной самооценкой. В то же время у первокурсников, не вовлечённых в волонтерскую деятельность, чаще фиксируется неадекватная самооценка (как завышенная, так и заниженная), что может свидетельствовать о несформированности реалистичного представления о собственных профессиональных возможностях на начальном этапе обучения в вузе.

Полученные результаты позволяют предположить, что включение студентов в систематическую волонтерскую деятельность выступает не только средством формирования практических компетенций, но и важным условием коррекции самооценочных суждений, развития рефлексивной позиции и укрепления профессиональной идентичности будущих педагогов. Включение волонтерских практик в образовательный процесс вуза, как показывает опыт Таганрогского института имени А. П. Чехова, способствует более гармоничному личностно-профессиональному развитию студентов и их успешной начальной профессиональной социализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимова, Е.В. Педагогическое волонтерство в деятельности детско-молодежных объединений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2006. – 21 с.
2. Анисимова, О. С., Радаев Е. В. Роль волонтерского опыта в формировании компетенций будущих педагогов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2026. № 4. С. 79–82.
3. Каитов, А. П. Волонтерская деятельность как фактор развития профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2024. Т. 23. № 1. С. 93–105.
4. Липовая, О.А. Психология человека. Ч. 1: учебное пособие / О.А. Липовая [Электронный ресурс]. – Ростов н/Д.: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2024. – 93 с.
5. Липовая, О.А. Ценностные и смысловые ориентиры будущих педагогов, вовлеченных в добровольческую деятельность // Журнал «International Journal of Medicine and Psychology / Международный журнал медицины и психологии». – Т. 8. - № 3. – 2025. – С. 166-173. URL: <https://ijmp.ru/archives/category/publications> (дата обращения: 02.07.2026)
6. Макарова, Е. А., Липовая, О. А. Особенности проявления эмпатии, коммуникативных и организаторских склонностей при реализации волонтерской деятельности у студентов педагогических профилей подготовки // International Journal of Medicine and Psychology. 2025. – Т. 8. – № 6. – С. 152–157 (дата обращения: 02.07.2026).
7. Макарова, Е. А., Липовая, О. А., Формирование смысловых ориентиров будущих педагогов средствами волонтерской деятельности // Эффективные практики профориентационной работы в образовательных организациях [Электронный ресурс]: сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (12 февраля 2026 г., г. Якутск). – Киров: Изд-во МЦИТО, 2026. – С 238-244.
8. Мерсиянова, И.В. Волонтерство: понятие и эмпирическая верификация // Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально ориентированными НКО: учебник / А.П. Метелев, Ю.С. Белановский, Н.И. Горлова и др.; отв. ред. И.В. Мерсиянова; Нац. Исслед. Ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2022. - С. 35-40.
9. Петошина, С.И., Рыжкова, И.В., Тегалева, Т.Д. Педагогическое волонтерство в образовательных учреждениях как фактор развития социальных и профессиональных компетенций студенческой молодежи // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23397> (дата обращения: 02.07.2026)
10. Потенциал и пути развития филантропии в России / Под ред. И.В. Мерсияновой, Л.И. Якобсона. – М.: Изд. дом Гос. ун-та. – ВШ, 2010. – С. 15.
11. Салаватулина, Л., Резникова, Е. Диагностика готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству // Казанский педагогический журнал. 2023.– № 2. – С. 83–88.

Н.В. Макарова, Е.Н. Циненко

ГОТОВНОСТЬ К ОВЛАДЕНИЮ ГРАМОТОЙ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ОБЩЕГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕРВОКЛАССНИКА

Аннотация. Данная статья посвящена изучению готовности к обучению грамоте, чтению и письму у детей с нарушениями речи. Приводится описание основных результатов и выводов экспериментального исследования ведущих компонентов школьной готовности: устной речи, опико-пространственных представлений и графомоторных навыков.

Ключевые слова: овладение грамотой, школьная готовность, дошкольники, нарушения речи, графические навыки, опико-пространственные процессы, фонематический слух.

N.V. Makarova, E.N. Tsinenko

READINESS TO MASTER LITERACY AS AN INDICATOR OF THE OVERALL DEVELOPMENT OF A FUTURE FIRST GRADER

Abstract. This article is devoted to the study of readiness to learn literacy, reading and writing in children with speech disorders. The main results and conclusions of an experimental study of the leading

components of school readiness: oral speech, optical-spatial representations and graphomotor skills are described.

Key words: literacy, school readiness, preschoolers, speech disorders, graphic skills, optical and spatial processes, phonemic hearing.

Исследования М.М. Безруких свидетельствуют о том, что у значительной части детей старшего дошкольного возраста наблюдается недостаточное развитие ключевых навыков, необходимых для успешного обучения в школе. Отмечается, что 85% дошкольников имеют отставание как минимум в одном из основных показателей, что создает предпосылки для возникновения дальнейших образовательных трудностей [3].

Согласно мнениям специалистов, включая Г.А. Каше, А.Н. Корнева и М.М. Безруких, наибольшую уязвимость в плане освоения письма и чтения испытывают дети с речевыми нарушениями. К таковым относятся фонетико-фонематические расстройства и общее недоразвитие речи, характеризующиеся проблемами в произношении звуков, а также в лексической и грамматической составляющих речи. Эти нарушения затрагивают базовые механизмы, лежащие в основе формирования навыков письменной речи [8; 10; 3].

Рассмотрим детально психофизиологические характеристики готовности к обучению грамоте детей с речевыми нарушениями.

Нарушения фонематической готовности. Фонематический слух – это способность распознавать фонемы, а также их характеристику в словах. Фонематическое восприятие – это умение дифференцировать фонемы и определять звуковой состав лексических единиц [4]. У детей с речевыми нарушениями фонематический слух и восприятие часто развиваются с отклонениями. Они испытывают трудности с различением оппозиционных звуков, как смешиваемых, так и не смешиваемых в произношении. Как отмечает Р.Е. Левина, нарушение фонематического восприятия приводит к тому, что ребенок не слышит близкие по звучанию или артикуляции звуки речи [12, с. 54]. Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина подтверждают, что многие дети с речевыми проблемами испытывают сложности с дифференциацией оппозиционных звуков, особенно тех, которые смешиваются при произношении [14].

По мнению М.М. Безруких, проблемы звуко-буквенного анализа – основная причина ошибок письма на начальном этапе обучения. Дети с несформированным фонематическим восприятием допускают замены согласных с похожими акустико-артикуляционными признаками ([з]–[с], [г]–[к], [б]–[п], [д]–[т]), имеют пропуски, вставки, перестановки и недописывание букв и слогов [4]. И. Н. Садовникова подчеркивает, что несформированность звукового анализа проявляется на письме в различных трудностях и ошибках на уровне звука и слога, а именно, в пропущенных буквах, в нарушении их порядка следования в слове [12, с. 13]. При этом важно, что отсутствие буквы в составе слова является важным маркером и указывает на невозможность вычленить все звуковые компоненты речевой единицы [13, с. 13].

Таким образом, М.М. Безруких и И.Н. Садовникова сходятся во мнении, что несформированность фонематического восприятия и звукового анализа напрямую ведет к специфическим ошибкам письма. А. Н. Корнев описывает негативные последствия раннего обучения грамоте при отсутствии надлежащей коррекции фонематических процессов и показывает, что оно (обучение) может быть неуспешным и вызвать негативное отношение к чтению [10].

Нарушения оптико-пространственной готовности. Зрительно-пространственное восприятие и память критически важны для формирования навыков чтения и письма. Оптические процессы оказываются несформированными примерно у 35% первоклассников, а у 50% имеет место недостаточный уровень зрительной памяти [4].

Согласно современным данным, у детей с речевыми нарушениями эти показатели значительно выше. С.Н. Каштанов и Т.В. Коротковских указывают, что до 80% детей данной группы испытывают трудности или дезориентацию в определении частей тела, плохо ориентируются в телесных направлениях (правая – левая) и на листе бумаги. Они также могут неверно определять положение объектов относительно друг друга и в пространстве [8; 11].

Т.В. Ахутина отмечает, что нарушения зрительно-пространственных функций приводят к специфическим ошибкам письма: зеркальному написанию букв, смещению оптически и графически сходных букв ([п]-[н], [в]-[а], [г]-[т], [в]-[д]), трудностям ориентации на строке и несоблюдению пропорций букв [2].

Нарушения графомоторной готовности. Графомоторные навыки – это целенаправленные, произвольные, автоматизированные движения руки при письме, рисовании, копировании и т.д. Они включают правильный захват пишущего инструмента, распределение мышечной нагрузки, координацию движений пальцев, кисти и предплечья [2]. У детей с речевыми нарушениями графомоторные навыки часто развиты недостаточно [3; 13]. Отмечается отставание в развитии двигательной сферы: снижение ловкости и скорости движений, неуверенность, плохая координация общей и мелкой моторики [14]. Многие дети неправильно держат карандаш, что приводит к прерывистым линиям и выходу за контуры, свидетельствуя о несформированности двигательных навыков и зрительного контроля.

М.М. Безруких отмечает, что несформированность моторики ведет к неустойчивому почерку (неровные штрихи, разная высота и протяженность элементов, тремор), сильному нажиму, быстрому утомлению. Дети, начинающие писать при несформированной моторике, часто неправильно держат ручку, испытывают мышечное напряжение, имеют стойкие нарушения почерка и трудности звуко-буквенного анализа [4]. Т.В. Коротовских отмечает у детей с речевыми нарушениями при моторных пробах дизритмию, выражающуюся в замедленном темпе, пропусках и повторях движений, что указывает на недостаточную координацию и серийную организацию движений [11].

Нарушения устной речевой готовности. Навыки чтения и письма являются речевыми и формируются в единстве с другими речевыми процессами: говорением, слушанием, внутренней речью. По данным исследований Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.А. Ткаченко, у детей с нарушением речи наблюдаются проблемы во всех компонентах речевой системы: искажения, замены, отсутствие звуков; нарушение слоговой структуры слова; бедность словарного запаса; недостаточно сформированный грамматический строй (аграмматизмы, трудности словообразования, неправильное употребление предлогов) [12; 14]. Связная речь характеризуется непоследовательностью и трудностями программирования, что негативно сказывается на овладении письменной речью, которая, по выражению Л. С. Выготского, требует осознанного отношения к языку [6].

Проблемы в области произвольной саморегуляции и когнитивных процессов. Согласно исследованиям М. М. Безруких, приблизительно 70% учеников первого класса демонстрируют недостаточно развитые навыки произвольного контроля и управления своей деятельностью. У детей, испытывающих трудности с речью, этот дефицит проявляется еще более выражено [4]. Особенности таких детей включают низкую и нестабильную работоспособность, склонность к быстрой утомляемости, рассеянное внимание и сниженную познавательную активность. Эти трудности объясняются естественной для возраста (6–6,5 лет) незрелостью регуляторных отделов головного мозга. Таким образом, процесс овладения письмом и чтением стартует в период, когда у значительного числа детей (до 70%) еще не полностью сформированы механизмы произвольной регуляции сложных видов деятельности, требующих сосредоточенности, планирования и постоянного контроля [4].

Исследования Т.В. Ахутиной и М.М. Безруких свидетельствуют о снижении у детей с речевыми нарушениями показателей слухоречевой и зрительной памяти. Такие дети хуже усваивают вербальный материал и испытывают трудности с запоминанием последовательности элементов, будь то звуки, буквы или слова. Это создает дополнительные барьеры на пути к освоению чтения и письма, поскольку эти навыки требуют удержания в памяти визуального образа буквы, порядка звуков в слове и смыслового содержания прочитанного [2; 4].

Таким образом, проблема выявления и формирования готовности к обучению грамоте детей с речевыми расстройствами является значимой и востребованной для педагогов и логопедов.

Для изучения готовности к овладению грамотой нами была проведена опытная работа на базе детского сада №52 города Таганрога. В экспериментальную группу вошли 10 детей в возрасте от 5,5 до 6,5 лет с нарушениями речи.

Экспериментальное исследование осуществлялось в ходе образовательного проекта «Лого-коннект», который реализуется педагогами и студентами нашего института совместно с педагогами и воспитателями детского сада №52.

Логопедическое обследование участников экспериментальной группы проводилось с использованием методических приемов, базирующихся на принципах и технологиях, представленных в исследованиях Е.Ф. Архиповой, Н.Е. Вераксы, С.Е. Гаврилиной, Н.Л. Кутявиной, Г.А. Волковой и Г.В. Чиркиной [1; 5; 7; 15].

Исследовательская работа включала в себя 3 диагностических блока.

Блок 1. «Обследование мелкой моторики и графических навыков» включал 5 заданий: «Дорожки» (по Л.А. Венгеру); пробу на реципрокную координацию рук (по Н.И. Озерецкому), а также графические пробы на продолжение и копирование изображений и узоров.

Блок 2.» Обследование оптико-пространственных представлений» включал 5 заданий на пространственную ориентацию, зрительное узнавание сложных изображений и выполнение проб Хэда.

Блок 3. «Обследование устной речи» включал 5 заданий на изучение произносительных навыков, фонематических способностей.

Для успешной апробации материалов исследования нами был отобран наглядный и речевой материал, а также были созданы индивидуальные критерии для оценки детских ответов, основанные на 3-х и 4-х балльных системах.

В соответствии с разработанной системой оценивания, мы определили минимальные результаты, необходимые для подтверждения достаточного уровня готовности к овладению грамотой.

Значения:

45-50 баллов – высокий уровень.

32-44 баллов – средний уровень.

16-31 баллов – низкий уровень.

0-15 баллов – очень низкий уровень.

Рассмотрим подробнее результаты проведенного исследования.

Блок 1. На основании изучения материалов обследования мелкой моторики и графических навыков нами было установлено, что при выполнении пробы 1 большинство участников неверно держали карандаш в руке и, как следствие, отрывали его от бумаги. В результате линия получалась прерывистая, колеблющаяся и выходила за границы полосы, что свидетельствует о низкой степени сформированности у этих участников готовности руки к письму. Данные, полученные в ходе обследования детей, участвовавших в эксперименте, зафиксированы в таблице 1.

Таблица 1

Результаты обследования мелкой моторики рук и графических навыков детей экспериментальной группы

Пробы	Уровень выполнения		
	низкий	средний	высокий
Проба 1	5 детей	4 ребенка	1 ребенок
Проба 2	2 ребенка	3 ребенка	5 детей
Проба 3	6 детей	3 ребенка	1 ребенок
Проба 4	3 ребенка	6 детей	1 ребенок
Проба 5	6 детей	3 ребенка	1 ребенок

Исследование констатировало, что при выполнении пробы 2 у половины экспериментальной группы наблюдалась дизритмия, что проявлялось в замедленном темпе выполнения задания, повторях и пропусках движений пальцами рук при их сжатии/ выпрямлении, а также в наличии

лишних движений кистями рук. Из этого можно сделать вывод, что у детей не сформирована двигательная координация, кинетический и регуляторный праксис, за функционирование которых отвечает премоторная зона коры головного мозга.

Исследование материалов пробы 3 выявило, что из-за низкого уровня развития графических навыков и неправильного положения карандаша в руке у детей получалась прерывистая линия, что привело к отклонениям от заданного контура. Большинство участников исследовательской группы (70%), выполняя это задание, крутили лист с заданием в разных направлениях для своего удобства, что позволяет нам сделать вывод о имеющих место проявлениях недоразвития зрительно-моторной координации и графомоторных навыков.

Исследование констатировало, что у большинства детей (60%) при выполнении пробы 4 были допущены ошибки во время продолжения каждого узора, а 30% испытуемых были не способны продолжить два узора. Примеры работ детей представлены на рисунках 1 – 4.



Рис. 1. Пример работы ребенка Миланы К.

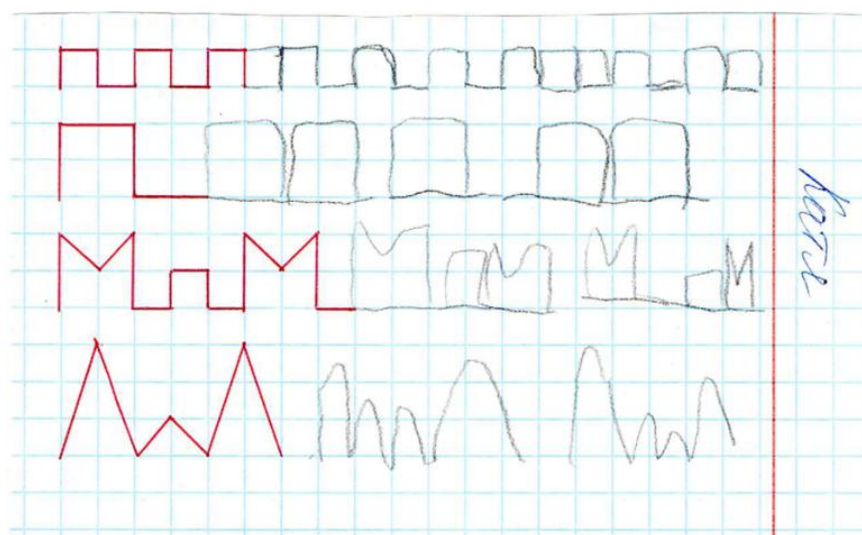


Рис. 2. Пример работы ребенка Кати К.

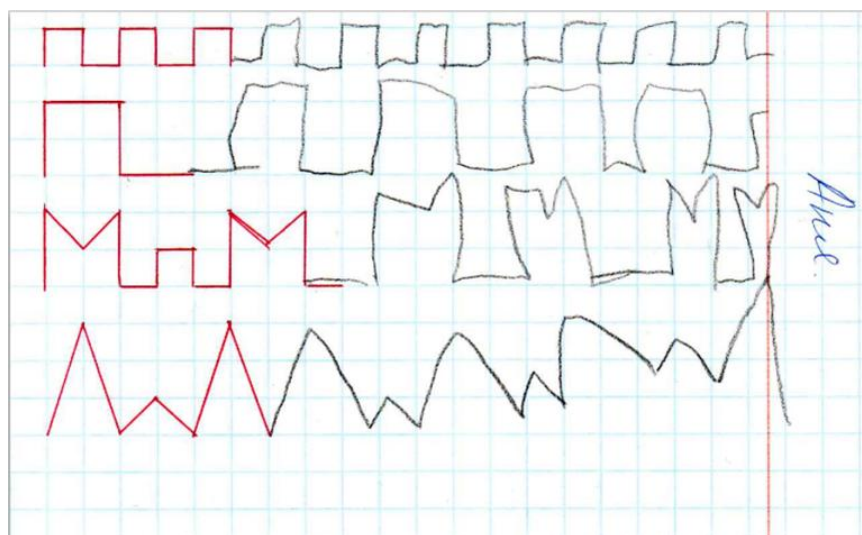


Рис. 3. Пример работы ребенка Анны О.

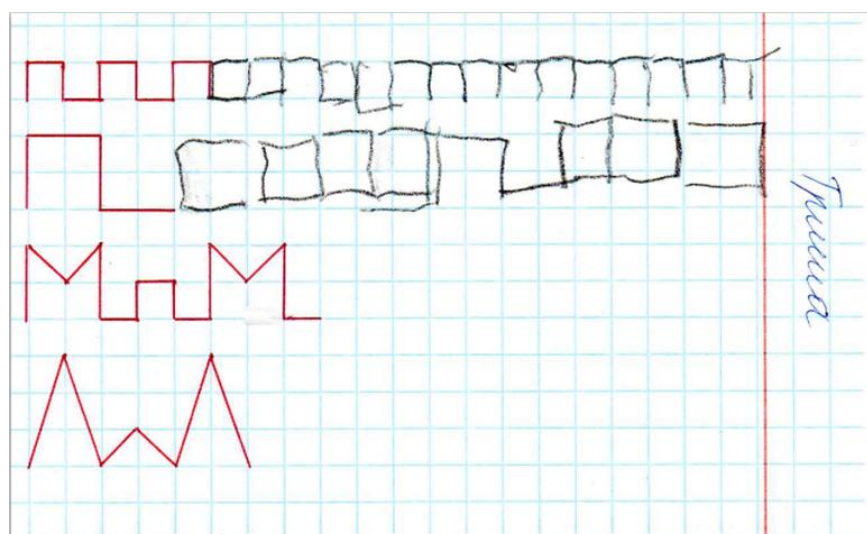


Рис.4. Пример работы ребенка Гриши С.

Таким образом, можно заключить, что преимущественное большинство участников исследования имеют недостаточный уровень развития способности к анализу графических образов и умения продолжать узоры, ориентируясь на заданные параметры. Эти факты, по нашему мнению, обусловлены дефицитом пространственного мышления и недостатками мелкой моторики, которые способствовали формированию у детей неверных навыков удержания карандаша в руке.

Результаты выполнения пробы 5 показали, что большинство участников плохо ориентируются на клетчатой бумаге, несмотря на отдельные попытки сосредоточиться на подсчете количества клеток. Из этого можно сделать вывод, что уровень развития внимания, точность восприятия и навык копирования у детей, достигших 6 лет, развиты на низком уровне.

Блок 2. В ходе анализа результатов обследования оптико-пространственных представлений можно сделать вывод, что при выполнении пробы 1 большинство участников экспериментальной группы (80%) испытывают затруднения или полную дезориентацию в определении сторон собственного тела. Например, на команду экспериментатора «Робот, потрогай левой рукой правое колено!» испытуемые неверно выполняли инструкцию и касались левой рукой левого колена. Что говорит о трудностях ориентировки в сторонах тела.

Опытная работа с детьми показала, что только 20% из них справились с заданием самостоятельно. Например, на команду экспериментатора «Робот, покажи свою левую руку!» испытуемые демонстрировали указанную в инструкции руку, что говорит о сформированности у них соматопропространственной ориентировки (таблица 2).

Результаты обследования оптико-пространственных представлений у участников экспериментальной группы

Пробы	Уровень выполнения		
	низкий	средний	высокий
Проба 1	6 детей	3 ребенка	1 ребенок
Проба 2	2 ребенка	7 детей	1 ребенок
Проба 3	10 детей	–	–
Проба 4	–	6 детей	4 ребенка
Проба 5	–	3 ребенка	7 детей

Анализ материалов исследования по пробе 2 показал, что 80% детей продемонстрировали затруднения в определении пространственного расположения объектов относительно заданной точки справа или слева. Этот факт позволяет сделать вывод о наличии у данной группы детей недостаточного уровня развития навыков пространственной ориентации в пределах плоскости листа бумаги. Остальные участники отказались от выполнения данного упражнения. Таким образом, у большинства испытуемых констатируется низкий уровень развития пространственного мышления и ориентировки на листе бумаги.

Анализируя результаты пробы 3, мы установили, что все участники продемонстрировали низкий уровень развития способности ориентироваться в сторонах собственного тела и тела человека, сидящего напротив.

Выполнение заданий по инструкции 1, где требовалось повторить движения зеркала, показало, что большинство детей (90%) успешно справились с заданием. 10% выполняли движения не зеркально, а наоборот, например, когда показывали поднятие правой руки, поднимал левую, что указывает на возможные сложности с пониманием концепции «зеркальности» или же на преобладание у них асимметричного развития полушарий мозга, где, вероятно, доминирует другая сторона в обработке пространственной информации, связанной с движениями.

На протяжении выполнения инструкций из серии 2 у всех испытуемых имела место эхопраксия. Например, на просьбу «Когда я подниму правую руку, ты тоже подними правую руку, а когда я подниму левую руку, ты тоже подними левую руку», все участники эксперимента выполнили заданные движения зеркально. Такие результаты вполне закономерны и обусловлены онтогенетическими особенностями формирования навыков ориентировки в сторонах тела человека, стоящего напротив.

При выполнении пробы 4 было выявлено, что у 60% детей было зафиксировано по 1-2 ошибки в определении последовательности картинок, в частности, если корректировки были в центральной части предложенного набора изображений. Исходя из этого, можно заключить, что у этой группы испытуемых низкий уровень развития кратковременной зрительной памяти и способности концентрации внимания при зрительном запоминании последовательности. Оставшаяся часть (40%) детей правильно определили все изменения в последовательности, что свидетельствует о достаточном объеме кратковременной зрительной памяти и высоком уровне сформированности способности концентрации внимания.

Проведенный анализ результатов пробы 5 показал, что у большинства детей (70%) хорошо развиты зрительное восприятие, способность к зрительному анализу и синтезу наложенных изображений, так как они узнали все совмещенные изображения. Остальные 30% испытуемых допустили по 1-2 ошибки, что свидетельствует о том, что зрительное восприятие и анализ у них развиты на среднем уровне.

Блок 3. Анализируя результаты обследования устной речи при выполнении пробы 1 было выявлено, что определение звука [А] в начале слова не вызвало трудностей у всех участников, а при выделении заданного гласного в середине и в конце слова 60% детей допустили ошибки. Остальные 40% участников группы смогли выделить на слух все слова с заданным звуком, что говорит о достаточной сформированности у них фонематического восприятия. Таким образом, можно

сделать вывод о том, что у большинства детей нарушено фонематическое восприятие, они не способны вычленить заданный звук из речевого потока и дифференцировать его от других фонем

При изучении результатов пробы 2 было зафиксировано, что большая часть участников экспериментальной группы (90%) успешно выполнили поиск всех прослушанных слов-квазиомонимов. Такой результат говорит о достаточном уровне развития их фонематического слуха. Остальные 10% испытуемых неверно указали изображения отдельных слов («мишка – миска», «почка – бочка», «ком», «йод»). Результаты обследования устной речи у детей экспериментальной группы представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты обследования устной речи у детей экспериментальной группы

Пробы	Уровень выполнения		
	низкий	средний	высокий
Проба 1	1 ребенок	5 детей	4 ребенка
Проба 2	1 ребенок	–	9 детей
Проба 3	2 ребенка	3 ребенка	5 детей
Проба 4	6 детей	3 ребенка	1 ребенок
Проба 5	10 детей	–	–

Проведенный анализ результатов пробы 3 показал, что половина экспериментальной группы успешно справились с заданием на выделение гласных и согласных в слове, а остальным испытуемым потребовалась стимуляция и повторное воспроизведение инструкции. Таким образом, можно констатировать, что навык фонематического анализа гласных и согласных звуков развит на недостаточном уровне и требует коррекционной работы.

Изучение ответов детей в пробе 4, направленной на обследование произносительной стороны речи, выявило, что 70% участников имеют сигматизмы шипящих, 50% – ротацизмы и ламбдацизмы а 40% – сигматизмы свистящих. У значительной части детей экспериментальной группы проявляются устойчивые замены шипящих звуков на свистящие, например, вместо «шина» – «сина», «жук» – «зук», что указывает на нарушения дифференциации между указанными группами звуков и, в целом, на незаконченность формирования произносительных навыков у детей.

Изучение ответов испытуемых в пробе 5 констатировало самые низкие результаты в целом по всей программе исследования. Исследование показало, что объединение звуков в слоги не вызвало трудностей у большинства участников группы (60%). Выполнение задания на синтез звуков в короткие слова «дом», «сок», «суп», «мак», «ком», «душ», «нос» выявило многочисленные ошибки в ответах детей, что говорит о недоразвитии навыка фонематического синтеза.

Общий анализ материалов экспериментального исследования продемонстрировал следующие результаты логопедического обследования детей: у большинства из них (70%) был констатирован низкий уровень готовности к овладению грамотой, а у остальных 30% – средний. Детей с высоким уровнем обнаружено не было. Количественно-качественный анализ результатов в целом по методике обследования показан на рисунке 5.

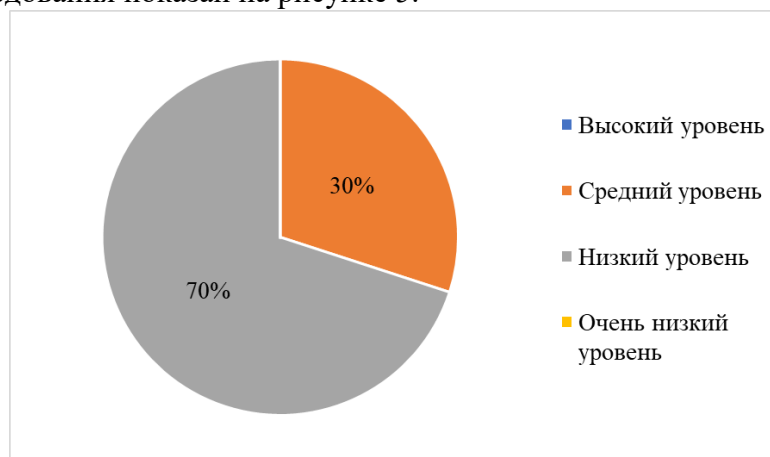


Рис. 5. Распределение детей экспериментальной группы по уровням готовности к овладению грамотой в %

Таким образом, анализ результатов диагностической оценки позволяет заключить, что выявленные у дошкольников проблемы в развитии моторики негативно сказываются на произношении звуков. Неправильное произношение, в свою очередь, приводит к дефициту фонематического слуха и дети испытывают трудности использования и дифференциации фонем. Недостаточно развитый фонематический слух влечет за собой трудности звукового анализа слов, что оказывает негативное влияние на процесс обучения грамоте.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно заключить, что все указанные недостатки устной речи, оптико-пространственных представлений и моторно-графических навыков в совокупности создают для детей значительные препятствия к овладению грамотой и, как следствие, низкий стартовый уровень школьной готовности.

Данные, полученные в ходе диагностического обследования, будут использованы при планировании логопедических занятий, направленных на подготовку к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи на этапе формирующего эксперимента в рамках нашего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.
2. Ахутина, Т.В. Нейропсихолог в школе. Пособие для педагогов, школьных психологов и родителей / Т.В. Ахутина, И.О. Камардина, Н.М. Пылаева. – М.: В. Секачев, 2014. – 136 с.
3. Безруких, М.М. Диагностика развития детей старшего дошкольного возраста как способ раннего выявления рисков дезадаптации / Безруких М.М., Филиппова Т.А. // КиберЛенинка – научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-razvitiya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-kak-cposob-rannego-vyyavleniya-riskov-dezadaptatsii/viewer> (дата обращения: 24.02.2026).
4. Безруких, М.М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе / М. М. Безруких. – М.: АСТ, 2009. – 464 с.
5. Веракса, Н.Е. Диагностика готовности ребёнка к школе: учеб.-метод. пособие / Н.Е. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 64 с.
6. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
7. Гаврилина, С.Е. Развиваем руки, чтобы учиться писать красиво и красиво рисовать: [для родителей и педагогов] / С.Е. Гаврилина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова, С.В. Щербинина. – М.: Академия развития: Академия Холдинг, 2005. – 224
8. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. – М.: Просвещение, 1985. – URL: <https://pedlib.ru/Books/1/0255/index.shtml> (дата обращения: 24.02.2026).
9. Каштанова, С.Н. Проблемы подготовки к обучению грамоте дошкольников с ОНР / С.Н. Каштанова, Е.В. Прохорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-4. – С. 144–147.
10. Корнев, А.Н. Психологическая готовность ребенка к обучению чтению / А.Н. Корнев // Институт практической психологии «Иматон». – 2009. – URL: <http://www.imaton.com> (дата обращения: 01.02.2026).
11. Коротовских, Т.В. Экспериментальная работа по изучению готовности старших дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению грамоте / Т.В. Коротовских // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 5 (62). – С. 50–57. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnaya-rabota-po-izucheniyu-gotovnosti-starshih-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi-k-obucheniyu-gramote/viewer> (дата обращения: 24.04.2026).
12. Левина, Р.Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи / Р. Е. Левина // Вопросы логопедии. – М., 1959. – С. 207–252.
13. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И.Н. Садовникова. – М.: АРКТИ, 2005. – 400 с.
14. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: в 2 ч. Ч. 1 / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Альфа, 1993. – 103 с.
15. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ: ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ ИЛИ МОДНЫЙ ТРЕНД?

Аннотация. Статья обращается к исследованию по одному из обсуждаемых вопросов последних лет: всё большему возрастанию внимания к явлению эмоционального выгорания и к росту количества людей, обнаруживающих у себя его признаки. Авторы анализируют теоретическую базу данного феномена, а также приводят результаты собственного исследования по теме. Исследование позволило выяснить, что отношение к явлению эмоционального выгорания отличается в разных профессиональных группах (магистранты-психологи, предприниматели, сотрудники найма и эксперты из мягких ниш).

Ключевые слова: профессиональное (эмоциональное) выгорание, хронический стресс, стрессоры, психологическое просвещение, психологическая культура населения.

V. I. Mishchenko, E. S. Yavurova

EMOTIONAL BURNOUT: A PROBLEM OF MODERNITY OR A FASHION TREND?

Abstract. The article addresses a study on one of the most discussed issues of recent years: the increasing attention to the phenomenon of emotional burnout and the growing number of people who are experiencing its symptoms. The authors analyze the theoretical framework of this phenomenon and present the results of their own research on the topic. The study revealed that attitudes towards emotional burnout vary among different professional groups (undergraduate psychology students, entrepreneurs, recruitment professionals, and experts in soft niches).

Key word: Professional (emotional) burnout, chronic stress, stressors, psychological education, and psychological culture of the population.

Психологическая информация сейчас доступна как никогда прежде. Люди, не имеющие профильного образования, но интересующиеся различной проблематикой из сферы психологии, без труда могут найти многочисленные описания симптоматики, причинно-следственных связей и рекомендаций по решению любого вопроса, сделать выводы о собственном состоянии и даже определиться с диагнозом.

В ряду таких явлений всё большую популярность набирает обсуждение проблемы синдрома эмоционального выгорания (СЭВ), о котором стали говорить повсеместно. Проблема имеет под собой достаточно веские основания: «В России с 2015 года фиксируется около 1,8 миллионов случаев невыхода на работу из-за сильной психологической и эмоциональной усталости, при этом треть врачей работают с выраженным синдромом выгорания. Около 3-4 из 10 молодых учителей не остаются в школе через год после выхода на работу» [1]. Отдельные категории работников (например, педагоги) демонстрируют ежегодный стабильный рост количества случаев СЭВ [3].

С другой стороны, не меньше публикаций описывают новое поколение, пришедшее на рынок труда («зумеры»), которые едва ли не в первый рабочий день жалуются на тяжелые условия, и свое выгорание как следствие и увольняются. Причем, они весьма свободно оперируют знаниями в области СЭВ, находя у себя все признаки и считая это достаточным основанием для прекращения трудовой деятельности. И такая тенденция приобрела уже массовый характер, что ставит под угрозу стабильность социально-экономических отношений.

И в связи с этим возникает закономерный вопрос: действительно ли условия труда сейчас настолько изменились, что работники выгорают быстрее или это просто дань моде, удобное объяснение собственного нежелания трудиться? В данной статье мы попытаемся в этом разобраться.

В современной науке эмоциональное выгорание (burnout) рассматривается как многомерный психологический синдром, возникающий в ответ на хронические профессиональные

стрессоры. Ключевое отличие от острого стресса – длительность воздействия неблагоприятных факторов.

Наиболее авторитетная концепция принадлежит К. Маслач (Christina Maslach), которая определяет выгорание как «длительную реакцию работника на хронические межличностные стрессоры на работе». Этот подход акцентирует социальную природу феномена, связывая его не просто с перегрузкой, а с системным нарушением отношений в профессиональной среде.

Согласно многофакторной теории, трёхкомпонентной структуре выгорания [4] (Maslach & Jackson, конец 1970-х), выгорание включает три базовых компонента:

1. Эмоциональное истощение – стержневой компонент. Проявляется в чувстве опустошённости, истощенности эмоциональных ресурсов, утрате энергетического тонуса. Человек утрачивает способность к прежней эмоциональной включённости в работу. Истощение выходит за пределы профессиональной деятельности, распространяясь на все сферы жизни (общение с близкими, восстановление).

2. Деперсонализация – межличностный аспект выгорания. Выражается в циничном, отстранённом, формальном отношении к получателям услуг (клиентам, пациентам, ученикам) и впоследствии к коллегам. Возникает как защитный «эмоциональный буфер», но при прогрессировании может перерасти в дегуманизацию – обесчеловечивание восприятия окружающих.

3. Редукция профессиональных достижений – самооценочный компонент. Характеризуется падением чувства компетентности, негативным оцениванием себя как профессионала. Человеку кажется, что он не справляется с требованиями, что его результаты хуже, чем у коллег. Формируется порочный круг: снижение самооценки уменьшает мотивацию и усилия, что объективно ухудшает результаты и дополнительно подрывает самооценку.

Включение двух последних компонентов принципиально расширяет понятие выгорания, выводя его за рамки простого утомления. Выгорание трактуется как комплексная деформация отношения к деятельности, к другим и к себе.

Для измерения выгорания К. Маслач и С. Джексон разработали опросник Maslach Burnout Inventory (MBI, 1981), который остаётся «золотым стандартом» диагностики. В российской психологии адаптация выполнена Н. Е. Водопьяновой (2001). Опросник позволяет оценить выраженность всех трёх компонентов синдрома.

Современные исследования дополняют трёхфакторную структуру (Burnout Assessment Tool (BAT)).

Новый диагностический инструмент BAT выделяет четыре измерения: 1) истощение (потеря физической и умственной энергии); 2) внутреннее дистанцирование (безразличие, отстранённость); 3) эмоциональные затруднения (разочарование, раздражительность); 4) когнитивные затруднения (дефицит внимания, проблемы с памятью).

Добавление когнитивного компонента отражает современную тенденцию к более детальному описанию тех сфер выгорания, которые ранее оставались на периферии исследовательского внимания. Понимание динамики выгорания необходимо для своевременной диагностики, профилактики и коррекции. В научной традиции сложилось несколько моделей, описывающих процессуальный характер синдрома.

Наибольшее признание получили: 1) трёхкомпонентная модель К. Маслач и С. Джексон [4], фиксирующая структуру выгорания (истощение, деперсонализация, редукция достижений); 2) стадийная модель В. В. Бойко [2], описывающая последовательное развитие выгорания через три фазы: напряжение, резистенция, истощение.

Модель Бойко органично дополняет структурную концепцию Маслач, добавляя временную динамику и показывая, как именно происходит развитие синдрома.

Фаза напряжения является начальным этапом формирования выгорания. По В.В. Бойко она характеризуется симптомами: 1) переживание психотравмирующих обстоятельств; 2) неудовлетворённость собой; 3) ощущение «загнанности в клетку»; 4) тревога, субдепрессивное состояние.

Профессиональные стрессоры начинают превышать адаптационные возможности. Специалист работает сверх меры, используя ресурсный резерв, но не восстанавливается. Как отмечает Т.

Сухова, «это предвестник, запускающий механизм выгорания. Энергии много, я бегу, не задумываясь, хватит ли сил... В таком состоянии очень много напряжения и либо нет расслабления, либо его недостаточно» [7].

На этой стадии высокая профессиональная активность сочетается с внутренним дискомфортом. Человек ставит интересы работы выше собственных, перерабатывает, берёт на себя дополнительную ответственность. Постоянно присутствует чувство неудовлетворения: «надо сделать больше», тревога от несоответствия ожиданиям.

На стадии сопротивления (резистенции) человек пытается оградить себя от неприятных впечатлений и перегрузок. Симптомы по В. В. Бойко: 1) неадекватное избирательное эмоциональное реагирование; 2) эмоционально-нравственная дезориентация; 3) расширение сферы экономии эмоций; 4) редукция профессиональных обязанностей.

Напряжение нарастает, запускаются два основных механизма:

Компенсаторное поведение – попытка вернуть психологический комфорт через «заедание» тревоги, алкоголь по вечерам, импульсивный шопинг. Проблема не решается, напряжение лишь временно «срезается»; формируются риски зависимостей.

Сопротивление внешнему давлению проявляется в прокрастинации, опозданиях, затягивании сроков, росте раздражительности, усталости, апатии, нарушении сна. Появляются чувство вины, ощущение «я плохой», сильный разрыв между желаемым образом себя (энергичным, радостным, эффективным) и реальным состоянием. Внутренний конфликт становится движущей силой дальнейшего выгорания. В профессиональной деятельности формируются защитные механизмы: экономия эмоций, формальное общение, снижение включённости при сохранении внешней активности.

Фаза истощения – конечный этап развития синдрома. Симптомы (по В. В. Бойко [2]): 1) эмоциональный дефицит; 2) эмоциональная и личностная отстранённость (деперсонализация); 3) психосоматические и психовегетативные нарушения.

Падает общий энергетический тонус, ослабевает нервная система, истощаются психические ресурсы. Если меры не приняты на предыдущих этапах, наступает состояние, когда сил практически нет. Возникает тотальная демотивация, максимально проявляются все симптомы, повышается риск клинической депрессии. Ключевой признак – включение защитного механизма «эмоционального отупения». Психика блокирует эмоциональное реагирование: на смену раздражению, злости, отчаянию приходит эмоциональная нечувствительность.

Эмпирическое подтверждение описанной динамики получено в исследовании В. И. Мищенко [6], проведенном на педагогах дополнительного музыкального образования. Согласно полученным данным, при диагностике по методике В.В. Бойко у 73% респондентов были выявлены складывающиеся (формирующиеся) симптомы, причём большинство из них (от 44% до 50%) концентрировалось на фазе резистенции – это симптомы «эмоционального дефицита», «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» и «эмоционально-нравственной дезориентации». У 22% педагогов диагностированы уже сложившиеся симптомы, среди которых доминировали «эмоциональный дефицит» и «расширение сферы экономии эмоций». Такое распределение, по мнению Мищенко, подтверждает, что фаза резистенции выступает ключевым этапом, на котором формируются защитные механизмы, а при их неэффективности наступает истощение.

Как формулирует Т. Сухова, «на этой стадии нет ни сил, ни жизни, остаётся выживание на работе и в семье» [7].

Выгорание – динамический процесс с постепенным нарастанием симптомов. Исследователи подчёркивают: нельзя говорить «я вдруг выгорел» – к выгоранию приходят постепенно, день за днём. Понимание стадий позволяет своевременно заметить предвестники и принять меры на ранних этапах.

Модель В.В. Бойко органично дополняет концепцию К. Маслач. Маслач отвечает на вопрос «из чего состоит выгорание?» (структура), а Бойко показывает «как оно развивается во времени?» (стадии). Вместе эти подходы дают целостное представление о феномене, необходимое для эффективной диагностики, профилактики и коррекции эмоционального выгорания.

Развитие выгорания детерминировано взаимодействием трёх групп факторов риска: личностных, организационных и социальных. Рассмотрим каждую группу:

1. Личностные факторы.

Индивидуальные особенности повышают уязвимость к выгоранию:

1) нейротизм, тревожность, эмоциональная неустойчивость, низкое самосознание; 2) перфекционизм – стремление к совершенству, завышенные требования к себе, неспособность принимать ошибки, что ведёт к хроническому перенапряжению; 3) повышенная ответственность, трудности с границами, недостаток саморегуляции; 4) алекситимия – трудности в идентификации и вербализации эмоций. Согласно теории эмоционального диссонанса, нарушение эмоциональной регуляции выступает независимым фактором риска; 5) с позиции теории самодетерминации, выгорание возникает при хронической недостижимости базовых потребностей: в автономии, компетентности и связанности с другими.

2. Организационные факторы.

Эта группа чаще всего выступает первичным триггером выгорания:

1) высокая нагрузка и перегрузка – сверхурочная работа, дефицит времени, завышенные требования; 2) недостаток вознаграждения (материального и морального), критический момент – несоответствие между личным вкладом и получаемым вознаграждением; 3) отсутствие контроля и автономии – невозможность влиять на решения, жёсткая регламентация, что фрустрирует потребность в автономии; 4) неопределённые требования и ролевой конфликт – непонимание ожиданий или противоречивые требования; 5) эмоциональная насыщенность деятельности – особенно в профессиях типа «человек-человек», где требуется подавлять реальные эмоции и демонстрировать неискренность.

Наиболее уязвима профессия педагога: она эмоциогенна и признана одной из наиболее деформирующих личность. Педагоги остро реагируют на неуспехи учеников, совмещают перегрузки с личными затратами. Как показывают результаты исследования педагогов дополнительного музыкального образования, у 73% специалистов выявлены формирующиеся симптомы выгорания, а у 22% – сложившиеся симптомы. Автор связывает это не столько с формальной нагрузкой, сколько с хроническим диссонансом между ожиданиями (одарённые, мотивированные ученики) и реальной картиной занятий, когда ученик не оправдывает надежд и не демонстрирует прогресса. Такой диссонанс, по словам исследователя, «отнимает у педагога больше эмоциональных сил, чем насыщенная учебная нагрузка».

3. Социальные факторы.

Охватывают сферу межличностных взаимодействий: 1) отсутствие поддержки коллег и руководства – снижает стрессоустойчивость; 2) конфликты на работе – мощный хронический стрессор; 3) работа с тяжёлыми людьми (агрессивными, конфликтными, недовольными); 4) отсутствие интересов вне работы – лишает компенсаторных ресурсов, любая проблема в работе становится глобальной; 5) переживание несправедливости – недооценка вклада, непризнание, несправедливые решения подрывают базовое доверие.

Наиболее опасна комбинация факторов всех трёх групп: личностная предрасположенность + неблагоприятные организационные условия + дефицит социальной поддержки. Это создаёт условия для быстрого и глубокого выгорания.

Ганс Селье ввёл понятие «стресс» как неспецифический ответ организма на любое предъявленное требование. Принципиальным открытием стал факт того, что организм реагирует на различные воздействия (холод, инфекция, эмоции) однотипной физиологической реакцией мобилизации.

В 1936 году Селье описал общий адаптационный синдром (GAS) – совокупность неспецифических защитных изменений, возникающих под действием сильных раздражителей. Синдром проходит три стадии: 1) стадия тревоги – непосредственная реакция на стрессор: активация гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы, выброс адреналина и кортизола. Подразделяется на фазу шока (падение давления, температуры) и фазу противошока (включение защиты). При чрезмерной силе стрессора организм может погибнуть; 2) стадия резистентности – при продолжительном действии стрессора организм переходит в режим устойчивого сопротивления, уровень

сопротивляемости повышается, адаптация к одному фактору может снижать устойчивость к другим; 3) стадия истощения – при длительном стрессе адаптационные резервы исчерпываются, симптомы напоминают стадию тревоги, но свидетельствуют об истощении, при продолжении действия стрессора наступает гибель. Селье различал: 1) эустресс – полезный стресс, мобилизующий организм; 2) дистресс – вредоносный стресс, возникающий при чрезмерных или длительных нагрузках и ведущий к истощению. Также ученый ввёл понятие ограниченной адаптационной энергии (1979): 1) поверхностная энергия – доступна по первому требованию, восстанавливается; 2) глубинная энергия – скрытый резерв, конечна и невосполнима. Длительный стресс ведёт к необратимому истощению глубинных резервов.

В современной психофизиологии хронический стресс – состояние длительной мобилизации в ответ на продолжительное или повторяющееся воздействие стрессоров. В отличие от острого стресса, он не даёт возможности вернуться к норме, что приводит к постоянной активации физиологических систем и истощению ресурсов.

Диагностические признаки перехода острого стресса в хронический:

- 1) сохранение повышенной активации после прекращения стрессора;
- 2) нарушение циркадных ритмов (сон–бодрствование);
- 3) изменение пищевого поведения;
- 4) снижение иммунитета;
- 5) развитие психосоматических заболеваний.

Теория общего адаптационного синдрома заложила фундамент для изучения физиологических механизмов стресса. В этой логике эмоциональное выгорание может рассматриваться как специфическая форма проявления стадии истощения применительно к профессиональной деятельности и психической сфере человека.

Рассмотрим механизмы трансформации хронического стресса в эмоциональное выгорание. Переход хронического стресса в эмоциональное выгорание опосредован сложными физиологическими и нейроэндокринными процессами. Стресс-реакция включает активацию симпатoadреналовой системы и гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой (ГГН) оси, что в условиях длительного воздействия стрессоров приводит к истощению ресурсов организма и устойчивым психопатологическим изменениям.

Первичный и наиболее быстрый ответ на стрессор реализуется через симпатический отдел вегетативной нервной системы. Активация мозгового вещества надпочечников вызывает выброс катехоламинов (адреналина, норадреналина). Физиологические эффекты носят адаптивный характер: учащение сердцебиения, повышение артериального давления, бронходилатация, перераспределение кровотока, гипергликемия, торможение перистальтики. При хроническом стрессе постоянная активация симпатoadреналовой системы приводит к стойкой гипертензии, нарушениям ритма, спазму сосудов и ишемии внутренних органов. Параллельно разворачивается гуморальный ответ: гипоталамус секретирует кортиколиберин (КРГ), стимулирующий переднюю долю гипофиза к высвобождению адренотропного гормона (АКТГ), который активирует синтез кортизола в коре надпочечников. Кортизол обеспечивает мобилизацию энергии (глюконеогенез), поддержание давления, противовоспалительный эффект и модуляцию когнитивных функций. В норме его секреция подчиняется циркадному ритму с максимумом в утренние часы. При хроническом стрессе ритм нарушается (повышение уровня в вечернее время или истощение с падением ниже нормы). Согласно систематическому обзору Ungur и соавт. [9], синдром выгорания ассоциирован с уплощённым суточным ритмом кортизола и нарушениями секреции мелатонина. Длительная активация стресс-систем приводит к истощению на нескольких уровнях: 1) энергетическое истощение; запасы гликогена расходуются, активируется глюконеогенез из белков, развивается отрицательный азотистый баланс; 2) нейромедиаторное истощение; истощение катехоламинов в синапсах из-за превышения скорости высвобождения над синтезом проявляется апатией, ангедонией, снижением настроения; 3) нарушение ионного гомеостаза; изменение проницаемости мембран и дисфункция Na^+/K^+ -АТФазы снижают возбудимость нейронов, обуславливая хроническую усталость; 4) структурные изменения мозга; по данным нейровизуализации (обзор Луковцевой, 2025), при хроническом стрессе уменьшается объём хвостатого ядра, серого вещества в зоне

Вернике и правой префронтальной коре при увеличении миндалин; ослабление контроля префронтальной коры над лимбической системой усиливает эмоциональную нестабильность; 5) нарушение нейропластичности; повышенный кортизол подавляет синтез нейротрофического фактора мозга (BDNF), ухудшая адаптацию, обучение и восстановление; 6) иммуносупрессия и воспаление; хроническая гиперкортизолемиа снижает количество лимфоцитов и фагоцитарную активность, одновременно повышая уровень провоспалительных цитокинов (ИЛ-6, ФНО- α), что связывают с депрессивной симптоматикой; 7) психосоматические расстройства; стойкая симпатическая активация способствует развитию гипертонической болезни, ишемической болезни сердца, язвенной болезни, бронхиальной астмы, нейродермита. Электроэнцефалографические исследования (механистический обзор Chmiel и соавт., 2025, n=2194) [8] выявили устойчивые паттерны, характерные для выгорания как следствия хронического стресса: 1) замедление индивидуальной альфа-частоты на 0,4–0,6 Гц и глобальное снижение мощности альфа-ритма на 20–35%; 2) фрагментация когерентности высокочастотного альфа-диапазона в лобно-теменных сетях. При анализе вызванных потенциалов регистрируется профиль «alarm-heavy/evaluation-poor»: повышение амплитуды компонентов N2 и ERN (гиперреактивность на конфликт и ошибки) при снижении амплитуды P3b, Pe и поздней CNV на 25–50% (дефицит оценочных и подготовительных процессов). Это свидетельствует о том, что мозг в состоянии выгорания избыточно реагирует на угрозы, но утрачивает способность к адекватной оценке ситуации и мобилизации ресурсов.

Таким образом, хронический стресс запускает каскад нейроэндокринных, нейрохимических и структурных изменений, которые в совокупности приводят к истощению адаптационных ресурсов и формированию клинической картины эмоционального выгорания.

Выгорание рассматривается как отдалённое последствие хронического профессионального стресса – результат длительного дисбаланса между требованиями среды и ресурсами личности. Не любой стресс ведёт к выгоранию, но выгорание всегда предполагает продолжительное стрессовое воздействие. К. Маслач определяет выгорание как синдром, возникающий «в результате продолжительного профессионального стресса».

Модель А. Баккера и Э. Демерути «требования–ресурсы» (JD-R) описывает две группы факторов: 1) требования – аспекты работы, требующие усилий и связанные с затратами (нагрузка, эмоциональные требования, ролевой конфликт); 2) ресурсы помогают достигать целей, снижают затраты, стимулируют развитие (автономия, поддержка, обратная связь). Выгорание развивается по двум путям: 1) истощение энергии – высокие требования истощают ресурсы из этого следует усталость, а далее эмоциональное истощение; 2) снижение мотивации – недостаток ресурсов из которого следует цинизм (деперсонализация) и падение профессиональной самооценки.

Хронический стресс – это кумулятивный эффект длительного воздействия высоких требований при дефиците ресурсов, без возможности восстановления.

Теория сохранения ресурсов (COR). С. Хобфолл утверждает: люди стремятся сохранять и наращивать ценные ресурсы. Стресс возникает при угрозе или фактической потере ресурсов, а также при отсутствии прироста после вложений.

Выгорание наступает, когда потеря ресурсов становится хронической и не компенсируется их приобретением. Категории ресурсов: 1) материальные (доход, жильё); 2) личностные (самооценка, навыки, оптимизм);

3) энергетические (время, знания); 4) социальные (поддержка семьи, коллег). Формируется спираль потерь: утрата ресурсов снижает эффективность, что усиливает стресс и ведёт к новым потерям.

Хронический стресс вызывает устойчивую активацию гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой оси и симпатoadреналовой системы, что истощает энергетические резервы и нейромедиаторы. Недостаток ресурсов (особенно социальной поддержки и автономии) лишает организм возможности восстановления: нет условий для нормализации кортизола и восполнения дофаминового потенциала.

В систематическом обзоре Eder и коллег (2025) показано, что рабочий стресс (дисбаланс усилий и вознаграждения) значимо предсказывает симптомы выгорания через год ($\beta = 0,47$, $p <$

0,001). Это подтверждает причинно-следственную связь: хронический стресс предшествует выгоранию и предсказывает его развитие.

В рамках изучения данного вопроса нами было проведено самостоятельное исследование: была составлена анкета, в которую мы включили следующие вопросы: «откуда вы впервые узнали о понятии «эмоциональное выгорание»?»; «как вы реагируете, когда кто-то говорит: «Я выгорел»?»; «как часто вы испытываете чувство эмоционального истощения, апатии или пустоты»?»; «считаете ли вы, что выгорание сегодня – это реальная проблема или модный тренд»?»; «какие люди, на ваш взгляд, являются «группой риска» по выгоранию»?.

Готовая анкета была предложена 40 респондентам: ими стали магистранты-психологи, предприниматели, сотрудники найма и эксперты из мягких ниш. Ниже представлены результаты опроса и аналитические выводы по ним.

Сотрудники найма (директора магазинов) чаще узнают о выгорании из социальных сетей (60%). Предприниматели, магистранты и эксперты в большинстве случаев сталкиваются с выгоранием на личном опыте (70–80%). Получается, что указание на источники информации о выгорании позволяет сделать вывод, что люди, работающие в высоконапряженных сферах (бизнес, образование, психология), чаще сталкиваются с выгоранием непосредственно, тогда как сотрудники найма воспринимают его как модный тренд, их не касающийся, но о котором много пишут и информация находится в открытом доступе.

На выгорание у других сотрудники найма и предприниматели склонны реагировать прагматично: «Нужно отдохнуть» (50%). Магистранты и эксперты проявляют больше эмпатии: «Сочувствую и предлагаю поддержку» (70%). Следовательно, профессионалы, работающие с людьми (психологи, коучи), демонстрируют более осознанное и поддерживающее отношение к выгоранию.

Частотность переживания эмоционального истощения также отличается в разных группах: предприниматели чаще всего испытывают выгорание несколько раз в неделю (80%), сотрудники найма также отмечают частые симптомы (60%), магистранты реже сталкиваются с выгоранием («почти никогда» – 60%), что может быть связано с небольшим стажем работы (или вовсе с его отсутствием) и меньшей профессиональной нагрузкой. Эксперты испытывают выгорание раз в неделю (80%), что может быть связано с высокой эмоциональной вовлеченностью в работу. Здесь очевидно, что предприниматели и эксперты находятся в зоне наибольшего риска, тогда как студенты менее подвержены выгоранию.

Что касается отношения к заглавному вопросу нашей статьи (выгорание всё-таки проблема или всего-навсего тренд?), то сотрудники найма считают выгорание реальной, но несколько преувеличенной проблемой (80%), предприниматели, магистранты и эксперты воспринимают его как серьезную проблему, требующую внимания (80%). Судя по всему, люди с высокой профессиональной нагрузкой (предприниматели, эксперты) более осознанно относятся к выгоранию, тогда как сотрудники найма склонны видеть в нем медийный феномен.

Ну и кто же является, по мнению опрошенных, той самой «группы риска» по выгоранию? Сотрудники найма выделяют женщин 40–60 лет с низкой заработной платой и стажем от 5 лет, предприниматели, магистранты и эксперты указывают на людей 30–50 лет, работающих в сфере «человек-человек» (учителя, психологи, менеджеры). Эти данные помогают обозначить основные факторы риска: 1) возраст 30–60 лет (пик профессиональной нагрузки); 2) работа с людьми (высокий уровень эмоционального напряжения); 3) низкая оплата труда и длительный стаж (хронический стресс). И здесь необходимо сказать о необходимости именно превентивных мер [5]. Профилактика СЭВ должна быть направлена на все три группы и включать следующие направления: 1) развитие личностных ресурсов и навыков саморегуляции; 2) оптимизация организационных условий труда; 3) укрепление социальных связей в профессиональной среде.

Да, реалии нынешнего времени требуют от субъекта деятельности всё большей самоотдачи. Но при этом у занятого в сфере производства человека должны быть развиты не только профессиональные компетенции, но и психологическая грамотность по вопросам сохранения баланса между эффективным трудом и личным благополучием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баксанский, О.Е. Синдром эмоционального выгорания. взгляд психолога и невролога (обзор литературы) / О.Е. Баксанский, О.Г. Сафоницева // Вестник новых медицинских технологий. 2021. [URL]: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-vzglyad-psihologa-i-nevrologa-obzor-literatury> (дата обращения: 05.05.2026).
2. Бойко, В. В. Энергия эмоций / В. В. Бойко. – СПб. :, 1996. – 350 с.
3. Луковцева, З.В. Современные тенденции в изучении эмоционального выгорания педагогов в психологии и нейронауках // Вестник практической психологии образования. 2025. 22(4), С.293—305.
4. Маслач, К. Синдром эмоционального выгорания / К. Маслач, С. Джексон – М.: 1999. – 235 с.
5. Мищенко, В.И. Технология сохранения психологического здоровья представителей социэкономических профессий // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2026. № 1 (49). С.77-81.
6. Мищенко, В.И. Особенности психоэмоционального выгорания педагогов дополнительного образования // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2020. № 2 (32). С.101-104.
7. Сухова Т. Эмоциональное выгорание: гореть или жить? // Фармация и Медицина. – 2024. – URL: <https://phmlife.ru/dela-zhitejskie/obraz-zhizni/1633-emotsionalnoe-vygoranie-goret-ili-zhit.html> (дата обращения: 20.04.2026).
8. Chmiel, A. et al. Neurophysiological Markers of Burnout: A Mechanistic Review of EEG Studies // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. – 2025. – Vol. 150. – P. 104-118.
9. Ungur, D. et al. Circadian Rhythms and Sleep Disorders in Burnout: A Systematic Review // Sleep Medicine Reviews. – 2025. – Vol. 60. – P. 101-115.

А.А. Молотникова

О ПРОИСХОЖДЕНИИ, ПРОГНОЗИРОВАНИИ И СПОСОБАХ УПРАВЛЕНИЯ МОЛОДЁЖНЫМ ЭКСТРЕМИЗМОМ

Аннотация. Сформулирована гипотеза об экстремизме как неотъемлемом свойстве любой исторической общности людей. Принят постулат о снижении природного инстинкта самосохранения как источнике явления экстремизма. На основе гипотезы и постулата даётся анализ причин роста современного экстремизма. Даны примеры прогнозирования экстремизма в России с использованием искусственных нейронных сетей и нечёткой логики.

Ключевые слова: экстремизм, инстинкт, гипотеза, постулат, искусственный интеллект, безработица, коэффициент Джини, индекс восприятия коррупции, непопулярные меры, нейронные сети, нечёткая логика.

A.A. Molotnikova

ON THE ORIGINS, FORECASTING, AND METHODS OF MANAGING YOUTH EXSTREMISM

Abstract. A hypothesis is formulated regarding extremism as an inherent property of any historical community of people. A postulate is accepted that a decrease in the natural instinct of self-preservation is the source of the phenomenon of extremism. Based on the hypothesis and the postulate, an analysis is given of the reasons for the growth of modern extremism in Russia. Examples are provided of forecasting extremism using artificial neural networks and fuzzy logic.

Key words: extremism, instinct, hypothesis, postulate, artificial intelligence, unemployment, Gini coefficient, corruption perception index, unpopular measures, neural networks, fuzzy logic.

1⁰. Молодёжный экстремизм как атрибут эволюции социума

В академической и публицистской мировой литературе можно найти множество разных юридических и научных определений понятия «экстремизм». Однако единого определения на сегодняшний день не существует. Чтобы выработать приемлемое определение, целесообразно обратиться к истории. Приведём несколько цитат [27, 23, 3, 8].

– «Молодые строптивы, без послушания и уважения к старшим. Истину отбросили, обычаев не признают. Никто их не понимает, и они не хотят, чтобы их понимали. Несут гибель миру и станут последним его пределом».

– «Эта молодежь растленна до глубины души. Молодые люди злокозненны и нерадивы. Никогда они не будут походить на молодежь былых времен. Молодое поколение сегодняшнего дня не сумеет сохранить нашу культуру».

– «Наш мир достиг критической стадии. Дети больше не слушаются своих родителей. Видимо, конец мира уже не очень далёк».

– «Молодые люди должны дома проявлять почтительность к родителям, а вне семьи – уважительность к старшим, серьезно и честно относиться к делу, безгранично любить народ и сближаться с человеколюбивыми людьми. Если после осуществления всего этого у них останутся силы, их можно тратить на чтение книг».

Первая цитата суть надпись на гробнице фараона (ок. 35 в. до н.э.); вторая – надпись на вавилонском глиняном сосуде (30 в. до н.э.); третья – высказывание жреца, Древний Египет (20 в. до н.э.); четвёртая цитата принадлежит Конфуцию [3] (551–479 гг. до н.э.). Как видим, потребовалось 3 тысячелетия для осознания того, чем должна заниматься молодёжь, а потом ещё почти 2 тысячелетия для понимания её духовной сущности.

Анализ процитированных выше текстов гипотетически позволяет полагать, что уже в древности в различных социумах основных очагов цивилизации имели место явления, включающие многие характерные экстремистские признаки. К таковым можно отнести и непочтение родителей, и отсутствие уважительности к старшим, и строптивость, и непонимание окружающих и другие пороки. Эти обстоятельства учтём, принимая следующее.

Гипотеза. *Экстремизм – необходимое, существенное и неотъемлемое свойство любой исторической общности людей.*

История знает немало примеров спонтанных обострений упомянутых пороков в периоды экономического и политического неблагополучия, называемых в социологии кризисами. В периоды кризисов снижается естественная способность индивидов к рациональному мышлению, их защищённость от предрассудков, порождающая иногда склонность к самовозбуждению и неконтролируемому поведению.

Из сказанного вытекает следующее.

Определение 1. *Экстремизм – это система не толерантных взглядов, допустимости использования крайних мер, включая деятельность насильственного характера, для получения желаемого эффекта.*

2⁰. Смена парадигмы в поисках истоков явления экстремизма

2.1. *К дискуссии о существовании инстинктов у человека.* Смена модельных представлений об истоках экстремизма опирается на инстинкты человека. Но на сегодняшний день трудно найти бумажную или электронную книгу по биологии, свободную от эклектики и передёргивания понятий классических терминов типа "инстинкт", "рефлекс" и др. Поэтому с самого начала мы спешим заявить, что автор настоящей статьи разделяет взгляды немногочисленных исследователей (см., напр., [6, 5, 21]) на инстинкты человека как биологическую и социально-психологическую основу экстремизма.

Типичным примером альтернативной позиции отдельных биологов является статья [2] доцента кафедры высшей нервной деятельности и психофизиологии биологического факультета СПбГУ Виноградовой Е. П. (далее Е.П.). Уже в первом абзаце статьи [2] (как говорится "прямо с порога") Е.П. утверждает, что инстинктов в классическом представлении нет! Но (вот незадача!) по крайней мере один инстинкт у человека все же обнаружен [21] и совершенно однозначно дока-

зан на многочисленных опытах учеником К. Лоренца Ирениусом Эйбл-Эйбесфельдом. Оказывается, что любой индивид при встрече с симпатичным ему человеком, не только улыбается, раздвигая губы, но ещё и непроизвольно приподнимает брови. Это движение длится всего 1/6 секунды, и Эйбл-Эйбесфельдт зафиксировал его на киноплёнку у людей разных рас.

Завершим анализ статьи Е.П. фразой известного российского этолога Протопопова А.И. [20]: "А всё-таки они (инстинкты) вертятся!", замечательным определением К. Юнга: «Инстинкты по своей природе не являются чем-то смутным и неопределённым, а представляют собой специфически организованные мотивирующие силы, которые значительно раньше того, как оказаться в сознании, и затем, независимо от степени осознания, преследуют свои унаследованные цели», [30]. В статье [2] столпы российской науки, как И.М. Сеченов [24] либо вообще не упоминаются, а в лучшем случае вскользь фигурируют в списке литературы (нобелевский лауреат И.П. Павлов, [17]). Уместно ещё указать, что при изложении своих утверждений Е.П. не приводит каких-либо опытных данных ввиду их отсутствия у исследователя, хотя по Ф. Энгельсу: «В теоретическом естествознании нельзя конструировать связей и вносить их в факты, а надо извлекать их из последних и, найдя, доказывать их, поскольку это возможно, опытным путём», [29]. Но этот путь закрыт для Е.П. ввиду отсутствия у неё каких бы то ни было опытных данных. Советуем также Е.П. ознакомиться с замечательной статьёй Д.А. Шабанова [28].

2.2. *Инстинкты, виртуально порождающие экстремистские наклонности.* Разнообразие и удивительная целесообразность наблюдаемых в природе видов инстинктивного поведения всегда считались одним из самых таинственных явлений жизни. Установлено [10], что человеком движут три основных его инстинкта: инстинкт самосохранения, инстинкт власти и сексуальный инстинкт. В природе отмечается [5] феномен снижения инстинкта самосохранения как у отдельных представителей животного мира с коллективным образом жизни, так и среди особей вида «гомо сапиенс». При этом в отличие от животных человек нередко жертвует жизнью не только за продолжение рода, за близких, за свой народ, за родину, но и за идеалы. Л. Н. Гумилев [5] для обозначения этого феномена ввел в научный оборот термин «*пассионарность*». Смысл *пассионарности* весьма близок к *экстремизму*, ибо как начальные посылки – направленность против самосохранения – так и конечные результаты в обоих случаях совпадают. Эти обстоятельства учтём, принимая следующее.

Постулат. *Источником явления экстремизма является феномен снижения природного инстинкта самосохранения в рамках психологического развития элементарных чувств и природы человека.*

3⁰. Причины роста современного экстремизма в России

В табл. 1 приведена выписка из архивных данных МВД РФ [12] по динамике экстремизма за 12 лет. Здесь учтены зарегистрированные преступления по статьям 280, 282, 282.1, 282.2, 282.3 УК РФ. Выбор 2009 г. как начала отсчёта обусловлен тем, что предшествующий 2008 г. известен в России как год финансово-экономического кризиса, составляющего часть мирового финансового кризиса. Ожидалось, что выход из кризиса будет сопровождаться стабилизацией (почти) всех сфер функционирования социума. Однако, вопреки ожиданиям, мы получили устойчивый рост экстремизма (см. табл. 1) вплоть до 2019 г., когда произошёл скачок убывания, обусловленный, по-видимому, пандемией Covid19. Затем вновь наблюдается устойчивый рост¹. Обратимся теперь к анализу динамики роста числа преступлений экстремистской направленности.

¹ Данные за 2021 г. содержат сведения только за январь–сентябрь; они будут использованы для оценки качества прогноза.

Динамика экстремизма в России за 2009-2021 гг.

Преступления экстремистского характера	Год												
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
зарегистрировано	548	656	662	696	896	1024	1329	1450	1521	1265	585	833	854
осуждено	484	632	503	617	743	307	414	545	606	553	432	504	692

В 1990 г. на VIII Международном конгрессе ООН причинами экстремизма и терроризма были названы: бедность, безработица, неграмотность, нехватка доступного жилья, изъяны системы образования и подготовки кадров, отсутствие жизненных перспектив, настроения отчаяния и рост социальной агрессивности, падение авторитета власти и закона, утрата веры в возможность позитивных изменений.

По данным опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), проведенного в мае 1995 года, с перечисленными причинами согласился каждый четвертый опрошиваемый россиянин, включив в их число ещё коррупцию в правоохранительных органах и органах государственной власти, обострение социального неравенства, неконтролируемую иммиграцию и распространение средствами массовой информации идей и взглядов, ведущих к росту насилия, неравенства и нетерпимости [15]².

Беловежский сговор, заключённый против воли 70% населения СССР (мартовский 1991 г. референдум), мародёрская приватизация, последующее разрушение экономики, образования, науки, социальной сферы, гиперинфляция, отнявшая трудовые накопления населения, быстро сменили эйфорию новой «демократии» на серые будни безработицы, нищеты и бесправия, а порою и голода. Наиболее унижительными нововведениями, коснувшимися большинства населения страны, стали Федеральный закон от 24.10.1997 N 134-ФЗ (ред. от 03.12.2012) "О прожиточном минимуме в Российской Федерации" и соответствующее Постановление Правительства Российской Федерации от 29 января 2013 г. N 56 "Об утверждении Правил исчисления величины прожиточного минимума на душу населения и по основным социально-демографическим группам населения в целом по Российской Федерации". Возможно, творцы этих документов слышали о том, что существует «... до последнего времени скрытый под идеологическими наслоениями, простой факт, что люди в первую очередь должны есть, пить, *иметь жилище* и одеваться, прежде чем быть в состоянии заниматься политикой, наукой, искусством, религией и т. д.» [15, с. 350–351]. Курсив поставлен нами по той простой причине, что законодатель включает в прожиточный минимум оплату жилья как "расходы по обязательным платежам и сборам", положив их равными 50% от стоимости продовольственной корзины. Какова картина на самом деле?

По данным Института социологии Российской АН [25] 8% россиян проживают либо в общежитии, либо снимают жильё. Арендная плата за 1-комнатную квартиру в больших и малых городах России составляет от 10 до 40 тыс. рублей в месяц. Отсюда видно, что сумма официального прожиточного минимума (12654 р. с 1 января 2022 г.) не покрывает даже арендной платы за скромное жилище в большинстве российских регионов. И это без учёта коммунальных платежей, которые также оплачивают арендаторы. Таким образом, установленный прожиточный минимум рассчитан разве что для бомжей.

Нестабильность в обществе во многом зависит от перманентной инфляции, роста цен и тарифов. Указанные процессы существенно тормозят развитие экономики и служат благодатной почвой для коррупции, особенно при реализации многолетних проектов. В самом деле, к любому (например, инженерному) проекту прилагается смета. В условиях непрерывного роста цен и тарифов при многолетнем исполнении проекта необходима неоднократная корректировка сметы, а это

² Наличие системной связи между миграцией и терроризмом признаётся, например, в публикациях: Казарян К.В. [7, с. 26], Макуева Р.Х. [11] и др.

порождает ситуации, подобные тем, что имели место при строительстве космодрома «Восточный» или олимпийских объектов в Сочи.

Дестабилизирующее влияние на общество оказала также деидеологизация государства, признанная позже ошибочной. Новые российские "демократы", большинство из которых ещё вчера носили в карманах красные книжки членов КПСС, теперь всерьёз опасаются, как бы известный «призрак» вновь не забрёл из Европы в Россию. Чтобы вытравить из памяти народной всё, что связано с коммунистическим прошлым, на государственном уровне предпринимаются титанические усилия по оболваниванию населения, в первую очередь молодёжи. К примеру, в программах кандидатского минимума по философии, разработанных ВАК (приказ Минобрнауки России от 8 октября 2007 г. № 274) вы не встретите упоминаний о философе Ф. Энгельсе или философе В. И. Ленине. Зато в списке рекомендуемых первоисточников не редки авторы, которым в советских философских справочниках посвящено лишь три слова – «мелкий буржуазный философ». Нелепо сравнивать гносеологическое значение рекомендуемого к изучению «Левиафана» (Т. Гоббс) или эклектического синтеза западной философии и христианских идей В. Соловьёва с не рекомендуемой программой «Диалектикой природы» (Ф. Энгельс) или «Материализмом и эмпириокритицизмом» (В. Ленин). Такая подмена – это все равно, как говорил Л. Фейербах по другому поводу [9, с. 145], что приравнять деторождение к поллюциям.

Важно заметить, что движущей силой экстремизма выступает не столько сама бедность, сколько ощущение её величайшей социальной несправедливости. В России правоохранительная и судебная системы в первую очередь нацелены на то, чтобы обслуживать и оберегать власть и капитал, а не защищать людей, общество от насилия, от экстремистов и террористов. После реформы правоохранительной системы в системе пуще прежнего расцвела коррупция. Устранение института народных заседателей, пожизненность и несменяемость судей привели к вседозволенности, недостижимости судей, безапелляционной практике двойных стандартов при оценке правонарушений граждан. В судах нередки случаи, когда недостача доказательств вины компенсируется "внутренним убеждением" судьи, закреплённым в ст. 17 УПК. Носители судебных мантий часто не блещут не только профессионализмом или образованностью, но и обнаруживают элементарную безграмотность, создавая документы со множеством грамматических ошибок на каждой странице. Колоссальные бюджетные затраты на государственную судебную власть и прокуратуру (в 2018 г. – 258 млрд. руб; для сравнения – на развитие здравоохранения – 311 млрд. руб.; см. ФЗ от 05.12.2017 N 362-ФЗ «О федеральном бюджете на 2018 год и на плановый период 2019 и 2020 годов») на проверку оказываются деньгами, выброшенными на ветер.

Установлено [14, 19], что помимо факторов, перечисленных выше в текущем пункте, уровень экстремистской и террористической активности существенно зависит от коррупции в государственных структурах страны. Проблема коррупции для России ещё более древняя, чем проблема терроризма. История борьбы с коррупцией насчитывает около 500 лет, и во все времена борьба инициировалась руководителями государства: князьями, царями, императорами. В новой России борьба с коррупцией также постоянно находится в поле зрения Президента В. В. Путина. На пресс-конференции 14.12.2017 Президент вновь озвучил серьёзность проблемы на примере одного из регионов страны, где на место только что осуждённых высоких чинов правоохранительных органов пришли другие, которые менее чем через полгода занимаются тем же самым преступным ремеслом, что и их предшественники.

Причина распространения коррупции – это не только жадность. Это ещё и принцип «делай как я». Если начальник департамента, министр, губернатор или мэр начал воровать – будет воровать как минимум половина ведомства. Неудивительно, что несмотря на многолетнюю стагнацию экономики реальные баснословные доходы олигархов ежегодно обнаруживают устойчивый существенный рост. Понятно, что всё сказанное в этом пункте вызывает среди основной массы населения отнюдь не рост патриотизма, а также играет на руку экстремизму.

Коррупция сама по себе не рухнет. Эпизодические уголовные процессы над коррупционерами не решат проблемы. Ситуация такова, что целесообразно применение самых

жёстких карательных инструментов, включая полную конфискацию имущества коррупционеров, непопулярный среди "демократов" 101-й километр и др., не отказываясь вместе с тем от "бескровных" гуманных мер типа возрождения института общественных обвинителей, антикоррупционного просвещения, предлагаемой В. В. Путиным ротации и т. п. Возможно, следует специальным законом предусмотреть штрафные изъятия мандатов всех (или части) депутатов от партии, в которой состоял уличённый в коррупции (равно как и беглый) депутат.

Кроме неудачной реформы правоохранительной системы необходимо сказать, по крайней мере, ещё о трёх реформах, страдающих серьёзными недостатками: налоговой и избирательной системах, концессионно-инвестиционной хищнической системы эксплуатации недр страны по принципу временщиков «после нас хоть трава не расти».

Отметим также, что проводимые индексации, никогда не компенсирующие роста цен и тарифов, могут в какой-то мере упредить широко-протестные акции, но не способствуют снижению уровня экстремистской и террористической настроенности.

4⁰. Опыт прогнозирования экстремистской активности с использованием искусственных нейронных сетей

Нейронная сеть суть математическая модель, прототипом которой служит центральная нервная система человека или животного. Приведём вначале элементарные сведения, необходимые для понимания сущности применения метода нейронных сетей в программах искусственного интеллекта.

4.1. Начальные сведения об искусственных нейронных сетях. Нейронные сети – это раздел искусственного интеллекта, в котором для обработки информации используются явления, аналогичные происходящим в нейронах живых существ.

Искусственная нейронная сеть представляет собой систему соединённых и взаимодействующих между собой простых процессоров (нейронов). Структурная схема искусственного нейрона показана на рис. 1. В состав нейрона входят умножители (синапсы), изображённые на рис. 1 кружками с символами операции умножения – крестиками, сумматор (Σ) и нелинейный преобразователь (f). Синапсы умножают входной сигнал (x_i) на число (w_i), характеризующее значимость сигнала – вес синапса. Поступающие по синоптическим связям сигналы от нейронов и внешние сигналы (b) складываются сумматором (Σ), выполняющим операцию

$$s = \sum_{i=1}^n w_i x_i + b,$$

где s – результат суммирования, n – число входов нейрона, совпадающее с числом компонент входного вектора,

w_i – вес i -го синапса, x_i – компонента входного вектора, b – величина внешнего сигнала, называемая смещением. Сигнал s в нелинейном преобразователе посредством функции активации (передающей функции) $f(s)$ преобразуется в выходной сигнал (y).

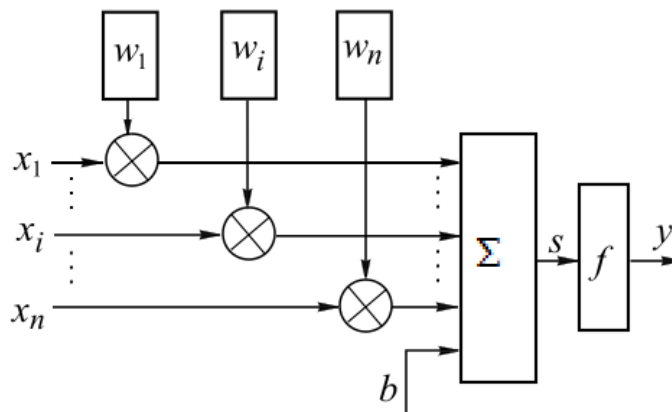


Рис. 1. Структура искусственного нейрона

Важнейшая особенность сети, свидетельствующая о её широких возможностях и огромном потенциале, состоит в параллельной обработке информации всеми звеньями. Другое, не менее важное свойство нейронных сетей – способность к обучению и обобщению накопленных знаний. Нейронная сеть обладает чертами искусственного интеллекта. Обученная на ограниченном множестве данных, сеть способна обобщать полученную информацию и показывать хорошие результаты на данных, не использовавшихся в процессе обучения. Из всего множества областей применения нейронных сетей в этой статье нас будет интересовать только прогноз, под которым условимся понимать следующее.

Задача. Даны n дискретных отсчётов $y_1(t_1), y_2(t_2), \dots, y_k(t_k)$ в последовательные моменты времени $t_1, t_2, \dots, t_k$. Требуется предсказать значение $y_{k+1}(t_{k+1})$ в некоторый будущий момент времени t_{k+1} .

4.2. Прогнозирование с использованием обобщённо-регрессионной нейронной сети GRNN (General Regression Neural Network).

Будем решать поставленную задачу средствами пакета Neural Network Toolbox приложения MATLAB. Данные для обучения и тестирования сети содержатся в табл. 1. Опытные данные такого типа называются [13] временными (или динамическими) рядами.

Пакет Neural Network Toolbox предоставляет пользователю два режима для создания искусственной нейронной сети: режим командной строки и режим графического интерфейса (GUI – graphical user interface). В первом случае пользователь конструирует сеть путём последовательного ввода с клавиатуры соответствующих команд в формате MatLab. В режиме GUI необходимость работы на клавиатуре для создания сети почти полностью отпадает и работа сводится к выбору посредством мыши соответствующих элементов интерфейса.

Рассмотрим режим командной строки. Процесс разработки двух сетей с именами `netgrnn` (см. строка 6) и `netgrnn1` (строка 14) в командной строке представлен в табл. 2. Комментарии, отделённые от команд знаком %, делают излишними дополнительные пояснения. Заметим только, что для обучения сетей из таблицы 1 использованы данные за 2009–2020 гг. В крайнем справа столбце табл. 1 приведены данные за январь–сентябрь 2021 г. Они использованы позднее для оценки качества прогнозов. При нумерации временных моментов от 1 (2009 г.) и далее указанному столбцу соответствует момент 12.75 (см. строки 30 и 37 табл. 2).

Разработка обобщённо-регрессионной сети типа GRNN в командной строке

№ строки	Функции, комментарии
1	P=[1:1:12]; % создание входного вектора
2	P1=[12:1:15]; % входной вектор для прогнозирования
3	T=[548 656 696 896 1024 1329 1450 1521 1265 585 833]; % вектор цели (строка 3 табл.2)
4	T1=[484 632 503 617 743 307 414 545 606 553 432 504]; % вектор цели (строка 4 табл. 2)
5	spread=0.8; % отклонение
6	netgrnn=newgrnn(P,T,spread); % создание и обучение сети для функции "экстремисты"
7	Y=sim(netgrnn,P) % опрос обученной сети
8	Y= 1.0e+003 *
9	0.5762 0.6359 0.6685 0.7312 0.8832 1.0599 1.2905
10	1.4353 1.4473 1.1788 0.7782 0.7751
11	Y1=sim(netgrnn,P1) % прогнозируемые значения "экстр."
12	до 2023
13	Y1=
14	775.1144 823.8085 831.9027 832.8736
15	netgrnn1=newgrnn(P,T1,spread); % создание и обучение сети для функции "осуждённые"
16	Z=sim(netgrnn1,P) % опрос обученной сети "осуждённые"
17	Z=
18	521.2587 576.4055 552.9942 617.0981 626.9070
19	419.1613 422.8000 529.3169 580.5066 539.0406 472.0134
20	486.4475
	Z1=sim(netgrnn1,P1) % прогноз по "осуждённым"
	Z1=
	486.4475 501.3188 503.6812 503.9633
21	figure(2); % подготовка холста для рисования результатов
22	hold on; рисовать на открытом (подготовленном) холсте
23	plot(P,T,',' markersize',20,'color',[0 0 0]); % рисуем опытные точки "экстрем."
24	hold on;
25	plot(P,Y,'linewidth',2,'color',[0 0 0]); % рисуем аппроксими- рующую линия "экстремисты"
26	hold on;
27	plot(P1,Y1,'linewidth',4,'color',[0 0 0]); % жирная линия про- гноза
28	hold on;
29	plot(12.75,854,'\','markersize',6,'linewidth',3,'color',[0 0 0]); %
30	точка "сентябрь 2021"
31	hold on;
32	plot(P,Z,'-', 'linewidth',2,'color',[0 0 0]); % штриховая линия аппроксимации "осуждённых"
33	plot(P,T1,'s','markersize',6,'linewidth',3,'color',[0 0 0]); % опытные точки по осуждённым
34	hold on;
35	plot(P1,Z1,'--','linewidth',4,'color',[0 0 0]); % штриховая жир- ная, прогноз по осуждённым
36	hold on;
37	plot(12.75,692,'d','markersize',6,'linewidth',3,'color',[0 0 0]); %
38	осуждённых за янв.–сент. 2021
	grid on; % рисуем сетку

Созданные сетями *netgrnn* и *netgrnn1* результаты отражены на рис. 2, где обозначено: ————
— график аппроксимации количества зарегистрированных экстремистских преступлений за 2009–
20020 гг; - - - - - то же, осуждённых; ———— — продолжение графика аппроксимации (прогнози-

рование числа преступлений); — — — — то же, для числа осуждённых; • — опытные значения числа экстремистских преступлений; Δ — число преступлений за январь–сентябрь 2021 г.; ■ — опытные значения числа осуждённых за преступления экстремистского характера; ◇ — число осуждённых по экстремистским статьям за январь–сентябрь 2021 г.

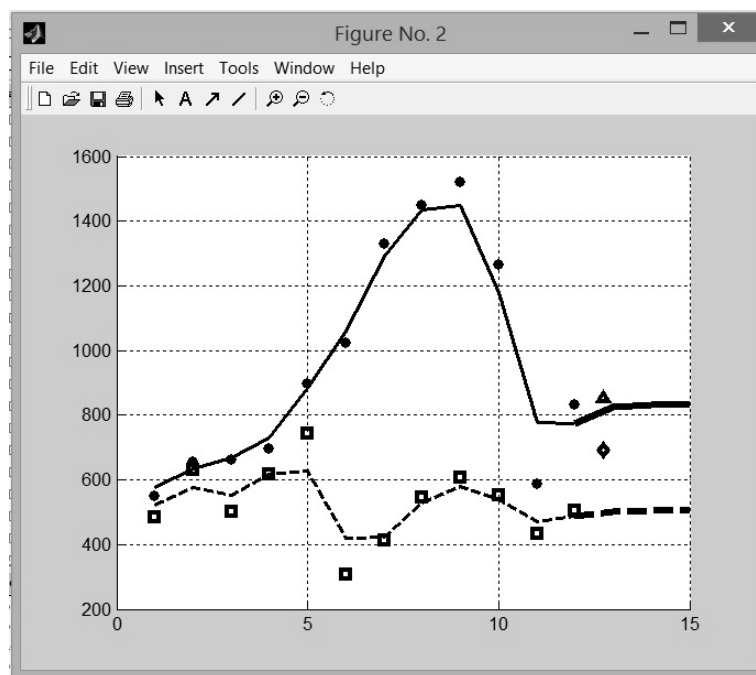


Рис. 2. Результаты, созданные сетями netgrnn и netgrnn1

По рис. 2 и данным табл. 1, 2 легко установить, что погрешность прогноза числа регистрируемых преступлений экстремистского характера за январь–сентябрь 2021 г. составляет 4,91%, а числа осуждённых за такие преступления в тот же период равна 28,1%. Мы не берёмся здесь судить о действительных причинах столь существенного отклонения прогноза по осуждённым. Можно лишь предположить, что причинами могут быть как эпидемическая остановка в стране, так и последние изменения в законодательных актах России.

Известно, что в формировании и развитии правовой базы противодействия экстремизму и терроризму в России пройден длинный, трудный и интересный путь. Примечательно, что начиная с 2002 по 2018 гг. (Федеральный закон от 25 июля 2002 г. N 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» (с изменениями от 27 июля 2006 г., 10 мая, 24 июля 2007 г., 29 апреля 2008 г.), Федеральный закон от 24 июля 2007 г. N 211-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием государственного управления в области противодействия экстремизму» (с изменениями и дополнениями), Федеральный закон от 6 июля 2016 г. N 374-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О противодействии терроризму» и отдельные законодательные акты Российской Федерации в части установления дополнительных мер противодействия терроризму и обеспечения общественной безопасности» и др.) в развитии законодательной базы превалировало усиление карающей составляющей. Переломным моментом этой тенденции стало выступление Президента РФ В. В. Путина на горячей линии в июне 2018 г. Незамедлительно последовало Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 20.09.2018 «О судебной практике по уголовным делам о преступлениях экстремистской направленности», а затем родился Федеральный закон от 27.12.2018 N 519-ФЗ «О внесении изменения в статью 282 Уголовного кодекса Российской Федерации».

Однако, в силу инертности общественно-политической жизни в провинциальных судах и поныне всё ещё не отреагировали на некоторую либерализацию в отношении отдельных видов экстремистских правонарушений, особенно совершаемых с использованием IT-технологий. Получен-

ный прогноз (28,1%) нужно рассматривать не как недостаток модели, а, наоборот, как количественное отображение событий, приведённых в предыдущем абзаце.

5⁰. Конструирование экспертной системы в среде Fuzzy Logic Toolbox

Разрабатываемая экспертная система (ЭС) предназначена для использования в федеральных и региональных аналитических центрах правоохранительных структур, ответственных за обеспечение безопасности граждан. Среда разработки – пакет Fuzzy Logic Toolbox приложения MATLAB – представляет собой [26] совокупность прикладных программ, основанных на теории *размытых* или *нечётких* множеств [31], с помощью которых конструируются так называемые экспертные и (или) управляющие системы.

5.1. *Введение нечёткости.* В пакете Fuzzy Logic Toolbox конструирование ЭС напоминает использование так называемого «чёрного ящика», в который подаются входные параметры, а на выходе получают интересные эксперта значения одного или нескольких выходных параметров. Поэтому первым шагом в проектировании ЭС является выбор нечётких логических переменных [14, с. 273]. При выборе входных параметров ЭС будем руководствоваться приведённым в п. 2 анализом причин экстремизма. Из множества указанных причин нами выделены пять главных, а именно: уровень коррупции в стране; социальное неравенство; непопулярные меры; уровень безработицы и уровень социальной и правовой защищённости. Определим имена: Corruption, SocialInequ, UnpropMeasures, Unemployment и SocialAndLegalSecurity (SLS), отражающие в той же последовательности перечисленные выше факторы. Проектируемой ЭС присвоено имя Extrim. Выходным параметром системы выберём интересующий эксперта уровень всплеска экстремистской угрозы, которому присвоим имя Threat (угроза), рис. 3. Выбранные переменные вносятся в ЭС через окно FIS-редактора.

5.2. *Визуализация экспертной системы.* Скриншот окна результатов созданной ЭС показан на рис. 3. В центральной части графического интерфейса программы просмотра правил расположены прямоугольники, соответствующие отдельным входным переменным (области под функциями принадлежности выделены заливкой серого цвета) и выходным переменным (заливки тёмного цвета) правил нечёткого вывода. Значения выходной переменной указывается в верхней части столбца с именем этой выходной переменной.

В нашей ЭС конкретные значения входных переменных (индекс восприятия коррупции, коэффициент Джини и др., за исключением *UnpropMeasures*) взяты из сайтов неправительственных правозащитных организаций и легко могут быть проверены в Википедии или на других заслуживающих доверия сайтах. Как видно из рисунка 3, при выбранных значениях на входе ЭС на выходе даёт уровень экстремистской опасности 4,52, т.е. 45,2 %. Следовательно, в социально-политической и экономической обстановке, характеризуемой установленным набором входных значений переменных в России в период, предшествующий началу СВО, имел место оранжевый уровень экстремистской угрозы.

6⁰. Управление молодёжным экстремизмом

Изложенные в пп. 3–4 изящные методы искусственного интеллекта убеждают в реальной возможности надёжного прогнозирования динамики экстремизма. Теперь самое время обратиться к способам управления молодёжным экстремизмом, заявленным в заголовке статьи.

Из всех стран мира Россия, несомненно, имеет самый богатый опыт молодёжной государственной политики. Молодежь в России во все времена рассматривалась как социальная группа, представляющая собой духовный стержень и перспективное поколение для подъёма и развития государства. Её считали своего рода государственными инвестициями, на которые страна рассчитывает в достижении высших ступеней развития.

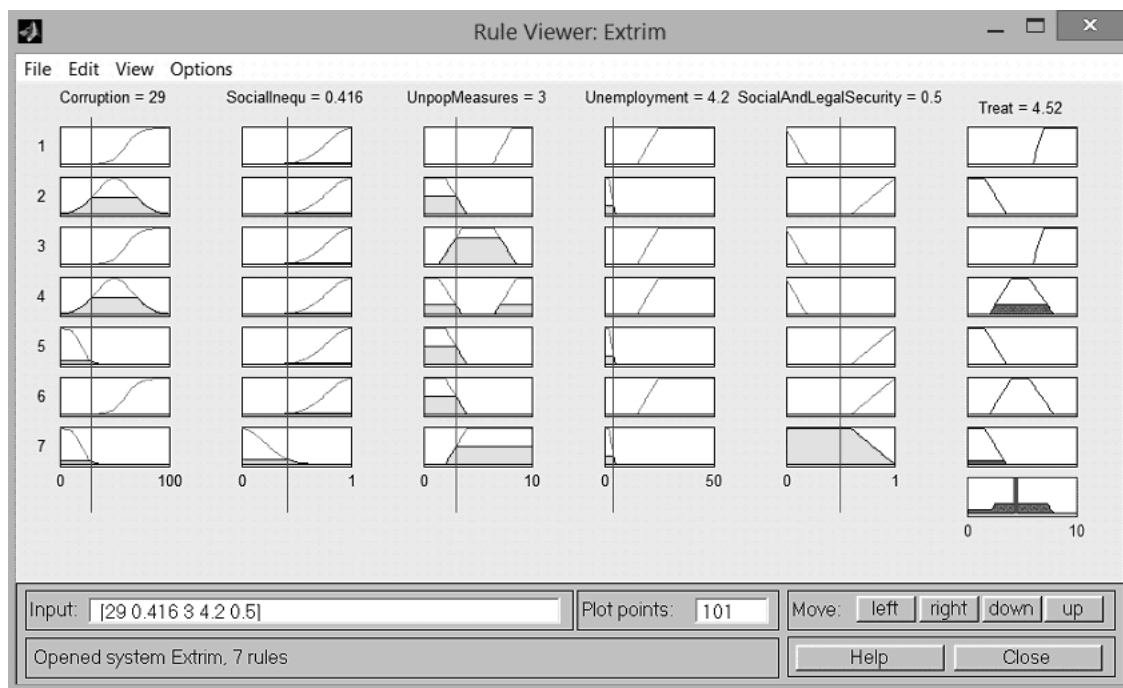


Рис. 3. Скриншот окна результатов работы экспертной системы Extrim

Не будем обращаться к далёким временам, и перечислим лишь факты из российской истории XIX–XXI вв. Пожалуй, самым значительным событием в молодёжной политике царской России было создание *скаутского* неполитического образовательного молодёжного движения. Целью скаутского движения считалось содействие развитию молодых людей в достижении их полного физического, интеллектуального, эмоционального, социального и духовного потенциала как личности, ответственного гражданина и члена местного, национального и международного сообщества. Другим, (уже политическим!) движением 60–80-х годов XIX в. было *народничество*, проповедывавшее равенство, образование, справедливость, социальный прогресс, жертвенность, построение идеального мира. На смену народникам пришли *рабочие-революционеры*, – на первых порах добросовестные активисты-рабочие, которые, в отличие от своих товарищей, по вечерам не напивались, а усердно штудировали революционные брошюры и готовили забастовки. Затем экстремистские настроения трансформировались в террористические действия: противостояние властям нередко выливалось в кровавые столкновения с полицией и черносотенцами.

После Октябрьской (1917 г.) революции советская власть придала молодёжному движению характер *управляемых государственных организаций*, охватывающих молодое поколение от детского («октябрюта» и «пионеры») до юношеского и зрелого («комсомольцы») возраста. В годы гражданской войны и первые послевоенные годы деятельность новых организаций (или, по крайней мере, многочисленных их членов) далеко переплывала самый яркий экстремизм и даже терроризм в отношении своего народа, оставляя в психике молодёжи такие девиации, как пожелание любимому при расставании «если смерти – то мгновенной, если раны – небольшой». После гражданской войны молодёжь массово привлекалась к работам по восстановлению экономики страны. Это изобретение властей нещадно использовалось и далее в форме ударных комсомольскихстроек (ДнепроГЭС, БАМ, целинные земли Казахстана, Алтая и Оренбургской области, Асуанский гидроузел (Египет), Бхилайский металлургический завод (Индия) и др.). Рождались и другие формы отвлечения молодёжи от соблазнов «свободного мира», а вместе с ними от экстремизма: *стройотрядовцы* (труд, коллективизм, дух товарищества, альтруизм, социальная активность), *коммунары* (коллективизм, искренность, самоуправление, творчество, эксперимент). Как видим, молодёжная политика тех времён больше походила на *управление* экстремизмом, чем на *профилактику* этого явления. Однако это не означает полное его исчезновение в советском обществе, поскольку параллельно с комсомолом росла и численность неуправляемых (*стиляги* (индивидуализм, рас-

слабленность, гедонизм, аполитичность.), *хиппи* (свобода, естественность, гедонизм, пацифизм, индивидуализм, творчество, путешествия), *панки* (протест, независимость, эксперимент)).

В новой России после распада СССР на первых порах, в годы "прихватазации", впопыхах была принята концепция деидеологизации. Однако впоследствии многие сторонники деидеологизации отrekliсь от своих взглядов, а попытка полного устранения идеологии из жизни общества в России привела к образованию ценностного вакуума. Деидеологизация государства на фоне потрясений 1990-х годов в сущности – лукавство, проглоченное жаждущим перемен обществом. Безобидная, на первый взгляд, либеральная направленность государственной политики России привела к культурной и нравственной деградации. Мы получили отсутствие общих, объединяющих культурных и духовных ценностей. Не зря в России терроризм и экстремизм идёт рука об руку с сепаратизмом, особенно в национальных республиках, и совсем не случайно он часто обряжен в национальные костюмы.

Наибольшая потребность гуманной нравственности и объединяющей национальной идеи ощущается в молодёжной среде. Так, А. А. Паршина отмечает [18], что «... отсутствие до конца отработанной ключевой идеи ... не позволяет добиться высоких результатов реализации мероприятий, направленных на профилактику экстремизма в молодёжной среде».

Но одной лишь идеологии недостаточно, нужна социальная политика – грамотная, нацеленная на улучшение жизни человека, а не на выжимание прибыли из всего и вся. Существующая же социальная политика создаёт в молодёжной среде настроение пессимизма и безысходности, подталкивая одних к поиску лучшей доли в «благополучных странах». Другая наиболее активная часть молодёжи начинает искать выход в этнических, религиозных корнях. Третья, наиболее эмоциональная и слабовольная группа молодёжи нередко выбирает суицид. По данным бывшего уполномоченного по правам ребёнка А. Кузнецовой, в 2016 г. суицид среди молодёжи вырос на 60%.

Таким образом, до сих пор актуальной является проблема поиска русской национальной идеи. Президент страны В. В. Путин в послании Федеральному Собранию Российской Федерации в 2000 году говорил: «И не нужно специально искать национальную идею, она сама уже вызревает в нашем обществе. Главное понять, в какую Россию мы верим и какой хотим мы эту Россию видеть. При всем обилии взглядов, мнений, разнообразии партийных платформ у нас были и есть общие ценности, ценности, которые спланивают и позволяют называть нас единым народом» [4, с. 4-5]. При этом нельзя игнорировать всё разумное, рациональное и полезное, что выработали предыдущие поколения. Развивая эту мысль, В. В. Путин на XVIII заседании Валдайского клуба в Сочи назвал [22] самым разумным принципом мировоззрения умеренный консерватизм, при этом российский консерватизм – консерватизм оптимистов. «Это не бездумное охранительство, не боязнь перемен и не игра на удержание, тем более замыкание в собственной скорлупе. А опора на традицию... Сейчас наиболее рационален врачебный принцип "не навреди"».

Отрадно, что в последние годы в руководстве страны наблюдается рост интереса к проблемам молодёжи. Разрабатываются как федеральные, так и региональные молодёжные программы продвижения молодых людей и повышения их статуса, выделяются гранты исследователям социальных и психологических стимуляторов роста проявлений экстремизма. Установлено, что чаще всего потенциальные экстремисты испытывают больше, чем другие, чувство, называемое фрустрацией (лат. *frustratio* – «обман», «расстройство ожидания»), и что это чувство становится причиной появления у них соответствующего образа мыслей. Согласно такому подходу, экстремизм оказывается результатом чувства разочарования, потери и отсутствия удовлетворения. Бесспорно, что роль образования в профилактике и управлении экстремизмом во многом эффективнее карающих функций правоохранительной системы. Образование – это симбиоз четырёх основных компонент: учащихся, учебной программы, преподавателя и образовательной средой. Развитие образовательного процесса невозможно без улучшения этих четырех факторов, так же, как и нельзя обсуждать ожидаемую роль университетов в противостоянии экстремистскому мышлению в отрыве от развития четырех вышеупомянутых элементов образовательного процесса.

Рассмотрим основные аспекты, касающиеся каждой компоненты образовательного процесса. Из всех стран мира Россия, несомненно, имеет самый богатый опыт молодёжной государственной политики. Молодежь в России во все времена рассматривалась как социальная группа, представляющая собой духовный стержень и перспективное поколение для подъёма и развития государства. Её считали своего рода государственными инвестициями, на которые страна рассчитывает в достижении высших ступеней развития.

Главной компонентой образовательного процесса является *преподаватель*. Это от него учащийся может получить информацию. Если преподаватель университета не знает хорошо учебный материал, который он преподаёт своим студентам, то он не сможет передать его должным образом. В этом случае учебный процесс оказывается безрезультатным. Педагоги зачастую являются альтернативой родителей, а также помогают учащимся в социальной адаптации, подавая личный пример, поощряя позитивное поведение или нейтрализуя негативное.

Второй важнейшей составляющей образовательного процесса является *образовательная среда*, простейшая структура которой включает следующие элементы.

1. Наличие разнообразных средств обучения за счет использования компьютеров, лабораторной базы для специальностей соответствующего направления подготовки специалистов. Лаборатории должны быть доступными студентам почти круглосуточно (как в Японии).

2. Наличие специализированной библиотеки, стимулирующей исследования и побуждающей к обучению, в которой имелись бы все современные справочные материалы и передовые технологии, как Интернет и т.п.

3. Аудитории, отвечающие санитарно-гигиеническим нормам, хорошо проветриваемые, оборудованные удобными всеми необходимыми средствами для учебного процесса.

4. Предоставление студентам возможности для обсуждения, диалога, творчества и разнообразия, ведь творчество развивается в атмосфере диалога и умирает, не успев появиться, в строгой атмосфере диктатуры.

Кроме перечисленных условий в правоустанавливающих документах на занятие образовательной деятельностью должна быть определена роль, которую университет должен играть в утверждении необходимости процесса патриотического воспитания, поскольку безопасность достигается только тогда, когда каждый чувствует свою ответственность за Родину.

7⁰. Выводы и предложения

1. Анализ исторических данных от глубокой древности до наших дней позволяет гипотетически рассматривать экстремизм как атрибут эволюции социумов. Ведущей движущей силой его развития во все исторические эпохи была и остаётся молодёжь. Исследования ведущих юристов, социологов, политологов и историков страны, а также легитимных международных организаций приводят к неоспоримому выводу о том, что сущность современного экстремизма и терроризма составляют социально-экономические интересы по переделу, захвату и контролю мирового бизнеса и мировых ресурсов.

2. К основным причинам роста молодёжного экстремизма в России как, впрочем, и во всём мире относятся отсутствие эффективной молодёжной политики, коррупция, слабо контролируемая миграция населения, безработица, низкая социальная и правовая защищённость. Пожалуй, первым из лидеров европейских стран, пытавшимся решить проблему молодёжного экстремизма, был Франсуа Олланд (президент Франции 2012–2017 гг.). Однако поиск средств на поддержку молодёжи в возрасте от 14 до 25 лет за счёт сверхвысоких налогов на доходы олигархов встретил яростное сопротивление и обратил в бегство не только капиталы, но их обладателей (Жерар Депардьё и др.).

3. Как указывает Г. В. Баранова [1], по данным ВЦИОМ и Левада-центра существующие в стране общественно-политические отношения устраивают лишь 2,8 % респондентов. Около половины опрошенных респондентов (41,7%) считают, что в политической системе страны много недостатков, но их можно устранить путем постепенных реформ. Не устраивает политическая система 25% опрошенного населения, ответившего, что её необходимо радикально изменить. Однако возможность влиять на ситуацию в стране и отдельных её регионах институциональными

способами отмечают лишь до 12 % респондентов. Всё больше респондентов в качестве превентивных мер для недопущения экстремистских потрясений называют необходимость реформ избирательной, судебной, образовательной и фискальной систем.

Укажем, что мнение о необходимости реформ (в частности, судебной системы) была названа также не столь давно Президентом России В. В. Путиным на XXIII Петербургском международном экономическом форуме (июнь, 2019), а ещё позднее (сент., 2019) прозвучала также в выступлении О. В. Дерипаски на Дальневосточном экономическом форуме.

4. Для стабилизации социально-политической обстановки и выхода из затянувшейся стагнации добавим ещё необходимость создания общественного попечительского совета по надзору за соблюдением норм нравственности и этики на телевидении и в сети Интернет в духе требований президентского Указа № 683.

5. Опыт имитационного моделирования в среде Anylogic показал богатую функциональность приложения, дружелюбность интерфейса, лёгкость освоения и многие другие позитивные стороны пакета. Это позволяет рекомендовать учебным заведениям включить приложение в программы соответствующих дисциплин. Приложение может быть успешно использовано также менеджерами высшего звена на презентациях своих компаний и разного рода конкурсах, поскольку эффекты анимации моделей оставляют более неизгладимые впечатления, чем мёртвые плакаты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранова, Г. В. Концептуальные основы исследования социально-политической активности в современном российском обществе: автореф. дис.... докт. социол. наук. М.: Рос. гос. гуманитарн. ун-т, 2018. – 45 с.
2. Виноградова, Е. П. Инстинкты. Они есть у человека или их нет? [Электронный ресурс]: URL: <http://ethology.ru/other/?id=17> (дата обращения 19.02.2025).
3. Высказывания Конфуция. (Перевод В. А. Кривцова). [Электронный ресурс]: URL: <https://studychinese.ru/confucius/41/> (дата обращения 04.09.2021).
4. Государство Россия. Путь к эффективному государству (о положении в стране и основных направлениях внутренней и внешней политики государства): Послание Президента Российской Федерации В. В. Путина Федеральному Собранию Российской Федерации: от 08.07.2000. – М., 2000. – 31 с.
5. Гумилёв, Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. М.: Эксмо, 2007. – 608 с.
6. Иншаков, С. М. Криминология: учебник. – М.: Юриспруденция, 2000. – 432 с.
7. Казарян, К. В. Государственное управление миграционными процессами в условиях становления Российской государственности // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. – 2010. – № 1. – С. 25 – 31.
8. Коран об уважении к родителям. [Электронный ресурс]: URL: <https://священный-коран.рф/articles/koran-ob-uvazhenii-k-roditelyam/> (дата обращения 29.10.2024).
9. Ленин, В. И. ПСС. Изд-е 5-е. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1969. Т. 18. – 525 с.
10. Маклаков, А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.
11. Макуев, Р. Х. Миграционные аспекты терроризма в условиях глобализации // Образование и общество. – 2008. – № 1. – С. 81–86.
12. МВД РФ, ФКУ "Главный информационно-аналитический центр". Состояние преступности в России. [Электронный ресурс]: URL: <https://мвд.рф > reports> (дата обращения 14.09.2025).
13. Молотникова, А. А. Основы эконометрики: учебн. пособие. – СПб., М., Краснодар: Лань, 2018. – 168 с.
14. Молотникова, А. А. Моделирование экономических, экологических и социально-политических систем: учебн. для вузов. – СПб.: Лань, 2023. – 352 с.
15. Москвин, В. Причины ... Сайт учителя истории Хусаинова Р. Р. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.husainoff.ru/hd4n/terror/prichiny.html>. (Дата обращения 31.10.2025).
16. Нисневич, Ю. А., Стукал Д. К. Валидность измерений коррупции в публичной сфере в исследованиях международных организаций. [Электронный ресурс]: URL: <https://lap.hse.ru/data/2012/05/28/1252418869/Artnis83.pdf/> (дата обращения: 14.10.2023).
17. Павлов, И. П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. – М.: Литагент 5 редакция, 2016. 368 с.
18. Паршина, А. А. Профилактика экстремизма в молодёжной среде как направление государственной региональной молодёжной политики (на примере Ростовской области) // Теория и практика общественного развития. – 2014 – № 19. – С. 117–121.
19. Политов, С. И. Современный международный терроризм как угроза национальной безопасности России: автореф. дис. ... канд. полит. наук. – М.: Ин-т социально-политич. исслед. РАН, 2007. – 27 с.
20. Протопопов А. И всё-таки они вертятся! [Электронный ресурс]: URL: <https://ethology.ru/persons/?id=6>. (дата обращения 27.04.2026).
21. Психология человека. Сайт Максима Власова. [Электронный ресурс]: URL: <https://psichel.ru/instinkt-vlasti/> (дата обращения 11.11.2024).

22. Путин, В. В. Российский консерватизм – консерватизм оптимистов. Выступление на заседании дискуссионного клуба «Валдай», Сочи, 2021. [Электронный ресурс]: URL: <https://www.vesti.ru> > article (дата обращения 18.12.2025).
23. Родители о детях. От фараонов до наших дней. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.e1.ru/text/education/2002/11/26/68996734/> (дата обращения 01.11.2025).
24. Сеченов, И. М. Рефлексы головного мозга. – М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1942. – 151 с.
25. Социальная политика и социальные реформы глазами россиян / М.К. Горшков и др. // Информационно- аналитический бюллетень. – М.: Институт социологии РАН, 2007. – 108 с.
26. Тарасян, В. С. Пакет Fuzzy Logic Tools for MATLAB: учебн. пособие. – Екатеринбург: изд-во УрГУПС, 2013. – 112 с.
27. Толкование Библии. Послание к Ефесянам, 6 глава. Новый Завет. [Электронный ресурс]: URL: <http://otveti.org/tolkovanie-biblii/efesyanam/06/> (дата обращения 29.10.2025).
28. Шабанов, Д. А. Ненадёжные инстинкты, или Почему среди людей встречаются плохие матери. [Электронный ресурс]: URL: <http://ethology.ru/library/?id=418> (дата обращения 19.11.2024).
29. Энгельс, Ф. Похороны Карла Маркса // К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., М.: Гос. изд-во полит. лит-ры. 1961, 671 с.
30. Юнг К. Г. Инстинкт и бессознательное : [сборник] / Карл Густав Юнг ; пер. с нем. В. Желнинова. [Электрон. дан.] – М. : ЛитРес, 2023. – 140 с.
31. Zadeh L. Fuzzy Sets // Information and Control. – 1965. – №8. – P. 338 – 353.

О.А. Музыка, В.С. Болдырева

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАНЯТОСТИ И ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ С МЕНТАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Аннотация. Приоритетное внимание общества к решению проблем трудоустройства людей с ОВЗ и инвалидностью в целом и с ментальными особенностями в частности обнажили ряд проблем, которые необходимо решать комплексно, в том числе с применением результатов психолого-педагогических исследований. Показаны проблемы социальной занятости и трудовой деятельности молодежи с ментальными нарушениями. Представлено описание проведенного исследования и результаты апробации разработанной программы «Шаг в будущее».

Ключевые слова: молодежь с ментальными нарушениями, социальная занятость, навыки, трудовая деятельность, социальная адаптация, психолого-педагогическое исследование, апробация программы, результаты.

O.A. Muzyka, V.S. Boldyreva

PROBLEMS OF SOCIAL EMPLOYMENT AND WORK ACTIVITIES OF YOUTH WITH MENTAL DISABILITIES: FROM THEORY TO PRACTICE

Abstract. Society's prioritization of employment for people with disabilities in general, and those with mental disabilities in particular, has revealed a number of issues that need to be addressed comprehensively, including through the application of psychological and pedagogical research. This article explores the challenges of social employment and work for young people with mental disabilities. A description of the study and the results of the pilot testing of the developed "Step into the Future" program are presented.

Key words: young people with mental disabilities, social employment, skills, work, social adaptation, psychological and pedagogical research, program pilot testing, results.

Современное общество направлено на создание равных возможностей для всех граждан, однако молодежь с ограниченными возможностями здоровья (ментальными нарушениями) по-прежнему сталкивается с множеством препятствий на пути к социальной интеграции и самореализации. Эти барьеры и стереотипы, проявляющиеся в физической, социальной и психологической сферах, ограничивают возможности молодых людей с ментальными нарушениями участвовать в жизни общества наравне с другими. Понимание того, какие именно преграды мешают этой группе, а также разработка эффективных подходов для их преодоления являются важными задачами для построения инклюзивного общества.

Социальные барьеры и стигматизация усугубляют положение молодежи с ментальными нарушениями. В обществе часто существует стереотипное восприятие людей с ментальными нарушениями как не способных к полноценной, активной жизни. Считается, что такие люди нуждаются в постоянной помощи и опеке. Это мнение закрепляется в сознании окружающих и часто мешает молодежи с ментальными нарушениями строить карьеру, заводить друзей и партнеров, участвовать в общественной деятельности. На рынке труда и в образовании молодежь с ментальными нарушениями сталкивается с предвзятым отношением: работодатели и учебные заведения часто воспринимают людей с инвалидностью как менее продуктивных и требующих специальных условий, что ограничивает их возможности для самореализации.

Негативные стереотипы также влияют на социализацию молодежи с ментальными нарушениями, снижая уверенность в себе и формируя чувство одиночества и социальной изоляции. Окружающие часто относятся к ним с жалостью, что создает ощущение неполноценности. Молодежь может испытывать трудности в построении межличностных отношений, так как общество не всегда готово видеть в них равноправных партнеров, друзей или коллег. Психологические барьеры являются еще одной преградой для молодежи с ментальными нарушениями. Жизнь в условиях постоянного давления со стороны стереотипов и ограниченной доступности среды приводит к снижению самооценки и уверенности в себе. Молодежь с ментальными нарушениями начинает верить в навязанные обществом ограничения, что мешает им ставить цели и стремиться к их достижению [1]. Постоянный стресс и чувство изоляции приводят к депрессии, тревожности и социальным фобиям.

Использование СМИ и социальных сетей для распространения правдивой информации о достижениях и опыте людей с ментальными нарушениями помогает разрушать предвзятые представления и вдохновлять других. Истории успеха, интервью с людьми с инвалидностью и их семьями способствуют пониманию и принятию. Разрушению стереотипов способствуют различные социальные проекты, информирующие общественность о жизни и достижениях людей с ментальными нарушениями здоровья. Формирование инклюзивного образования в школах и образовательных учреждениях помогает воспитать уважение к различиям между людьми. Интеграции молодежи с ментальными особенностями помогает также обеспечение равных возможностей трудоустройства и карьерного роста, для этого необходимо формировать инклюзивную культуру и среди потенциальных работодателей, которые смогут более адекватно относиться к людям с особенностями в развитии. Важным звеном в решении проблем социальной занятости и трудоустройства является семья, родители, которые также должны быть образованы в инклюзивных вопросах и уметь грамотно помочь своему ребенку. Значимым элементом интеграции в общество людей с ментальными нарушениями, способствующим преодолению внутренних барьеров является их психологическая и социальная поддержка, обеспечить которую возможно с помощью психологов, психологов-педагогов, социальных работников, волонтеров, специалистов реабилитационных центров и др.

Преодоление стереотипов и барьеров в обществе относительно возможностей лиц с ОВЗ и инвалидностью в целом, а молодежи с ментальными нарушениями в частности требует комплексного и системного подхода, основывающегося на вовлеченности государственных и общественных организаций, бизнеса и всех граждан; на создании соответствующей инфраструктуры и доступной среды; на разработку информационных и образовательных программ способствующих формированию инклюзивной культуры в обществе на основе которой и можно будет решать проблемы социальной занятости и трудоустройства.

Сегодня мы еще не можем в полной мере говорить о сформированной инклюзивной культуре всего общества. Мы сталкиваемся с целым рядом проблем, которые препятствуют включению молодых людей с ментальными нарушениями в профессиональную сферу, не говоря уже о трудоустройстве.

По мнению Волкова Н.А., «эти препятствия носят как организационный, так и экономический характер, и они требуют особого внимания со стороны государственных структур, общественных организаций и всего социального сообщества. С одной стороны, необходимо признать, что отсутствие должной инфраструктуры для поддержки и интеграции таких молодых людей является одной из главных организационных проблем. Это включает в себя недостаточное количество специализированных учреждений, отсутствие квалифицированных специалистов, а также недостаточно разработанные программы адаптации и социализации. С другой стороны, экономические барьеры также играют значительную роль в этом контексте» [2, 291-292].

Как считает Васильева Ю.В., «существует практика, когда работодатели, стремясь к оптимизации своих расходов и получения определенных налоговых преференций, прибегают к формальному оформлению трудоустройства лиц с инвалидностью. Такой подход, хотя и позволяет компаниям законно уменьшать свои налоговые обязательства, в то же время он приводит к тому, что люди с особыми потребностями оказываются в ситуации, когда их возможности быть полноценными и активными участниками общественной жизни, вносить свой вклад в социально значимые проекты и деятельности, существенно ограничиваются» [3, 131–140].

По мнению Григорьевой А. Г. и Лебедева М.О., «часто мы сталкиваемся с важной проблемой, которая требует особого внимания и подхода – это недостаточное развитие механизмов сотрудничества между частным и государственным секторами в сфере оказания комплексной поддержки родителям детей, сталкивающимся с такими сложностями, как ментальная инвалидность. Эта поддержка включает в себя не только психологическую помощь, но и юридическую, а также педагогическую поддержку, которая является неотъемлемой частью процесса адаптации и развития таких детей в обществе» [4, 70-73].

С целью изучения специфики социальной занятости молодежи (17-19 лет) с ментальными нарушениями и поиска эффективных путей повышения их социальной адаптации и профессионального самоопределения было проведено исследование. В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что социальная занятость молодёжи с ментальными особенностями может способствовать улучшению их социальной адаптации, уровню социальных и коммуникативных навыков, формированию профессиональных предпочтений и мотиваций при условии наличия поддерживающей среды и адаптированных программ психолого-педагогического сопровождения социальной занятости молодежи (подростков) с ментальными особенностями.

Организация и методы исследования социальной занятости подростков с ментальными нарушениями включают комплекс мероприятий, направленных на изучение особенностей адаптации, социализации и трудоустройства молодежи с особенностями развития. Выделим ключевые аспекты организации исследования и применяемых методов.

Первое – определение целей и задач (оценка уровня социальной занятости среди молодежи с ментальными нарушениями; анализ факторов, влияющих на успешность трудоустройства; разработка рекомендаций по улучшению условий труда и повышению качества жизни).

Второе – выбор методик и сбора данных (анкетирование и интервьюирование; наблюдение и анализ документов; экспертные оценки и фокус-группы).

Третье – анализ полученных данных (качественный и количественный анализ результатов; выявление закономерностей).

Четвертое – разработка практических рекомендаций (разработка программ и рекомендаций).

Целью исследования стало определение уровня социальной адаптации, социальной занятости и возможности трудоустройства молодежи с ментальными нарушениями. А также выявление особенностей их поведения, мотивации и способностей, которые являются необходимыми факторами для успешного включения в социальную среду и трудовую деятельность.

Задачи диагностического этапа:

1. Оценить когнитивные способности, эмоционально-личностные характеристики и коммуникативные навыки исследуемой группы.
2. Выявить специфику профессиональных предпочтений и мотиваций среди молодежи с ментальными нарушениями.
3. Определить факторы, способствующие или препятствующие социальной занятости и социальной интеграции данной категории лиц.
4. Разработать рекомендации по организации профессионального обучения и сопровождения профессионального самоопределения (возможного трудоустройства) молодежи с особыми потребностями.

Методы диагностики включают интервьюирование, наблюдение, психологическое тестирование и анкетирование. Результаты исследования позволят разработать эффективные программы профессиональной ориентации и социальной реабилитации, направленные на повышение качества жизни и уровня социализации молодежи с ограниченными возможностями здоровья.

Исследование проводилось на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения Ростовской области «Матвеево-Курганская специальная школа-интернат». Выборку составили обучающиеся 10-11 классов в количестве 16 человек с интеллектуальными нарушениями. Возраст обучающихся от 17 до 19 лет.

Первый этап эмпирического исследования проходил с апреля по август 2024 года. Основной целью данного этапа была подготовка базы данных для дальнейшего анализа путем изучения личных и медицинских документов подростков-участников исследования. Для всестороннего изучения и понимания индивидуальных особенностей каждого подростка важным стало последовательное структурирование полученных сведений по следующим направлениям. Во-первых, это анализ возраста и пола (изучение возрастных характеристик помогло выявить закономерности и особенности проявления симптомов заболевания). Во-вторых, определение периода диагностики (изучение сроков постановки диагноза, что позволяет учесть медицинские показатели). В-третьих, это программа образования (анализ образовательной траектории позволяет определить степень адаптации подростков к школьным условиям и выявить возможные трудности, возникающие в процессе обучения, что очень важно для разработки специальных адаптированных программ психолого-педагогического сопровождения). В-пятых, это социально-бытовая адаптация (оценка уровня социализации и бытовых навыков дала представление о способностях подростков справляться с бытовыми трудностями и возможностями социализации в инклюзивной группе). Данный этап исследования обеспечил определенный фундамент для понимания проблем сформированности социальных навыков у молодежи с ментальными нарушениями, их уровня и проблем адаптации и возможностей их решения.

Второй этап исследования проводился с сентября по май 2025 года. Использовались следующие методики для изучения сформированности социальных навыков подростков с ментальными нарушениями.

1. Методика профессиональных намерений старшеклассников, разработанная Л.М. Фридманом, Т.А. Пушкиной и И.Я. Каплуновичем. Методика помогает выявить, насколько старшеклассники осознанны в выборе профессии, определены профессиональные интересы, осведомлены о своих способностях и требованиях, предъявляемых к человеку избранной профессией.
2. Методика, разработанная М. И. Рожковым, представляет собой шкалу, включающую описание 20 поведенческих признаков, которые отражают отношение ученика к учебным задачам и степень его учебно-познавательного интереса. Основная цель этой методики – определить уровень социальной адаптации, активности, самостоятельности и морального воспитания учащихся.
3. Опросник «Коммуникативные навыки», созданный В. В. Синявским и В. А. Федорошиным, предназначен для оценки уровня развития коммуникативных способностей. Позже методику адаптировали для подростков с интеллектуальными нарушениями: сохранили смысл каждого пункта, но изложили их более простым и понятным языком.

Исследование проводилось с применением трех подходов: теоретического анализа изучаемого вопроса, методик сбора фактических данных и техник оценки статистических связей и различий. Анализ проведенного экспериментального исследования социальной занятости подростков с ментальными нарушениями в ГКОУ Ростовской области Матвеево-Курганской школе-интернате выявил ряд существенных проблем, препятствующих успешному включению подростков в социальную жизнь и трудовую деятельность.

Получены следующие выводы:

1. Относительно уровня развития социальных и коммуникативных навыков. Подростки демонстрируют недостаточное развитие социальных и коммуникативных навыков, которые необходимы для полноценной адаптации в обществе и дальнейшем трудоустройстве. Это проявляется в трудностях установления контакта с окружающими, взаимодействии в коллективе и соответствующем выполнении общественных ролей. Следовательно, низкий уровень социального взаимодействия снижает возможности интегрироваться в трудовое пространство общества.

2. Относительно выбора профессии. Исследование показало, что большинство подростков испытывают трудности с выбором профессии, отсутствует профессиональный интерес к работе. Этот фактор снижает вероятность возможности формирования профессиональных компетенций и успешного трудоустройства.

3. Относительно сформированности коммуникативных навыков. Выявлен средний уровень развития коммуникативных способностей, что свидетельствует о наличии определенных трудностей в межличностном общении. Проблемы выражения своих мыслей и чувств, адекватного реагирования на различные социальные ситуации затрудняют процесс социализации подростков, тем более с ментальными нарушениями.

4. Относительно социальной адаптации. Социальная адаптация характеризуется средним уровнем. У многих учеников наблюдаются трудности в приспособлении к новым условиям среды, работе в группе, соблюдении норм поведения. Всё это препятствует формированию позитивного опыта социальной активности и создаёт дополнительные барьеры на пути интеграции в общество и дальнейшее трудоустройство.

Таким образом, исследование подчеркивает необходимость систематического подхода к решению проблем социальной занятости молодежи с ментальными нарушениями, с целью улучшения её интеграции в российское общество и повышения шансов на успех в будущей взрослой жизни. Чтобы повысить эффективность социальной адаптации, формирования социальных навыков и профессионального интереса к работе молодежи с ментальными нарушениями, необходимо реализовать комплекс мероприятий, направленных на улучшение уровня социальных и коммуникативных навыков, повышение мотивации к профессиональному самоопределению и улучшению процесса социальной адаптации.

Для повышения уровня социальных и коммуникативных навыков, профессионального самоопределения подростков с ментальными особенностями нами была разработана программа сопровождения под названием «Шаг в будущее». Основными задачами программы стали следующие задачи:

1. Развитие бытовых навыков для эффективного социального взаимодействия;
2. Развитие у подростков социальных навыков;
3. Формирование стремления к самоопределению;
4. Развитие профессиональных умений и навыков на доступном уровне;
5. Укрепление чувства принадлежности к социальной группе;
6. Повышение уровня социальной адаптации;
7. Повышение уровня социальной компетентности и коммуникации среди подростков с ментальными нарушениями;
8. Формирование готовности к самостоятельной трудовой деятельности или трудовому взаимодействию с другими членами профессионального сообщества;
9. Обеспечение психолого-педагогического сопровождения и поддержки молодежи на этапе подготовке к самостоятельной жизни.

Первым этапом в реализации программы стала диагностика индивидуальных характеристик каждого молодого человека с ментальными нарушениями, далее оценка потребностей в трудовой деятельности. На втором этапе осуществлялась консультирование и психологическая помощь для снижения уровня тревожности и неуверенности. На третьем этапе развивались бытовые, социальные и коммуникативные навыки, которые были направлены на обучение молодежи социальным нормам и правилам поведения в профессиональной среде. На четвертом этапе была организована соответствующая профессиональная ориентация, ознакомление с существующими профессиями и возможностями их освоения у людей с ментальными нарушениями.

Пятым этапом программы должно стать организационно-методическое сопровождение, организация рабочих мест, инфраструктуры и доступной среды, разработка нормативных документов, которые будут регулировать деятельность организации, в которой будут трудоустроены лица с ментальными нарушениями. Это уже задачи управленческих структур государства. Важным является информационная работа и пропаганда толерантности в обществе, необходимости формирования инклюзивной культуры для распространения информации о возможностях людей с инвалидностью, в том числе с ментальными нарушениями.

Программа «Шаг в будущее» рассчитана на 34 занятия (1 год), 1 раз в неделю, продолжительностью 60 минут. Календарно-тематическое планирование программы психолого-педагогического сопровождения представляет собой распределение тем занятий, в соответствии с ее задачами (Таблица 1).

Таблица 1

**Тематическое планирование занятий
Психолого-педагогического сопровождения по программе «Шаг в будущее» социально-
трудовой интеграции в общество подростков с ментальными нарушениями**

№ п/п	Тема занятия	Количество часов	Цель занятия
1	Мы-одно целое	2	Основная задача данного этапа работы заключается в том, чтобы максимально полно и всесторонне ознакомить подростков с ключевыми аспектами предстоящих занятий. Важной задачей является сплочение группы. Создание дружеской и поддерживающей атмосферы в коллективе способствует развитию социальных навыков, что является одним из важнейших аспектов их всестороннего развития.
2	Поговорим о профессии.	2	Выявление у подростков профессиональных перспектив.
3	Мое внутреннее «Я»	2	Уточнение «Я-концепции». Развитие навыков анализа и определения психологических особенностей – как своих, так и людей вокруг.
4	Как я вижу свою будущую профессию	2	Более подробное представление о различных профессиях. Развитие чувств уверенности в себе.
5	Профессии, говорящие на языке жестов, или как рассказать о работе без слов	2	Развивать навыки вербального и невербального общения. Обострить внимание к своим ощущениям, чувствам групповой сплоченности, взаимного доверия.
6	Идем к цели!	2	Совершенствование умений по преодолению барьеров на пути к целям. Укрепление уверенности в собственных силах.
7	Общение: наблюдаем за окружающими	2	Улучшение навыков внимательности в процессе общения

<i>Продолжение таблицы 1</i>			
8	Наедине с собой	2	Понимание своей уникальности. Развивать способность сопротивляться влиянию окружающих и защищать свои интересы.
9	Графический диалог «Мой выбор профессии».	2	Определение ключевых факторов, которые влияют на решения подростков. Анализ взаимосвязей между выбирающим и его социальным окружением.
10	Все в моих силах!	2	Формирование понимания своих способностей .
11	Мои возможности	2	Содействовать развитию саморефлексии и самопознания у подростков. Развивать навыки выявления собственных личностных черт и стимулировать использование внутренних ресурсов.
12	Какой Я?	2	Развитие положительных черты характера у подростков. Определение качеств, важных для профессиональной деятельности.
13	Мое отношение к профессиям	2	Формирование подростков понимания различных подходов к профессиям. Развитие чувства ответственности за выполняемую работу. Изучение направленности их интересов.
14	Мой путь	2	Рассмотреть, как сказка может помочь в обретении самореализации и нахождении своего пути и места в жизни. Понимание того, как подросток может восприниматься другими в коллективе.
15	Разновидности профессий	2	Личностный рост и выбор профессионального пути.
16	Сделай правильный выбор	2	Корректировка профессиональной ориентации подростков.
17	Твоя дорога в будущем	2	Развитие личностных качеств, важных для успешного будущего

Реализация данной программы показала, что, создав систематическое психолого-педагогическое сопровождение подростков с ментальными нарушениями возможно повысить их социальную адаптацию, помочь освоить элементарные трудовые навыки, способствовать формированию интереса к трудовой деятельности. Был проведен анализ динамики изменений, которые произошли в структуре профессионально-трудовых установок и социальных характеристик участников программы. В результате была подтверждена целесообразность использования применяемых в исследовании методик, а также самой программы. Гипотеза доказана. Статистические данные представлены.

Таким образом, социальная занятость молодежи с ментальными особенностями может способствовать улучшению их социальной адаптации, уровню социальных и коммуникативных навыков, формированию профессиональных предпочтений и мотиваций при условии наличия поддерживающей среды и адаптированных программ психолого-педагогического сопровождения молодежи с ментальными нарушениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова, Е. Б. Концептуально-правовые основы государственной защиты прав инвалидов на труд и предпринимательскую деятельность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Право. – 2020. – № 3. – с. 44-49.
2. Воронов, Н. А. Преодоление барьеров и стереотипов, связанных с молодежью, имеющей ограниченные возможности здоровья / Н. А. Воронов. –Текст : непосредственный // Молодой ученый. –2024. – № 46 (545). – С. 291-292. – URL: <https://moluch.ru/archive/545/119181/>
3. Васильева, Ю. В. Социальная занятость инвалидов в Российской Федерации и международные нормы в сфере трудоустройства и занятости инвалидов: проблемы реализации // Вестник Пермского государственного научного исследовательского университета. – 2020. – № 6. – С. 131–140.

4. Григорьева, А. Г., Лебедев М.О. Некоторые аспекты государственной политики в сфере занятости и трудоустройства инвалидов // Естественно-гуманитарные исследования. – 2016. – № 2(12). – с. 70–73.
5. Загрядская В. Н. Модель социально-трудовой адаптации взрослых с ментальными нарушениями / В. Н. Загрядская / Опыт работы по Проекту «Клуб молодых инвалидов» Центра социальной адаптации «Рафаил» // Аутизм и нарушения развития. – Т. 16. – № 3 (60). – 2018. – С. 28.
6. Коваленко, О. В. Психологическое сопровождение профессионального становления личности обучающегося с инвалидностью и ОВЗ / О. В. Коваленко. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 7 (349). – С. 186-190. – URL: <https://moluch.ru/archive/349/78544>.
7. Ненахова Ю.С. Трудовой потенциал инвалидов: проблемы реализации // Народонаселение. – 2018. – № 3. – с. 96-108. – doi: 10.26653/1561-7785-2018-21-3-07.
8. Низова, Л.М., Сорокина Е.Н. Социальные измерения занятости и безработицы инвалидов // Эко. – 2018. – № 2. – с. 62–71.
9. Психолого-педагогическое сопровождение обучения профессиональным навыкам молодых людей со сложной структурой дефекта в условиях ремесленно-творческих мастерских. Методическое пособие. – М.: ИП ЗИМ. 2012. – С.56
10. Старобина, Е. М. Особенности профессиональной подготовки лиц с нарушениями в интеллектуальном развитии. // Медико-социальная экспертиза и реабилитация инвалидов. – М., 1998. – Вып. 5
11. Тимошенко, М. П. Проблемы трудоустройства и профессионального обучения инвалидов в Российской Федерации // Современное развитие экономических и правовых отношений. Образование и образовательная деятельность. – 2014. – № 1. – с. 313–321.

А. И. Немчинова, Г. В. Хвалебо

РАЗВИТИЕ СКОРОСТНЫХ И КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ЮНЫХ ХОККЕИСТОВ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема, которая предполагает, что в настоящее время предъявляются большие требования к мастерству спортсменов-хоккеистов. При этом многие специалисты по виду спорта хоккей с шайбой, обращают внимание на высокое развитие технико-тактической и физической подготовленности. Большое значение для повышения уровня развития двигательных способностей, в частности, скоростных и координационных, имеет подбор и соотношение в тренировочном процессе средств общей и специальной физической подготовки. Определены требования к составлению комплексов упражнений скоростной и координационной направленности. Предложены примерные упражнения, которые могут быть включены в данные комплексы.

Ключевые слова. Скоростные способности, координационные способности, хоккей с шайбой, физическая подготовленность, многолетняя подготовка.

A. I. Nemchinova, G. V. Khvalebo

DEVELOPMENT OF SPEED AND COORDINATION ABILITIES IN YOUNG HOCKEY PLAYERS

Abstract. The article discusses a problem that suggests that there are currently high demands on the skills of ice hockey players. At the same time, many experts in ice hockey emphasize the importance of technical, tactical, and physical training. The selection and balance of general and special physical training in the training process are crucial for improving the level of motor abilities, particularly speed and coordination. The article outlines the requirements for creating sets of exercises that focus on speed and coordination. The article provides sample exercises that can be included in these complexes.

Key words. Speed abilities, coordination abilities, ice hockey, physical fitness, long-term training

На сегодняшний день является неоспоримым фактом, что вопросы, связанные со здоровьем, физической культурой и спортом подрастающего поколения, являются задачами первостепенной важности.

Для детей и молодежи всегда были более привлекательными игровые виды спорта. Они отличаются от индивидуальных тем, что требуют командной работы, взаимодействия между игроками, проявления тактического мышления, а также их особенностью является разнообразие развиваемых двигательных качеств, формирование коммуникативных навыков и высокая эмоциональность.

Хоккей с шайбой как одна из популярнейшая игра в нашей стране и во многих странах мира, привлекает внимание юных спортсменов и мальчиков и девочек. Игра с богатой историей великих побед на мировых и олимпийских аренах популярна, зрелищна, обладающая динамикой борьбы противоборствующих команд, с большим количеством силовых приемов, более 150 лет привлекает внимание болельщиков и желающих овладеть техникой игры в хоккей.

Подготовка спортсменов-хоккеистов – это многолетний процесс, чтобы из малышек (начинают заниматься хоккеем с шайбой с 7–8 лет) вырастить профессионала, понадобится не менее 10 лет.

Весь процесс подготовки представляет собой достаточно сложный и многогранный процесс, требующий от спортсменов как юных, так и профессионалов высокого уровня физической и технической подготовленности. Каждый этап многолетней подготовки направлен на решение конкретных задач. Перед педагогами-тренерами всегда стоят задачи повышения эффективности тренировочного процесса.

Специфические особенности хоккея с шайбой, в частности коньки, клюшка, лед, требуют более тщательного отношения к развитию скоростных и координационных способностей юных хоккеистов. При этом высокий уровень развития координационных способностей необходим для более быстрого освоения техники катания на коньках. А эффективность передвижения хоккеиста по льду напрямую влияет на его вклад в игру. За время матча спортсмен покрывает значительные расстояния, выполняя маневры, ускорения и торможения. Высокий уровень физической подготовки и отточенная техника катания позволяют минимизировать энергозатраты, сохраняя при этом возможность реализации всего технического арсенала игрока.

Основой хоккейного мастерства является уверенное владение коньками. Пока хоккеист не освоил технику катания до автоматизма, он вынужден тратить ресурсы на поддержание равновесия, что отвлекает его от принятия тактических решений и снижает эффективность в игровых ситуациях. Поэтому начальный этап обучения хоккеистов должен быть посвящен именно развитию навыков катания, а освоение игровых элементов следует отложить до достижения уверенности на льду.

Разноплановость игровой активности в хоккее, интенсивность работы спортсменов динамического характера, требует новых подходов педагогов к тренировочному процессу, для повышения эффективности физической и технической подготовки. По мнению Г.В. Брызгалова, на положительный исход матча, серьезное влияние оказывает уровень скоростных способностей игроков [1].

В своих исследованиях О.Н. Онищук, М.М. Круталевич отмечали важность создания необходимых условий при организации тренировочного процесса, направленного на развитие физических способностей, используя оптимально подходящие физические упражнения [4].

Работая с детьми младшего школьного возраста, В.П. Губа отмечает, что в подготовке юных спортсменов игровых видов спорта, включая хоккеистов, необходимо учитывать, что скоростные способности спортсменов имеют различные виды проявлений (быстрота реакции с противоборством и без, скорость стартового разбега, рывки и остановки, быстрота выполнения технических приемов и скорость переключения с одного вида деятельности к другому) [2].

Вместе с этим, он утверждал, что координационные способности являются проявлением личностных возможностей юных спортсменов, которые и определяют «его готовность к оптимальному управлению и регулировке двигательного действия» [2, 115].

Целью исследования является разработка комплексов упражнений, способствующих развитию скоростных и координационных способностей юных хоккеистов.

Для развития скоростных способностей у юных хоккеистов тренеры используют разнообразные физические упражнения, проводимые как в спортивном зале, так и на льду. Эффективность процесса подготовки хоккеистов, направленный на развитие скоростных способностей зависит от ряда факторов: выбор средств осуществляется с учетом морфофункциональных и возрастных особенностей; направленности двигательной (технической) подготовки. На этапе начальной подготовки важно понимать, что основное внимание надо уделять точности выполнения двигательного действия (технического элемента), четко понимать связь, выполняемых физических упражнений скоростной направленности с технической структурой двигательного действия. На начальном этапе подготовки хоккеистов 7 – 9 лет, важно уделять внимание общему физическому развитию юных спортсменов, ориентируясь, в первую очередь, на формирование жизненно важных двигательных навыков, определить уровень развития, необходимых хоккеисту, физических способностей и пути повышения этого уровня. Специфичность скоростной подготовки, в общем процессе многолетней подготовки, выражается в том, что варьируются различные методы и методические приемы при использовании дополнительных средств для выполнения общих программных требований.

В спортивном зале для развития скоростных способностей используют различные спортивные и подвижные игры, в которых наличествуют рывки, ускорения, уворачивания, прыжковые и беговые упражнения, эстафетные игры, полосы препятствий. Важное место в тренировочном процессе отводилось упражнениям, направленным на скорость владения клюшкой. Для решения этой задачи выполнялись упражнения с мячами (теннисный, для хоккея с мячом), на скорость выполнения передачи [1]. Скорость выполнения данных упражнений постепенно увеличивается с умеренной до максимальной, но с постоянным контролем техники выполнения, что в свою очередь способствует развитию координационных способностей.

На тренировочных занятиях, проводимых на ледовой площадке, целью которых является развитие скоростных и координационных способностей, в первой половине основной части тренировки включаются упражнения скоростного характера, к которым относят бег на коньках с ускорением, старт из различных положений по сигналу тренера (ожидаемого и внезапного), для развития быстроты двигательной реакции, различные передвижения на предельной скорости с акцентом на быстроте отталкивания и повышении максимальной частоты движений. Включаются упражнения, способствующие повышению уровня владения клюшкой, увеличения скорости передвижений с клюшкой и шайбой.

Сензитивным периодом развития скоростных и координационных способностей считается возраст от семи до четырнадцати лет. Следует отметить ряд требований, которые должны учитываться при разработке комплексов упражнений скоростной и координационной направленности:

- сложность упражнения по технике исполнения должна позволять спортсмену выполнить его на предельной скорости (по степени освоения, упражнение усложняется);
- предложенные упражнения должны быть знакомы занимающимся и в полной мере ими освоены, чтобы иметь возможность выполнять его с максимально возможной скоростью, без нарушения техники исполнения;
- продолжительность выполнения упражнения не должно превышать десяти секунд, то есть такова, чтобы к концу задания скорость выполнения не снижалась (не доводила до утомления);
- по своей направленности упражнения должны иметь схожие фазы двигательных действий с техникой игры в хоккей.

В процесс скоростной подготовки можно включать следующие упражнения:

- различные виды бега и передвижений, выполняемые из различных исходных положений как по звуковому, так и по зрительному сигналу;
- ускорения с хода;
- бег на коньках и без с изменением скорости, направления, с резкими остановками (по сигналу);

- «зеркальное отражение» – повторять все движения, которые выполняет партнер;
- челночный бег 3x10, 3x15, 5x10;
- различные виды эстафет на короткие дистанции.

Для развития координационных способностей в процесс подготовки юных хоккеистов включаются упражнения из других видов спорта, включая игровые (основная гимнастика, легкая атлетика, подвижные и спортивные игры), уделяя внимание упражнениям и действиям, которые развивают у юных спортсменов умения быстро переходить от одних действий к другим.

Помимо этого, создаются различные условия выполнения одного и того же упражнения (с усложнением, с изменением площади опоры, выполнение упражнений из непривычного положения).

Учитывая возрастные особенности юных спортсменов в подготовке юных хоккеистов важно четко дозировать физическую нагрузку, соблюдая режимы работы и отдыха, создавая такие условия, чтобы они могли полностью восстановиться.

В работе, направленной на развитие скоростных и координационных способностей у юных хоккеистов, целесообразно сочетать упражнения, способствующие развитию скоростных способностей с упражнениями координационной направленности, работая как в спортивном зале, так и на ледовой площадке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брызгалов, Г.В. Эффективность методики скоростной подготовки юных хоккеистов на основе учёта сензитивности в развитии физических качеств: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. В. Брызгалов. – Тула, 2012. – 25 с.
2. Букатин, А.Ю. Построение эффективной программы подготовки хоккеистов / А.Ю. Букатин // Сборник научных трудов по зимним видам спорта. – 2006. – С. 19 – 23.
3. Губа, В.П. Методы математической обработки результатов спортивно-педагогических исследований: учебно-методическое пособие / В.П. Губа, В.В. Пресняков – М.: Человек, 2015. – 288 с.
4. Онищук, О.Н. Развитие двигательных способностей студентов: учебно-методическое пособие / сост. О. Н. Онищук, М. М. Круталевич, И. П. Аверина и др. – Минск: ИВЦ Минфина, 2018. – 97 с.

Е.А. Пальмова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье исследуются возможности использования визуализации в обучении грамматике английского языка в вузе. Приводятся примеры использования средств визуализации при работе над рядом грамматических явлений. подчеркивается, что такая работа способствует не только формированию у студентов грамматической компетенции, но и способности использовать средства визуализации в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: грамматика, грамматическая компетенция, визуализация, временная ось, интеллектуальные карты, диаграмма Венна, схема фишбоун.

E.A. Palmova

THE USE OF VISUALIZATION IN TEACHING ENGLISH GRAMMAR AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. This article explores the potential of using visualization in teaching English grammar at higher education institutions. Examples of the use of visualization tools in working on a number of grammatical phenomena are provided. It is emphasized that such work contributes not only to the devel-

opment of students' grammatical competence but also to their ability to use visualization tools in future professional activities.

Key words: grammar, grammatical competence, visualization, timeline, mind maps, Venn diagram, Fishbone diagram.

Одним из важных аспектов подготовки будущих учителей английского языка является формирование у них грамматической компетенции как способности использовать грамматические знания, умения и навыки адекватно ситуации общения путем создания грамматически верных высказываний в целях реализации задач межкультурного взаимодействия и выстраивания своего речевого поведения [1; 10]. Отметим, что представленная трактовка грамматической компетенции не является единственно верной, поскольку это явление исследовалось многими методистами и лингводидактами, как отечественными, так и зарубежными. Сегодня в большинстве случаев грамматическая компетенция рассматривается как составляющая лингвистической компетенции, которая, в свою очередь, входит в структуру иноязычной коммуникативной компетенции. Грамматическая компетенция сегодня анализируется и с позиций социокультурного подхода, где она позволяет формировать картину мира носителей иной лингвокультуры у изучающих иностранный язык, способствуя усвоению социокультурных норм и национально-культурной специфики речевого поведения носителей языка [5; 8].

Содержательной базой для формирования и развития грамматической компетенции выступает грамматика иностранного языка. Несмотря на то, что объем грамматических явлений, входящих в необходимый для овладения грамматический минимум, гораздо уже объема лексического минимума, овладение грамматикой иностранного языка представляет значительные трудности на любом этапе его изучения в силу ряда факторов, а именно:

- значительного расхождения между грамматическими системами родного и иностранного языков, что неизбежно влечет за собой интерференцию, порождающую грамматические ошибки;
- необходимостью быстрого логического анализа речевой ситуации и мгновенного подбора грамматических средств, адекватных замыслу высказывания и стилю общения, что подразумевает высокую степень автоматизированности грамматического навыка;
- необходимость усвоения лингвистической терминологии (понятия частей речи, членов предложения, переходных / непереходных глаголов и т.д.), что требует развитого абстрактного мышления.

Владение грамматикой необходимо не только для построения собственного речевого высказывания, но и понимания речи других. Особую значимость овладение грамматической компетенцией имеет в процессе подготовке будущих учителей иностранного языка, так как, во-первых, их речь будет являться эталоном для учеников, следовательно, она должна быть правильной (в том числе, с точки зрения ее грамматического оформления); во-вторых, для того, чтобы сформировать у обучающихся грамматический навык и представление о грамматическом явлении, учитель должен сам знать его функции, значение и особенности формы; в-третьих, знание грамматики изучаемого иностранного языка поможет учителю понять природу ошибок обучающихся и даже предотвратить их, грамотно осуществить их коррекцию, развить у обучающихся языковую догадку и сформировать представление о функциональной грамматике, когда употребление той или иной формы зависит от намерений автора.

Таким образом, в процессе обучения грамматике иностранного языка в вузе преподаватель сталкивается с необходимостью поиска методов и приемов обучения, которые позволят в сжатые сроки сформировать грамматическую компетенцию студентов и как актуализировать ранее изученный материал, так и ввести новый. В идеале будущий учитель иностранного языка должен овладеть грамматикой на уровне B2 – C1 по Общеевропейской системе уровней владения иностранным языком (CEFR). Уровень B2 предполагает уверенное использование большинства грамматических конструкций и очень низкий процент ошибок, которые не ведут к нарушению коммуникации [10]. Продвинутый уровень C1 подразумевает понимание и свободное использование всех грамматических конструкций, в том числе сложных оборотов с неличными формами глагола, всех форм инфинитива, всех видов условных предложений, инверсии [10].

В решении подобной задачи может помочь использование визуализации материала при обучении грамматике. Согласно данным психологов, подавляющее большинство людей являются визуалами, что является вполне естественным в эпоху широкого распространения компьютерных технологий. В современных средствах массовой информации происходит переход от вербального компонента в сторону визуального (рекламные плакаты, компьютерные образы и т.п.). Следовательно, опора на визуальное мышление позволяет естественным образом повысить продуктивность работы над языковым материалом, сформировать необходимые компетенции в более сжатые сроки.

В основе визуализации лежит принцип наглядности, который является одним из основных принципов обучения в целом, однако ставить знак равенства между данными терминами нельзя. Наглядность основывается на восприятии, в то время как визуализация предполагает активное взаимодействие восприятия и образного мышления, которые «нуждаются друг в друге. Их функции взаимодополнительны. ... Восприятие без мышления было бы бесполезно, мышлению без восприятия не над чем было бы размышлять» [2, 153].

Визуализация представляет собой предъявление информации в виде образа, что облегчает ее восприятие и понимание. Как считает А.А. Вербицкий, процесс визуализации представляет собой «свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [3, 113].

Мы можем сказать, что визуализация направлена на переработку абстрактной или сложной информации и ее представление в зрительной форме, при этом акцент делается на раскрытие взаимосвязей, анализ структур. Визуализация предполагает активную познавательную деятельность самого субъекта, высокую интерактивность, при этом конечный продукт визуализации является результатом мыслительной деятельности обучающегося.

Сегодня существует достаточно много средств визуализации, которые можно использовать в обучении иностранному языку: мультимедийные презентации, модель Фраера, облака слов, графические схемы, инфографики, ментальные карты (или интеллект-карты) и др. К их разработке предъявляются определенные требования, и каждая из таких схем обладает своим дидактическим потенциалом. В практике обучения грамматике студентов вузов высокую эффективность могут продемонстрировать следующие средства визуализации.

Тайм-лайн (а также линия времени или временная ось) оказывает неоценимую помощь при актуализации системы времен английского языка. Она позволяет продемонстрировать последовательность событий и значения и функции временных форм глагола: являются ли они длительными или краткосрочными, выражают законченное или продолжающееся действие. Рассмотрим такие предложения, как:

1. When I came home, my mum cooked dinner.
2. When I came home, my mum had cooked dinner.
3. When I came home, my mum was cooking dinner.

Первые два предложения можно перевести на русский язык одинаково: «Когда я пришел домой, мама приготовила обед». Без контекста или дополнительных лексических средств русскоговорящему не понятно, какое действие было первым, тогда как в английском языке временная форма Past Perfect для глагола cook во втором предложении четко указывает на то, что обед был приготовлен до прихода говорящего. Для лучшего запоминания значения грамматических явлений такую разницу в последовательности действий в первых двух предложениях можно представить на временных осях:

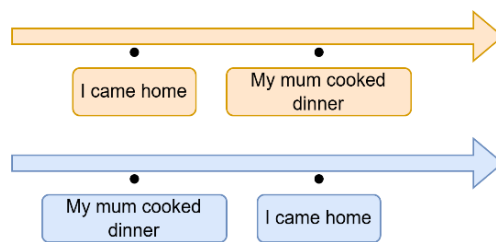


Рис. 1. Временные оси, демонстрирующие разницу в последовательности действий

Во втором случае при сочетании действий в предложении с союзом When предложение приобретает изначальный вид «When I came home my mum had cooked dinner».

В третьей ситуации необходимо показать, что в момент прихода говорящего мама *была занята* приготовлением обеда, т.е. *выполняла* определенное действие (формы Continuous в английском языке соответствуют глаголам несовершенного вида в русском языке). Таким образом, линия времени для последнего предложения будет выглядеть следующим образом:

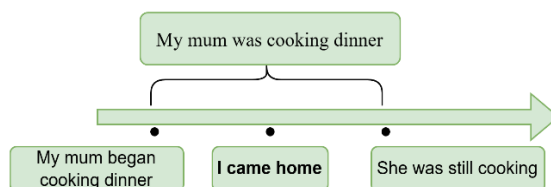


Рис. 2. Временная ось, демонстрирующая последовательность действий в предложении «When I came home, my mum was cooking dinner»

Такие линии времени можно создавать для более сложных с точки зрения синтаксической структуры предложений, привлекая к этому самих студентов. И хотя это средство визуализации имеет ограниченную сферу применения в области грамматики, визуализация событий способствует лучшему запоминанию значения и функции временной формы.

Рассмотрим далее интеллект-карты (или ментальные карты, карты памяти, mind maps). Разработанные в 60-70-х годах прошлого века американским психологом Тони Бьюзеном, они позволяют решать творческие задачи, развивать мышление, воображение и память, так как их разработка задействует оба полушария головного мозга [6]. Ментальные карты действуют по тому же принципу, что и наш мозг: процесс запоминания идет лучше, если единицы информации организованы на основе ассоциативных, а не линейных связей. «Любая идея имеет тысячи ответвлений и связующих звеньев с другими идеями. Схемы позволяют записать и запомнить ассоциации и связи. Еще важно то, что наш мозг запоминает ключевые слова и образы, а совсем не предложения, по такому же принципу строятся и внутренние схемы: ключевые слова и образы позволяют разместить гораздо больше информации на одной странице» [7, 116]. Кроме того, усвоенная на основе ассоциаций информация при необходимости активизируется гораздо быстрее линейной.

При построении таких схем в центре располагается ключевая идея, тема или понятие. Далее от нее к периферии отходят ответвления в любом направлении кольцами или лучами. Ответвления, в свою очередь, также могут подразделяться на лучи или кольца, необходимые для полного структурирования информации. В сети Интернет есть ресурсы, которые помогают создавать красочные сложные интеллект-карты, но для их создания на занятии достаточно обычной доски или листа бумаги и карандашей. Интеллект-карты позволяют структурировать и систематизировать информацию по многим разделам курса грамматики, при этом можно визуализировать как частные явления, так и более обобщенные темы. Например, на первом курсе необходимо активизировать все видо-временные формы английского глагола, при этом студенты могут разработать интеллект-карты по каждой временной форме. Однако, учитывая общее количество этих форм, этот процесс может оказаться времязатратным, что особенно актуально в условиях ограниченного ко-

личества учебных часов, отведенных на изучение дисциплины. Более методически эффективным вариантом представляется создание такой схемы на этапе обобщения знаний по пройденным формам настоящего, прошедшего и будущего времен. Пример такой интеллектуальной карты представлен на рисунке 3.

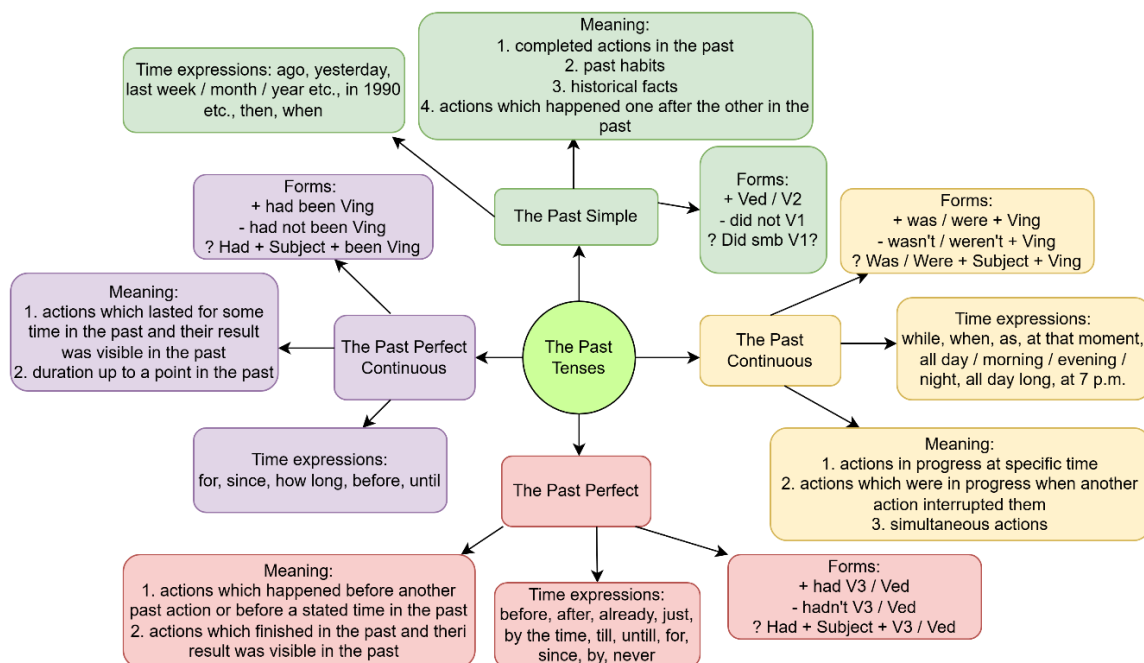


Рис. 3. Пример интеллектуальной карты по теме «Past Tenses»

Представленная карта была составлена с помощью инструмента <https://app.diagrams.net/>, однако ее можно сделать и вручную. Кроме того, при желании ее можно расширить: сделать отдельные ответвления на формы образования и на каждое значение времени, добавив к ним примеры употребления. Создание подобных схем способствует развитию творческого мышления студентов, активизирует образы из их собственного опыта. Ассоциативное структурирование информации будет способствовать быстрому установлению причинно-следственных связей и прочному запечатлению образов в памяти обучающихся.

Еще одним средством визуализации, которое имеет ограниченную сферу использования в обучении грамматике, но, тем не менее, позволяет образно представить ряд тем, является диаграмма Венна, представляющая собой пересекающиеся круги, где каждый круг отражает отдельное множество, пересекающиеся области показывают общие элементы между множествами, а непересекающиеся области – различные [4].

Этот вид визуализации эффективен при анализе темы «Verbals» (Неличные формы глагола) при рассмотрении глаголов, употребляющихся только с инфинитивом, только с герундием или с обеими частями речи. Пример такой диаграммы представлен на рисунке 4 (отметим, что представленный список глаголов на данной диаграмме не полный, на занятии его можно существенно расширить).



Рис. 4. Диаграмма Венна по теме «Verbals»

Некоторые грамматические темы можно визуализировать с использованием «перевернутого треугольника», где в самой широкой части находятся наиболее частотные явления, а вершине – наименее частотные. В частности, нам представляется возможным использовать данный вид визуализации при изучении темы «Множественное число имен существительных», где самая широкая часть содержит самый распространенный способ образования – добавление к существительному суффикса -s / -es, а на вершине указаны те случаи, когда имя существительное имеет одну и ту же форму для единственного и множественного числа (deer, sheep).

Дидактическим потенциалом в обучении грамматике при систематизации материала обладает также схема фишбоун, которая была разработана профессором Токийского университета Каору Исикава [9]. В его основе лежит схематическая диаграмма в форме рыбьего скелета, ее пример представлен на рисунке 5. На занятиях по английскому языку эту схему обычно используют для организации дискуссий, дебатов или для реализации проблемного обучения, в целях обучения грамматике ее можно адаптировать к использованию при работе над такими темами, как, например, «Means of expressing future actions» или «Conditional sentences».

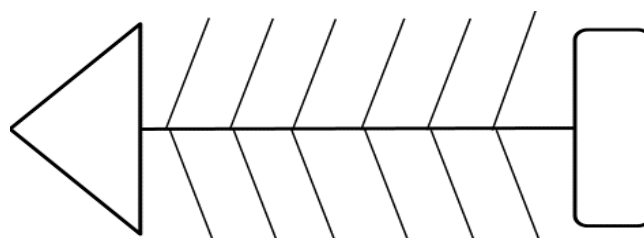


Рис. 5. Пример-шаблон схемы фишбоун

В голове «рыбы» располагается название темы или проблемный вопрос (например, «What forms can we use in English to express future actions?»), в верхней части скелета можно представить название видо-временной формы и правило ее образования, а в нижней части скелета – само значение этой формы (для обозначения какого именно действия в будущем она употребляется) и пример употребления. В хвосте схемы должны располагаться определенные выводы. В случае систематизации грамматических явлений можно указать, что выбор формы выражения будущего действия зависит от контекста.

Таким образом, использование средств визуализации в обучении грамматике английского языка в вузе способствует оптимизации процесса, повышению его эффективности. Визуализация помогает перейти от безликих типичных таблиц и схем к индивидуализированному образу грамматического явления, его нестандартному представлению, что делает изучение грамматики лично-значимым и реализует целый ряд задач, включая совершенствование грамматической компетенции, развитие творческого и абстрактного мышления и ряда психических функций. Визуализация позволяет перейти от стандартного, рутинного изучения грамматических правил к осмыслению структуры языка за счет активации мышления и зрительной памяти. Кроме того, визуализация помогает и становлению студентов как будущих педагогов, демонстрируя им возможности того, как можно разнообразить процесс обучения языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Арнхейм, Р. Новые очерки по психологии искусства. Пер. с англ. – М.: Прометей, 1994. – 352 с.
3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
4. Изотова, Н.В., Буглаева, Е.Ю. Система средств визуализации в обучении иностранному языку / Н.В. Изотова, Е.Ю. Буглаева // Вестник БГУ. – 2015. – № 2. – С. 70-73.
5. Карасёв, А.А. К вопросу о смысловом содержании понятия «грамматическая компетенция» / А.А. Карасёв // Вестник СПбГУ. – 2012. – Сер. 9. Вып. 4. – С. 60-65.
6. Крицкая, Н.В., Гладкая, И.Н. Визуализация как средство активизации познавательной деятельности обучающихся на первой ступени общего среднего образования / Н.В. Крицкая, И.Н. Гладкая // Актуальные вопросы педагогического образования: монография. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2024. – С. 130-148.
7. Макарова, Е.А. Визуализация как средство формирования психологического комфорта при обучении / Е.А. Макарова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2008. – № 10 (17): в 2-х ч. Ч. II. – С. 115-119.
8. Подгорская, О.Н. Формирование грамматической компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка / О.Н. Подгорская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 20218. – № 8 (111). – С. 19-24.
9. Соловьева, Т.А. Использование средств визуализации при обучении грамматике на уроках английского языка / Т.А. Соловьева // Молодой ученый. – 2023. – № 6 (453). – С. 260-265. – URL: <https://moluch.ru/archive/453/99865>.
10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume [Электронный ресурс]. – URL: rm.coe.int (дата обращения: 30.03.2026).

О.Н. Филиппова, С.Н. Аврамова

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена роли родителей в коррекции дислексии у младших школьников, освещается важность семейной поддержки, ведь именно родители создают среду, в которой это нарушение компенсируется.

Ключевые слова: дислексия, младший школьный возраст, нейропсихологический подход, сенсорно-перцептивное развитие, фонематическое восприятие, грамматическая дислексия, семантическая дислексия, роль родителей.

O.N. Filippova, S.N. Avramova

THE ROLE PARENTS IN THE CORRECTION OF DYSLEXIA IN YOUTH SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article is devoted to the role of parents in the correction of dyslexia in young school students, highlights the importance of family support of parents, because they create an environment in which this disorder is compensated.

Key words: dyslexia, young school age, neuropsychological approach, sensory-perceptual development, phonemic perception, grammatical dyslexia, semantic dyslexia, the role of parents.

Психологами, лингвистами, психолингвистами и другими специалистами неоднократно отмечалось, что речь детей, в том числе и младшего школьного возраста, имеет свою специфику, во многом отличную от речи взрослых носителей языка [9, 39; 10]. При этом особое внимание необходимо уделять детям с различными речевыми нарушениями, в том числе дислексией. Роль родителей в обучении детей с дислексией велика. Чаще всего именно родители помогают школьником побороть стойкую неуспеваемость по учебным предметам и раскрыть потенциал. Логопеды и психологи при коррекции дислексии имеют дело только с механизмом возникновения, в то время как родители создают среду обучения и воспитания, в которой данное нарушение компенсируется.

Для того чтобы изучить особенности коррекционной работы при дислексии у детей, нами было проведено исследование на базе Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения лицей № 33 города Таганрога. В эксперименте приняли участие обучающиеся 4-го класса. В экспериментальную группу вошли 5 человек, имеющие трудности в овладении навыком чтения.

В основе разработки диагностического комплекса лежат методические подходы, предложенные ведущими логопедами. Как отмечается А.Н. Корневым, оптимальный метод обследования должен сочетать традиционные логопедические приемы и нейропсихологический анализ [3]. В ходе обследования детей мы использовали методику оценки уровня сформированности компонентов чтения, которая состоит из тестовой диагностики оценки устной речи младших школьников и диагностики нарушений чтения на основе количественного и качественного анализа ошибок. Данные методики были взяты из работ Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой, Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотевой [4, 200].

Структура диагностического комплекса, который мы составили, включала три взаимосвязанных блока, что соответствует методологии комплексного обследования при дислексии.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные были качественно и количественно проанализированы. Мы выяснили, что у всех обучающихся наблюдается несформированность навыка чтения, что не соответствует программным требованиям, и присутствуют некоторые ошибки, характерные для дислексии, такие как замена акустически похожих звуков, нарушение слоговой структуры слова. Звукопроизношение у всех детей в пределах нормы, но один или несколько звуков из группы произносятся неправильно, происходит замена или искажение звуков. Состояние активного и пассивного запаса детей находится на границе между средним и низким показателями.

На основании комплексной диагностики нельзя сделать однозначный вывод, но у всех исследуемых детей имеются предпосылки к дислексии разного типа. Это подтверждается следующими данными: несформированностью навыка чтения, не соответствующему возрасту (низкий темп, послоговое чтение сложных слов, устойчивые ошибки); сочетанием трудностей чтения с речевыми нарушениями, когнитивными дефицитами и снижением понимания текста.

После проведения диагностического обследования логопеды и педагоги-психологи должны выстроить верную и эффективную коррекционную работу, которая строится на видах и механизмах возникновения дислексии. Весьма важно к этому процессу привлекать также родителей. Современная логопедия выделяет следующие подходы к коррекции дислексии. Мы проанализировали логопедическую и методическую литературу, выявили наиболее эффективные, на наш взгляд, методы и способы коррекции дислексии, которые могут быть использованы не только специалистами, но и родителями.

1. Нейропсихологический подход, предложенный К.А. Зубаревой и Е.В. Жулиной. Согласно их исследованиям, эффективность коррекционной работы повышается при применении нейропсихологических упражнений, направленных на развитие регуляторных функций и взаимодействия между полушариями мозга. К таким упражнениям относят зеркальное рисование двумя ру-

ками, глазодвигательные упражнения и работа с ритмами, в том числе упражнение «Кулак-ребро-ладонь» и пальчиковая гимнастика [7, 40-42].

2. Сенсорно-перцептивное развитие (метод Р.Д. Дейвиса) основан на образном мышлении. Освоение символов происходит через лепку или конструирование, чтобы ребенок прочувствовал «образ» буквы. Ребенок может слепить символы и пунктуационные символы, чтобы понять интонацию, смысл текста. Также огромное значение имеет визуализация и ассоциации (буква О похожа на спасательный круг, буква С – на полумесяц) [6, 650].

Эффективная работа по коррекции дислексии требует структуризации и этапов. Логопеды и психологи рекомендуют строить этот процесс в три этапа:

1. Подготовительный этап, целью которого является развитие зрительного и слухового внимания, зрительно-пространственных представлений, фонематического восприятия, межполушарного взаимодействия и мелкой моторики. При коррекционной работе этот этап может длиться от 2 до 3 месяцев.

2. На основном этапе логопед ставит целью уточнение артикуляции и акустических характеристик звуков, дифференциацию смешиваемых звуков. Важно отрабатывать каждый из звуков, звуко-слоговую структуру слов, постепенно усложняя до работы над словосочетаниями и предложениями. Работа может вестись в течение 6-12 месяцев.

3. На заключительном этапе происходит автоматизация сформированных навыков на целых текстах, работа над смысловой стороной чтения и формирование навыков самоконтроля. Данный этап длится до 6 месяцев.

Не менее важно учитывать то, что дислексия бывает разных видов. Мы подобрали задания и упражнения для коррекции каждого из них, которые при правильной работе помогают устранить дефект.

Грамматическая дислексия обусловлена недоразвитием грамматического строя речи, проявляется в нарушении согласования, управления, пропусков предлогов в тексте (устном или письменном). Основные направления коррекционной работы описаны в методиках Л.Н. Ефименковой, Н.С. Жуковой и др.: важно своевременно работать над формированием словоизменения, целью которого является научить ребенка изменять слова по числам, родам, падежам. Для этого применяются упражнения на единственное и множественное число существительных с опорой на наглядный материал (предметные картинки), задания на согласование существительного с прилагательным или глаголом [1, 312].

Фонематическая дислексия связана с общим недоразвитием фонематического восприятия, анализа и синтеза. Мы изучили методики Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой, чтобы выяснить основные направления коррекционной работы при данном виде дислексии. Авторы предлагают следующие направления коррекционной работы, которые, на наш взгляд, могут использовать не только логопеды, но и родители:

1. Развитие фонематического восприятия происходит с помощью узнавания различных неречевых звуков (игрушки, животные, музыкальные инструменты). Ребенок должен научиться дифференцировать слоги с оппозиционными звуками. Для этого используют различные игры, при которых ребенок должен выполнить какое-либо действие [2, 183].

2. Развитие фонематического синтеза и анализа по методике Р.И. Лалаевой подразумевает применение упражнений на выделение звука в словах, определение положения звука в слове и их количество [5, 260].

Семантическая дислексия выражается в нарушении понимания прочитанного при правильном прочтении предложения или текста. Она обусловлена недостаточностью звукобуквенного синтеза и бедностью активного и пассивного словаря ребенка. В методиках Р.И. Лалаевой и А.Н. Корнева мы нашли основные направления коррекционной работы:

1. Для формирования звукобуквенного синтеза используют разрезную азбуку или кубики с буквами для составления слова, чтение по буквам для синтеза их в слово и чтение слов с постепенным увеличением интервала между буквами, которые показывает логопед [5, 277].

2. Развитие понимания прочитанного и обогащение словарного запаса возможно при использовании упражнений на чтение слов, предложений, выполнения действий (встать, поднять ру-

ку или флажок), а также работа с синонимами и антонимами на основе наглядных карточек с картинками и составление словосочетаний и предложений с опорой на картинки, а затем самостоятельно [3, 179].

Мнестическая дислексия проявляется в трудностях удержания звукобуквенного ряда, нарушении синтеза звуков в слово и обусловлена дефицитом слухоречевой памяти. Авторы методик по преодолению мнестической дислексии (А.Н. Корнев и Р.И. Лалаева) предлагают следующие задания:

1. Для развития слухоречевой памяти: повторение цифровых рядов в прямом и обратном порядке, запоминание и воспроизведение рядов слов, игра «Снежный ком» и заучивание небольших стихотворений [3, 205].

2. Развитие серийной организации предполагает применение упражнений на воспроизведение ритмических структур по образцу (постукивания, хлопки) и выкладывание картинок в логической последовательности с последующим пересказом [5, 249].

При смешанной форме дислексии применяется интегративный подход, который сочетает в себе коррекционную работу по преодолению каждого компонента нарушения.

Совместная работа логопеда, учителя начальных классов и родителей обеспечивает формирование полноценного навыка чтения и предотвращает последующие нарушения письменной речи, что является условием для успешной учебной деятельности и социальной адаптации детей младшего школьного возраста. Родители не должны быть для ребенка взрослыми, которые постоянно указывают на ошибки и недостатки. Родители должны быть своего рода «амортизаторами» школьной системы, снижать давление на ребенка и искать иные пути для облегчения выполнения домашнего задания или чтения книг.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – Москва: Владос, 2001. – 336 с.
2. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда. – Москва: Просвещение, 1985. – 207 с.
3. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: МиМ, 1997. – 286 с.
4. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие / под ред. Н.В. Себряковой. – СПб.: КАРО, 2022. – 256 с.
5. Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие. – СПб.: Союз, 2001. – 218 с.
6. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
7. Мозговая, И. В. Коррекция дисграфии и дислексии у младших школьников / И. В. Мозговая. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2025. – № 35 (586). – С. 40-42.
8. Фотекова, Т.А., Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. – М.: Айрис-пресс, 2007.
9. Хованская, О.Н. Коммуникемы в речи младших школьников: тендерный аспект// Вестник Томского государственного университета. – Томск – 2009. № 322. С. 39-42.
10. Хованская, О.Н. Коммуникемы современного русского языка в онтолингвистическом аспекте (на материале речи младших школьников) / Хованская О.Н.// Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Южный федеральный университет. – Таганрог, 2009.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ВОСПИТАНИЯ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ ФИДЖИТАЛ-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье анализируются преимущества и вызовы, связанные с интеграцией фиджитал-подхода, и его влияния на развитие социальных навыков, мотивацию к физической активности и формирование цифровой грамотности. Предложены рекомендации по внедрению фиджитал-технологий в образовательный процесс.

Ключевые слова: фиджитал-технологии, физическая культура, социализация, воспитание, школьники, цифровая среда, мотивация, интерактивные технологии.

P.V. Halo, D.O. Parfyonova, O.V. Begun

SOCIALIZATION AND EDUCATION ISSUES IN THE USE OF PHYGITAL TECHNOLOGIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Abstract. This article analyzes the benefits and challenges associated with integrating a phygital approach and its impact on the development of social skills, motivation for physical activity, and digital literacy. Recommendations for implementing phygital technologies in the educational process are offered.

Key words: phygital technologies, physical education, socialization, education, schoolchildren, digital environment, motivation, interactive technologies.

Одной из актуальных проблем нынешнего поколения учащихся является малоподвижный образ жизни, что негативно сказывается на их здоровье и физических кондициях. Традиционные уроки физкультуры часто не способны полностью заинтересовать поколение современных учеников, привыкших с раннего детства к технологическим новинкам и интерактивным средам. Внедрение фиджитал-решений помогает повысить уровень вовлечённости за счёт использования игровых виртуальных сред, реализованных с помощью различных устройств расширенной реальности (XR – Extended Reality), что делает физическую активность более привлекательной и безопасной. Фиджитал-технологии представляют собой синтез физических (physical) и цифровых (digital) элементов, направленный на создание интегрированной среды взаимодействия пользователя с окружающим миром посредством цифровых интерфейсов. Такие технологии позволяют не просто дополнить физическую активность цифровым контентом, но и создать новые формы опыта, где границы между физическими действиями и цифровыми реакциями практически стираются [1]. Поэтому в последние годы в образовательной практике наблюдается растущий интерес к интеграции цифровых технологий в традиционные формы обучения, в частности в сферу физической культуры. Фиджитал-технологии, объединившие физическую активность с цифровым взаимодействием, выступают как инновационный инструмент, который должен способствовать укреплению здоровья учащихся, развитию их информационно-коммуникационных компетенций без потери качества социальной коммуникации.

Целью данной статьи являлось проведения анализа научно-методических источников по опыту внедрения фиджитал-технологий в образовательный процесс по физическому воспитанию с точки зрения формирования социальных навыков, мотивации к физической активности и цифровой грамотности.

Современная образовательная среда сталкивается с вызовами, связанными с изменением характера ученического внимания, необходимостью формирования умений работы с информацией и пересмотра способов вовлечения в учебный процесс. Этот вопрос можно связать с поколенческой парадигмой N. Howe и W. Strauss (1991), согласно которой каждое поколение формируется в особых исторических условиях, что определяет у большинства его представителей сходные цен-

ности и паттерны поведения [13]. Актуальность данного вопроса заключается в том, что для того, чтобы правильно выстроить процессы передачи навыков, знаний, мировоззрения от одного поколения к другому необходимо научить представителей различных поколений лучше понимать и взаимодействовать друг с другом. Это приобрело особую важность в последнее время в связи с ускорением процессов цифровизации социального пространства, что привело, по мнению многих исследователей, к сокращению поколенческих периодов с 20 лет (период который фигурировал в оригинальной теории N. Howe и W. Strauss), до 15 и 12 лет (например, в ряде исследований для поколения Z установлен период 1998–2010 гг., а для поколения А – 2010–2025 гг.) [11]. Для России, по мнению отечественного исследователя А.А. Бесчасной (2020), детей родившихся в период 2010–2030 гг. следует отнести к поколению «Δ», т.к. в отличие от западного поколения «А», поколение «Δ» представляет собой синтез технологических инноваций, цифровизации, западных ценностей с отечественным культурным кодом, доставшимся им в наследство от родителей [2, 5]. Таким образом, в условиях цифровой трансформации школ становится важным изучить, каким образом эти технологии влияют на процесс социализации и воспитания.

В последнее время стало особенно заметно, что традиционные методы обучения не всегда отвечают требованиям быстро меняющегося мира и новым формам коммуникации, что ведёт к снижению мотивации и эффективности усвоения знаний. Фиджитал-технологии открывают новые горизонты, позволяя преодолеть эти ограничения за счёт гармоничного сочетания физической активности и цифровых ресурсов. Они создают пространство для более гибкого и адаптивного образования, способного поддерживать интерес и развивать навыки в условиях высокой цифровизации общества. В образовательном процессе фиджитал-технологии служат мостом между традиционными способами обучения и современными цифровыми инструментами, позволяя обогатить педагогическую практику интерактивностью и персонализацией. В отличие от пассивного восприятия информации, фиджитал способствует активному вовлечению ученика через его физическое участие, подкреплённое цифровой поддержкой. Такой подход важен не только для повышения интереса к предмету, но и для развития у обучающихся целого комплекса навыков, включающих координацию, сенсомоторную реакцию, а также когнитивные процессы, адаптированные к восприятию многообразия современных цифровых потоков [1, 3].

Исторически развитие подхода к интеграции физических и цифровых компонентов в образовательной сфере началось с внедрения интерактивных досок, цифровых тренажёров и мобильных приложений. Со временем возникла необходимость объединить эти элементы в единую систему, способную взаимодействовать с пользователями в реальном времени, адаптироваться к их действиям и обеспечивать обратную связь. Появление устройств с сенсорным вводом, расширенной реальностью и технологиями отслеживания движения расширило границы понятия фиджитал, предоставив новые возможности для построения учебных сценариев и мотивации учащихся.

Современный образ жизни школьников и студентов характеризуется высокой степенью вовлечённости в цифровое пространство и недостатком активного личного общения. Большая часть свободного времени у детей и подростков проходит за экранами компьютеров, планшетов и смартфонов, что уменьшает количество живых контактов с ровесниками и взрослыми. Интерактивное общение постепенно замещает традиционные формы взаимодействия, а физическая активность снижается вследствие увлечения компьютерными играми и пассивным досугом. Эта тенденция ведёт к ограничению в развитии физических навыков и качеств, навыков установления и поддержания межличностных отношений в реальной социальной среде [1, 3].

Приведенный нами анализ научно-методических источников показал, что в последние годы значительно увеличилось появление новых образовательных методик в области физического воспитания, основанных на использовании фиджитал-технологий, связанных с различными формами расширенной реальности (XR), включающими виртуальную (VR), дополнительную (AR) и смешанную (MR) реальности (см. табл. 1).

Сравнение фиджитал-технологий XR (расширенной реальности)

Характеристика	XR (Extended Reality)		
	VR (Virtual Reality)	AR (Augmented Reality)	MR (Mixed Reality)
Окружение	Полностью цифровое	Реальное + слои данных	Реальное + интерактивный 3D объекты
Связь с реальностью	Отсутствует	Визуальное наложение	Глубокая интеграция
Пример использования	Симуляторы, VR-игры	Навигация, фильтры реальности, справочный контент	Интерактивный спортинвентарь

По данным многих исследователей помимо потенциала, который предлагают XR-технологии учащимся в плане повышения мотивации и улучшения здоровья, приобретения двигательных навыков и повышения успеваемости связано и ряд трудностей [4, 6, 8, 10, 12, 14].

Например, исследователи образования в сфере физической культуры и спорта (L. Zhang et al.) отмечают, как положительное, так и отрицательное влияние цифровых технологий. В первом случае, это наблюдается, когда мультимедийные инструменты целенаправленно используются для визуализации технических навыков и сложных двигательных актов, обеспечивая при этом достаточное время для практического обучения, а во втором, напротив оказывает негативное влияние, когда использование информационно-коммуникационных контента просто происходит в виде электронных учебников и баз контрольных вопросов [14]. Чрезмерная зависимость от мультимедийных курсов и электронных учебников для подачи теоретического материала сокращает время для практических занятий, тем самым ограничивая физическое участие учащихся и подрывая их интерес и чувство удовлетворения от получаемого опыта. Эта проблема особенно характерна для России, что связано с технологическим отставанием, необеспеченностью соответствующей нормативно-юридической базой, носит в большей степени формальный и непродуманный характер [4, 6].

При этом, обучение с использованием дополненной реальности (AR) повышает мотивацию учащихся, улучшает их отношение к учебе и развивает навыки критического мышления, а также помогает осваивать абстрактный материал, который сложно объяснить в традиционной учебной среде. Наиболее широко используемыми устройствами для применения AR в образовании в настоящее время выступают смартфон и планшет, поскольку они более доступны по цене. Смартфон, с помощью встроенной камеры, способен распознавать объекты и QR-коды, размещенные на предметах в учебной среде. Применение же AR-очков для визуального представления информации на сегодняшний момент менее востребованы [14].

Кроме того, существуют проблемы с ограниченностью образовательного контента подходящего для AR-технологий, сложность в понимании работы конкретных AR-интерфейсов, а также использование AR-очков VR-шлемов в некоторых случаях сопровождается возникновением чувства тошноты и головокружения, что может снижать мотивацию учащихся при использовании XR-технологий – все эти факторы необходимо учитывать при дальнейшем развитии фиджитал-устройств [6, 14].

Согласно обзору научно-методической литературы, проведенному N.M. Alzahrani (2020), еще одной причиной трудностей в обучении с использованием XR-технологий является недостаточная готовность преподавателей физической культуры к их применению [9].

Есть и другие проблемы, например, снижение очного взаимодействия среди школьников, что связано с несколькими факторами. Во-первых, динамика современной информационной среды способствует формированию краткосрочного внимания и поверхностного восприятия, что затрудняет развитие глубокого эмоционального контакта с окружающими. Во-вторых, рост количества времени, проведенного в онлайн, приводит к снижению мотивации к коммуникации в оффлайн-режиме, поскольку виртуальные платформы часто предлагают упрощенные и контролируемые

способы взаимодействия. В-третьих, это ограничения для занятий активным отдыхом и практикой живого общения, вызванные плотной городской застройкой, различными пандемиями (недавний пример – COVID-19) и другими проблемами, связанными с обеспечением безопасности в современном мире [4, 10, 12, 14].

Воздействие компьютерных игр на процесс социализации учащихся имеет двоякий характер. С одной стороны, игры развивают различные когнитивные навыки – стратегическое и тактическое мышление, скорость сенсомоторной реакции, способность работать в команде и оперативно принимать решения в условиях изменяющейся ситуации, а также участвуют в формировании цифровой компетентности, что в целом, позитивно сказывается на развитии социальных навыков в современном мире. С другой – компьютерная игровая среда, в которой коммуникация происходит с помощью аватаров и текстовых сообщений, препятствует развитию навыков «живого» общения, эмпатии и понимания эмоций партнёров [7]. Зависимость от компьютерных игр и длительное пребывание в цифровом пространстве зачастую приводит к социальной изоляции, снижает интерес к реальной совместной деятельности, что ведет к возникновению трудностей при очном решении конфликтов [4].

Эти проблемы порождают вызовы для традиционной системы образования, ориентированной на формирование социальных компетенций с помощью непосредственной коммуникации преподавателя и обучающихся. Изменение образа жизни школьников в цифровую эпоху требует переосмысления педагогических подходов, в которой ключевой задачей для учителей и администраций образовательных учреждений сегодня становится необходимость внедрения фиджитал-образовательного контента, сочетающего цифровые технологии с моторной активностью учащихся. Это позволит не только повысить уровень физической активности детей, но и поможет им легче адаптироваться к быстро изменяющемуся социокультурному пространству [1, 3].

Низкая мотивация современных школьников к регулярным занятиям физической культурой легко объясняется отсутствием системы поощрений, характерной для привычных им компьютерных игр. Сочетание физических упражнений с цифровыми устройствами, позволяют ученику сразу увидеть начисленные виртуальные баллы за определенный набор выполненных физических упражнений, и это может стать мощным психологическим стимулом к продолжению занятий. Интерактивность и быстрая обратная связь фиджитал-технологий повышают мотивацию учащихся за счет визуального и звукового поощрения их успехов, кроме того, повышая контролируемость тренировочного процесса. Подобный подход способствует формированию положительной обратной связи, которая в традиционных занятиях по физической культуре часто неочевидна.

Присутствие в фиджитал-среде игрового элемента оказывает положительное влияние на формирование привычки к регулярным занятиям спортом, так как вызывает активацию естественных механизмов вознаграждения, существующих в мозге. Организация соревнований в рамках совместной фиджитальной деятельности является важным фактором социализации, и вызывает желание продолжать занятия, невзирая на трудности, неминуемо возникающие в процессе любого физического воспитания [4].

Кроме того, цифровые платформы позволяют учесть индивидуальные особенности и потребности детей и таким образом персонализировать тренировки. Этот способствует снижению тревожности, повышает уровень самооценки, создавая условия для устойчивого вовлечения и самореализации в спортивной деятельности. В таких условиях ребёнок не только более охотно приступает к занятиям, но и стремится улучшить свои показатели, ощущая поддержку и признание как со стороны сверстников, так и со стороны фиджитал-образовательной системы [1, 3].

Таким образом, использование фиджитал-технологий способно значительно повысить мотивацию учащихся к занятиям физической культурой, а совмещение элементов физического воспитания и интерактивности в учебном процессе, позволяет адаптировать физические нагрузки под контингент, имеющий ограничения по здоровью. Такой подход способствует долгосрочному укреплению здоровья школьника, формированию у него привычки к физически активному образу жизни и благоприятствует социальному развитию.

В практике уроков физической культуры на базе фиджитал-технологий коллективные задачи занимают центральное место благодаря их способности объединять учеников в совместной

деятельности с чёткими целями и динамическими ролями. Например, команды школьников могут участвовать в фиджитал-эстафетах, где каждый участник выполняет физическое упражнение, отражённое и измеренное с помощью электронных устройств, после чего данные мгновенно передаются в компьютер для формирования общего результата. Такие эстафеты требуют от участников координации, взаимопомощи и точного распределения ролей внутри команды.

Другой пример – командные спортивные игры в XR-реальности, правильно выполненное физическое действие отдельного игрока влияет на успех всей команды в цифровом пространстве. Для победы здесь необходимо не только осуществление быстрого взаимодействия, но и социальная коммуникация, стратегическое планирование и совместное принятие решений в реальном масштабе времени. Ученики, погружённые в такую среду, учатся понимать друг друга, договариваться о совместных действиях и менять своё поведение в зависимости от игровой ситуации и действий партнёров [4].

Использование фиджитал-технологий также расширяет возможности для социализации неуверенных в себе детей благодаря созданию интерактивных условий, где коммуникация происходит поэтапно и через разные средства – голос, жесты, подсказки. Это позволяет участникам процесса постепенно повышать уверенность в своих силах, легче преодолевать страхи и психологические барьеры, что впоследствии, дает возможность переноса полученных навыков в реальную жизнь.

Кроме того, соревновательная физическая активность в фиджитал-среде, способствует формированию чувства сопричастности и доверия, а в условиях меняющихся задач состязаний у членов команды формируется способность осваивать новые социальные роли и лучше понимать социальные контексты, что впоследствии может повысить их умения эффективного взаимодействия уже в реальной жизни. Таким образом, групповые занятия с применением фиджитал-технологий представляют собой эффективный метод развития социальных навыков, поскольку формируют условия для активного взаимодействия, взаимопонимания и ответственности.

Многочисленные исследования продемонстрировали положительную роль фиджитал-технологий в создании благоприятных условий для занятий физической культурой учащихся с ограниченными возможностями здоровья, что привело к повышению их координационных способностей, а также, психологических и общих показателей здоровья [10, 12, 14]. К таким преимуществам относятся улучшение физической формы, физической работоспособности, навыков, мотивации и социальных отношений, а также улучшение результатов при использовании с учащимися с ограниченными возможностями.

По данным зарубежных исследований применение технологий расширенной реальности демонстрирует улучшение физической формы и двигательных навыков, улучшение в области преподавания и обучения, включая восприятие и интерес к физическому воспитанию, оказывают положительное влияние на общее состояние здоровья, улучшение качества жизни и межличностных отношений. Эти результаты согласуются с результатами других исследований, изучавших взаимосвязь между физическим воспитанием и здоровьем, и подтверждают выводы другой исследовательской работы [10, 12, 14].

Обучение с помощью AR через игры может предоставить учащимся ценный опыт и обогатить контекст обучения благодаря переживаниям аутентичным естественным [6, 14].

Анализ современных проблем физического воспитания и социализации показал, что цифровая среда сама по себе формирует не только новые возможности для взаимодействия, но и создает определённые барьеры: уменьшение навыков невербального общения, рост социальной изоляции и снижение мотивации к физической активности. Однако, интеграция фиджитал-технологий в физическое воспитание, позволяет расширить рамки традиционного понимания физической культуры – она становится не только средством укрепления физического здоровья, развития физических качеств и навыков, но и при грамотном подходе – дополнительным компонентом цифровой среды, способствующим воспитанию эмоционального интеллекта, ответственности и чувства групповой принадлежности.

Здесь наиболее важным аспектом является командная деятельность в фиджитал-среде, благоприятствующая развитию сотрудничества, формированию умений совместного принятия реше-

ний и чувства принадлежности к группе. Подобные практики помогают в развитии навыков взаимодействия в коллективе, а, следовательно, и в социализации. Особенно это актуально для физического, психологического и социального развития учащихся с ограниченными возможностями здоровья [10, 12, 14]. Применение цифровых технологий на уроке физической культуры, включая интерактивные тренажёры, спортивные XR-симуляторы и мобильные приложения, открывают дополнительные возможности для развития координации и скорости сенсомоторной реакции, попутно способствуя формированию информационно-коммуникационных компетенций, актуальных в современном мире [7]. По данным многих исследований применение фиджитал-технологий демонстрирует высокие результаты в области физического воспитания благодаря повышению мотивации из-за наличия интерактивного поощрения, быстрой обратной связи и геймификации тренировочного процесса [10, 12, 14]. Такой подход не только повышает интерес обучающихся к занятиям физической культурой, но и формирует устойчивые привычки, направленные на активный образ жизни.

В целом, мы согласны с другими исследователями [4, 6, 10, 12, 14], указывающими на то, что использование фиджитал-технологий является сложным процессом и требует большей адаптации со стороны профессорско-преподавательского состава. При разработке фиджитал-программ по физическому воспитанию также следует обратить внимание на решение проблем, связанных с цифровой деменцией и возможных опасностей взаимодействия учащихся с искусственным интеллектом, паттерны генерируемого контента которого могут способствовать формированию неблагоприятного девиантного поведения [6]. Здесь требуется проведение более глубоких исследований.

Таким образом, очевидно, что, несмотря на вышеописанные преимущества и недостатки, необходимо в дальнейшем подробнее исследовать другие варианты использования фиджитал-технологий, а также причин противодействия к их внедрению со стороны многих учителей физической культуры [4, 9, 12, 14]. Поэтому, для лучшего понимания результативности применения этих технологий на всех этапах физического воспитания актуально расширение границ исследования, например, включение разных возрастных групп и анализ влияния половых особенностей обучающихся. Необходимо провести контент-анализ научно-методических источников для определения границ применения AR, VR и MR-технологий, включив в него большее число средств и методов использования фиджитал-технологий, достигаемых эффектов и других факторов, которые могут затронуть учебный процесс по физическому воспитанию, с учетом обучения студентов разных специальностей. Также важно рассмотреть, как фиджитал-технологии могут быть реализованы в различных образовательных учреждениях, и как можно устранить трудности, связанные с их внедрением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аблеев, С. Р. Фиджитал спорт: учебное пособие. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 414 с.
2. Бесчасная, А.А. Поколение дельта: в поисках характеристик российского поколения настоящего-будущего / А.А. Бесчасная // Журнал социологии и социальной антропологии – 2020. – № 4 – С. 7-39
3. Мудрецова, С. А., Коркишко, О. В. Организация занятий в школе по фиджитал спорту // Вестник Севастопольского государственного университета. – 2023. №: 3. – URL: <https://na-journal.ru/3-2024-fiz-kultura-sport/10121-organizaciya-zanyatii-v-shkole-po-fidjital-sportu> (дата обращения: 29.04.2026).
4. Пашенко, А.Ю., Жалбэ, М.Г., Гладышева, А.А., Гладышев, А.А. Применение фиджитал-формата в образовательной практике вуза // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 9. – С. 23-25.
5. Хало, П.В., Бегун, О.В., Головушкина, Д.О. Ранняя профориентация с учетом отечественных форсайт-проектов образования // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2023.– № 1.– С. 449-454.
6. Хало, П.В., Сыроваткина, И.А., Наумов, С.Б. Образовательный потенциал фиджитал-технологий // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2024.– № 1.– С. 238-244.
7. Харченко, А.Ю., Фомин, М.Ю., Хало, П.В. Сравнительные характеристики простой сенсомоторной реакции у киберспортсменов и боксеров на начальном этапе спортивной подготовки // В сборнике: Информационные и инновационные технологии в науке и образовании. сборник научных трудов. Ростов-на-Дону, 2025. – С. 412-415.
8. Alkhabra, Y. A., Ibrahim, U. M., & Alkhabra, S. A. Augmented reality technology in enhancing learning retention and critical thinking according to STEAM program. Humanities and Social Sciences Communications, 2023, N 10 (1), P. 1-10. – URL: <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01650-w> (дата обращения: 29.04.2026).
9. Alzahrani, N. M. Augmented Reality: A Systematic Review of Its Benefits and Challenges in E-learning Contexts. Applied

- Sciences (Switzerland), 2020, N 10 (16). – URL: <https://doi.org/10.3390/app10165660> (дата обращения: 29.04.2026).
10. Lidiastuti, A. E., Suwono, H., Sueb, S., Sulisetijono S. A Review Of Augmented Reality Implications And Challenges For Science Education: Current And Future Perspective, 2024. – URL: https://pjlss.edu.pk/pdf_files/2024_2/20267-20288.pdf (дата обращения: 29.04.2026).
11. McCrindle M., Fell A. Generation Alpha. London : Headline Publishing Group, 2021. – 352 p.
12. Perez-Munoz, S.; Castano Calle, R.; Morales Campo, P.T.; Rodriguez-Cayetano, A. A Systematic Review of the Use and Effect of Virtual Reality, Augmented Reality and Mixed Reality in Physical Education. Information, 2024, N 15, 582. – URL: <https://doi.org/10.3390/info15090582> (дата обращения: 29.04.2026).
13. Strauss N., Howe N. Generations: The History of America’s Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company, 1991.– 538 p.
14. Zhang, L.; Liu, Z.; Zhao, L.; Gao, J. The Impact of Digital Technology Use on Teaching Quality in University Physical Education: An Interpretable Machine Learning Approach. Appl. Sci., 2025, N15, 7689. – URL: <https://www.mdpi.com/2076-3417/15/14/7689> (дата обращения: 29.04.2026).

Н.С. Холодковская

**ИНТЕГРАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ
ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ: ПРОЕКТ ИНТЕРАКТИВНОЙ ЭКСКУРСИИ
«ТАГАНРОГ – ПЕРВАЯ ВОЕННО-МОРСКАЯ БАЗА РОССИИ»**

Аннотация. Статья посвящена роли школьного музея в патриотическом воспитании учащихся и формировании единого воспитательного пространства в современной школе. В работе представлен проект интерактивной экскурсии «Таганрог – первая военно-морская база России», разработанной учащимися с использованием коллективного подхода. Подчеркивается важность интеграции образования и воспитания для формирования гармоничной личности.

Ключевые слова: школьный музей, воспитательное пространство, патриотическое воспитание, интерактивная экскурсия.

N.S. Kholodkovskaya

**INTEGRATION OF LEARNING AND EDUCATION IN THE SCHOOL MUSEUM: INTERACTIVE EXCURSION PROJECT
«TAGANROG – THE FIRST RUSSIAN NAVAL BASE»**

Abstract. The article is devoted to the role of the school museum in the patriotic education of students and the formation of a unified educational space in a modern school. The paper presents a project of an interactive excursion “Taganrog – the First Naval Base of Russia”, developed by students using a collective approach. The importance of integrating education and upbringing for the formation of a harmonious personality is emphasized.

Key words: school museum, educational space, patriotic education, interactive tour.

Современная школа – это не просто место получения знаний, это многофункциональное пространство, где ученики раскрывают свой потенциал, развивают таланты и формируются как личности. При этом, говоря о развитии, невозможно разделить обучение и воспитание – это две неразрывные грани единого процесса образования, направленного на формирование гармоничной и успешной личности.

Обучение, в традиционном понимании, обеспечивает ребенка необходимым багажом знаний, навыков и компетенций, позволяющих адаптироваться к современному миру, осваивать новые профессии и критически мыслить. Это фундамент, на котором строится дальнейшая жизнь.

Однако одного фундамента недостаточно. Без четкого понимания моральных ориентиров, без сформированных ценностей, без умения строить взаимоотношения с окружающими, полученные знания рискуют остаться невостребованными или даже быть использованными во вред.

Именно здесь на сцену выходит воспитание, которое формирует личность ребенка, прививает ему нравственные принципы, учит сочувствию, ответственности, уважению к другим и к себе, патриотизму и гражданской позиции. Воспитание помогает ребенку понять свое место в обществе, осознать свои сильные и слабые стороны, раскрыть свой потенциал и найти свое призвание.

Когда обучение и воспитание идут рука об руку, они создают синергетический эффект, усиливая друг друга. Чтобы обучение и воспитание действительно работали в тандеме, необходимо создание единого воспитательного пространства в каждой школе. С позиции образовательного учреждения воспитательное пространство – это сложное средовое образование, структура которого является результатом процессов интеграции и дифференциации, механизм его построения и реализации – сеть педагогических событий внешнего и внутреннего характера [3]. Интеграция предполагает взаимодействие всех компонентов воспитательного пространства школы как единого целого, включая в себя штаб воспитательной работы, спортивный клуб, медиацентр, центр детских инициатив, волонтерский отряд, школьный музей и др. В настоящее время стоит задача включить в единое воспитательное пространство каждого ребенка.

Остановимся более подробно на возможностях школьного музея как элемента воспитательного пространства школы. В современной системе патриотического воспитания подрастающего поколения школьный музей играет значительную роль, так как: обладает огромным воспитательным потенциалом в укреплении основ российской гражданской идентичности на основе духовно-нравственных и культурных ценностей народов Российской Федерации [1]. Какие же возможности предоставляет школьный музей для развития учащихся?

Прежде всего, это воспитание патриотизма и гражданственности: изучение истории своей школы, города, страны воспитывает чувство гордости за свою Родину и ответственности за ее будущее. Работа с архивными документами, изучение экспонатов, проведение интервью с очевидцами событий стимулирует исследовательский интерес школьников и учит анализировать информацию. Музей помогает ученикам осознать связь времен, понять роль прошлого в формировании настоящего и будущего, а значит, участвует в формировании исторического сознания. Научно-методическая функция музея тесно связана с поисковой и исследовательской, объединяет педагогический коллектив и учащихся в едином деле [4]. Особое значение приобретает участие учащихся в комплектовании музейного фонда, проведении экскурсий, организации тематических выставок. Эти форматы работы позволяют сохранить и передать будущим поколениям важные исторические события и формируют историческую память. Проведение экскурсий, участие в научных конференциях и конкурсах требует умения грамотно излагать свои мысли, аргументировать свою точку зрения и общаться с аудиторией, а значит, способствует развитию коммуникативных навыков ребенка. Создание контента для онлайн-платформ музея позволяет ученикам освоить современные технологии и расширить аудиторию посетителей. Особенно ценным является опыт, когда каждый учащийся становится активным участником создания музейной экспозиции или экскурсии [2].

Советник директора по воспитанию играет ключевую роль в использовании потенциала школьного музея в патриотическом воспитании. Он может инициировать и поддерживать музейные проекты, организовывать взаимодействие музея с другими структурами, координировать деятельность ученического актива музея, поддерживая инициативы школьников, направленные на развитие музея и его популяризацию, использовать экспозиции музея для проведения уроков и внеклассных мероприятий, организовывать тематические экскурсии и лекции.

В данной работе представим опыт работы советника директора по воспитанию МОБУ СОШ № 6 г. Таганрога по вовлечению учащихся в деятельность школьного музея, как элемента воспитательного пространства школы. Результатом работы стала интерактивная экскурсия «Таганрог – первая военно-морская база России», авторами которой выступили учащиеся.

При выполнении работы был использован коллективный подход. Один из способов реализации этого подхода – распределение работы по этапам. На первом этапе обсуждение и выбор те-

мы экскурсии идет всей творческой группой. Такой подход позволяет учитывать интересы каждого ученика и сделать процесс работы более увлекательным. На втором этапе творческий коллектив делится на группы, каждая из которых отвечает за определенный этап экскурсии (например, введение, основная часть, заключение). Затем каждая группа проводит собственное исследование по своему этапу, изучает документы, фотографии, собирает информацию об экспонатах. На основе проведенного исследования каждая группа разрабатывает текст своей части экскурсии, стараясь сделать его интересным и доступным для слушателей. На следующем шаге идет совместное обсуждение и редактирование всех этапов экскурсии, чтобы добиться логичной структуры и связности изложения. Заключительный этап включает в себя создание презентаций, плакатов, видеороликов, которые будут использоваться во время экскурсии. Такой подход позволяет вовлечь в работу над экскурсией каждого ученика, независимо от его способностей и интересов. Участвуя в общем деле, ребята учатся работать в команде, уважать чужое мнение и брать на себя ответственность за результат. В конечном итоге, созданная таким образом экскурсия становится не просто интересным рассказом о прошлом, а настоящим произведением, в которое вложен труд и душа каждого ученика.

На этапе обсуждения темы и плана экскурсии были выбраны объекты, расположенные в г. Таганроге и имеющие прямое отношение к теме исследования «Таганрог – первая военно-морская база России». Перечислим их. Памятный знак Троицкая крепость на Таган-Роге. Остров Череха. Памятный знак на месте Троицкой церкви. Памятный знак на месте Третьего бастиона Троицкой крепости. Памятный знак морякам Азовской военной флотилии. Памятники азовским морякам и воинам 130 и 416 Таганрогской стрелковой дивизии. Памятник Адмиралам, офицерам, морякам Азовской флотилии, создателям первой военно-морской базы России – Таганрога.

На втором этапе учащиеся были разделены на микро-группы, каждая из которых готовила материал по одному из представленных объектов.

Совместное обсуждение, дополнение, редактирование всех докладов учащихся позволило выстроить логичную структуру и связность интерактивной экскурсии.

Интерактивная экскурсия «Таганрог – первая военно-морская база России»

Предлагаем вам совершить интерактивное путешествие по нашему родному городу Таганрогу. Каждый этап истории развития города Таганрога, как первой военно-морской базы России отражен в памятных знаках.

Каждый день мы ходим по знакомым улочкам нашего любимого города. Часто, в спешке ежедневных дел, мы не обращаем внимания на вещи, которые нам кажутся обыденными, а на самом деле таят в себе огромную культурную и историческую ценность. Узнать об историческом прошлом своего народа мы можем из книг по истории, кинофильмов, рассказов старших и учителей. А ещё об историческом прошлом нам многое могут рассказать памятники, которые есть и в нашем городе.

Тема нашей интерактивной экскурсии «Таганрог – первая военно-морская база России».

Эпиграфом нашей экскурсии станут слова императора Александра III: «У нас есть только два надёжных друга: русская армия и русский флот!»

Начнем наше путешествие в сквере у памятника Петра I, где в 2022 году был установлен Памятный знак Троицкая крепость на Таган-Роге (рис. 1). Крепость на Таган-Роге – первая военно-морская база России. Её строительство велось с 1698 г. по 1709 г. (рис. 2). В 1711г. был подписан Прутский мир, который позволил Петру I отвести свои войска в Россию в обмен на обязательство вернуть Османской империи Азов, завоёванный в 1696 году, и срыть русские крепости на Азовском море. В 1769 г. Екатерина II начала восстанавливать крепость. В основе идеи лежит принцип сопряжения контуров бывшей крепости с современными улицами города, благодаря чему прослеживается связь современного Таганрога и города Троицкого, построенного по замыслу Петра I.

Вместе с восстановлением города началось и строительство Азовского флота. Памятный знак размещен в историческом сквере на площадке у памятника Петру I



Рис. 1. Памятный знак Троицкая крепость на Таган-Роге



Рис. 2. Проект Крепости на Таган-Роге

Если внимательно взглянуть в морскую даль, то можно заметить скопление чаек. Находятся они на искусственном острове, созданном по приказу Петра I (рис. 3). Остров расположен на 2 км южнее гавани Таганрога. Это был первый в мире морской форт, созданный искусственно. Раннее, на острове Черепаха возвышалась цитадель с пушками. Она служила защитой от неприятельского флота (рис.4).



Рис. 3. Остров Черепаха в наши дни

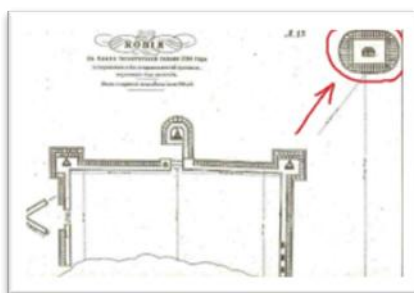


Рис. 4. План Таганрогской гавани

В 1711 г. цитадель была разрушена вместе с Троицкой крепостью. И только лишь в 1845г. на острове был установлен деревянный маяк, который, в 1894 году был заменен металлическим (рис. 5).

Сегодня увидеть остров с берега можно лишь несколько дней в году, во время сильного отлива. Все остальное время остров скрыт под водой. Распознать остров помогают только чайки,

которые любят охотиться в этом месте (рис. 6). В ноябре 1992 года остров Черепаша был внесен в реестр охраняемых памятников архитектуры Ростовской области.



Рис. 5. Вид на маяк на Острове Черепаша



Рис.6. Чайки на Острове Черепаша

Продолжим нашу прогулку по скверу и сделаем остановку возле памятного знака на месте Троицкой церкви (рис. 7). Этот знак установлен в Петровском сквере на том месте, где в 1699 г. начала действовать первая церковь города, одна из первых построек будущей морской крепости. Церковь эту именовали – Троицкая, по имени церкви крепость и город получили название Троицка, что на Таган-Роге. В 1711г. Церковь была разрушена вместе с Троицкой крепостью. Ее по частям перевезли в г. Бахмут. В 1877 году Троицкую церковь возродили из камня (рис. 8). В 1930 году Троицкая церковь была закрыта. Здание было отдано под кроватьную мастерскую, а позднее – совсем разрушено.



Рис. 7. Памятный знак на месте Троицкой церкви



Рис. 8. Троицкая церковь 1877 г.

В память о Третьем бастионе Троицкой крепости на улице Петровской, д. 15 установлен памятный фрагмент. Он представляет собой пушку, расположившуюся у фрагмента фортификационного сооружения Троицкой крепости (рис. 9).

Памятный фрагмент крепости расположен в точном соответствии с картографическими данными, на том месте, где проходила так называемая стена «загрудного боя». Здесь, на земляных

валах, располагались защитные сооружения высотой по грудь бойцов-мушкетеров, которые должны были отражать набеги неприятеля со стороны азовской степи. Здесь же устанавливались и пушки.



Рис. 9. Памятный фрагмент Троицкой крепости

Во времена Великой Отечественной войны большой вклад в оборону Таганрога внесли моряки Азовской флотилии. Город Таганрог пережил 680 дней немецкой оккупации. 30 августа 1943 года моряки Азовской военной флотилии высадили в районе Таганрога, морской десант, который способствовал освобождению города. В городе установлены памятные мемориалы в благодарность за подвиги моряков Азовской флотилии.

Памятный знак на площади Морского вокзала г. Таганрога представляет собой настоящий катер-тральщик Я-5 поднятый на постамент в виде морской волны (рис. 10).

До того, как стать памятником, он прошел большой боевой путь. В 1942 году Я-5 вступил в строй Волжской военной флотилии, приняв участие в Сталинградской битве, а позже участвовал в освобождении Киева и Белоруссии. В 1944 году Я-5 принял участие в очистке акватории Черного моря от мин. В 1953 году судно было передано в распоряжение Таганрогской морской школы ДОСААФ, на нём обучались практическим навыкам моряки.



Рис. 10. Катер - тральщик Я-5 на площади морского вокзала г. Таганрога

30 августа 1943 года г. Таганрог был освобожден от немецко-фашистских захватчиков. В тяжелых боях на подступах к городу и в штурме Самбекских высот принимали участие бойцы 130-й и 416-й стрелковых дивизий, моряки Азовской военной флотилии.

Погибшие бойцы были похоронены в братской могиле, на старом кладбище г. Таганрога. Над могилой бойцов был установлен временный деревянный памятник, который в 1948 г. заменили на постоянный (рис. 11).



Рис.11. Братская могила бойцов на старом кладбище г. Таганрога

На главном монументе были высечены золотом 396 фамилий воинов 130-й и 416-й Таганрогских стрелковых дивизий. Слева и справа от стелы позже установили бронзовые скульптуры девушки-регулировщицы и воина с автоматом (рис.12).



Рис.12. Бронзовые скульптуры девушки-регулировщицы и воина с автоматом

Во второй половине 1990-х годов эти фигуры таинственным образом исчезли.

В 1965 году, к 20-летию Победы в Великой Отечественной войне, на братской могиле воинов на старом городском кладбище зажгли Вечный огонь.

Продолжим экскурсию на Пушкинской набережной, в месте, где установлен Памятник Адмиралам, офицерам, морякам Азовской флотилии, создателям первой военно-морской базы России – Таганрога. Он представляет собой огромный старинный якорь парусного боевого корабля, установленный на каменном постаменте. Общая высота памятника над уровнем набережной составляет 5 м 5 см (рис. 13). Данный якорь поднят со дна моря южнее Таганрогского порта в 1996 г. и является современником тех событий, памятником которым он будет служить.

Этот памятный знак посвящен событиям, связанным со строительством Петром I и возобновления при Екатерине II статуса главной военно-морской базы на берегах Азовского моря – Троицка – Таганрога.



Рис. 13. Памятник Адмиралам, офицерам, морякам Азовской флотилии, создателям первой военно-морской базы России – Таганрога

Завершив нашу экскурсию в музей Военно-морского флота России в нашей школе. Музей был создан в 1974 г. по инициативе школьного учителя истории Нога Надежды Алексеевны, моряков-ветеранов Великой Отечественной войны и членов городского совета ветеранов. Экспозиция музея отражает историю создания и развития Военно-Морского флота России. Одним из значимых моментов деятельности школьного музея является сохранение памяти об историческом прошлом флота России, о подвиге ветеранов войны и труда.

Наш музей играет большую роль в патриотическом воспитании учеников нашей школы. У учеников формируется уважение к историческим традициям своего народа, памяти дедов и отцов, стремление быть полезным и принимать активное участие в жизни школы, города, страны!

В 2020 г. музей стал победителем в номинации «Лучший школьный музей» во Всероссийском конкурсе «Гражданское и патриотическое воспитание в образовании», приуроченного к 75-летию со дня Победы в Великой Отечественной войне.

Наша экскурсия по Таганрогу как первой военно-морской базы России подошла к концу. Мы гордимся тем, что живем в городе со столь богатой историей! Завершив экскурсию словами Петра I и В.В. Путина: «Армия и флот России – гордость страны!».

Таким образом, «патриотическое воспитание как система образовательных, культурных и социальных мероприятий, направленных на развитие патриотических чувств, гражданской и национальной идентичности, любви к Родине и ее ценностям» [5] может быть реализовано через вовлечение учащихся в работу школьного музея. Советник директора по воспитанию, используя потенциал музея, создает атмосферу, в которой каждый участник чувствует себя частью истории своей школы, своего города, своей страны и гордится этим.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горячев, Н. Е. Школьный музей как важный инструмент патриотического воспитания обучающихся / Н. Е. Горячев, М. Г. Якунчева // Перспективы науки. – 2022. – № 8(155). – С. 138-143.
2. Дамдинов, А. В. Воспитательный потенциал школьных музеев как фактор формирования гражданской идентичности учащихся / А. В. Дамдинов, Т. Ц. Дугарова // Преподавание истории в школе. – 2021. – № 9. – С. 52-55.
3. Тарасова, К. С. Формирование единого воспитательного пространства современной школы / К. С. Тарасова, А. И. Мозговой // Детство - территория безопасности: Сборник материалов конференции, Москва, 09 октября 2020 года / Отв. редакторы В.Г. Голышев, Н.М. Ладнушкина. – Москва: Издательство «Саратовский источник», 2021. – С. 312-316.
4. Филипович, О. М. Роль школьных музеев в патриотическом воспитании учащейся молодежи / О. М. Филипович, Е. С. Глазбурдук // Этих дней не смолкнет слава: материалы республиканской военно-научной студенческой конференции, Гродно, 26 апреля 2012 года. – Гродно: Гродненский государственный медицинский университет, 2012. – С. 166-171.
5. Широкова, Е. О. Понятие патриотического воспитания и особенности его реализации в России / Е. О. Широкова // Социально-экономические и историко-правовые концепции развития науки в XXI веке: возможности, проблемы, перспективы: Сборник научных статей. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Сфера», 2024. – С. 34-37.

**РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ
ПО ОБОГАЩЕНИЮ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Аннотация. В статье обосновывается мнение о важности участия родителей в развитии глагольного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Экспериментальное исследование охватило 8 детей в возрасте 5–7 лет и позволило зафиксировать заметное расхождение между пассивным и активным словарем, затруднения в семантической дифференциации, в подборе синонимов, в понимании переносных значений, в словоизменении и словообразовании глаголов. Авторы аргументируют целесообразность вовлечения родителей в коррекционную работу, предлагая игровые приемы для домашних занятий.

Ключевые слова: глагольный словарь, общее недоразвитие речи (ОНР), дошкольники с ОНР, коррекционная работа, роль родителей, лексико-грамматические навыки.

V.S. Chebotareva, O.N. Filippova

**THE ROLE OF PARENTS IN ENRICHING THE VERB VOCABULARY OF PRESCHOOLERS
WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

Abstract. This article substantiates the importance of parental involvement in developing verbal vocabulary in preschoolers with general speech underdevelopment level III. The experimental study, which involved eight children aged 5–7, revealed significant discrepancies between passive and active vocabulary, as well as difficulties in semantic differentiation, synonym selection, understanding figurative meanings, and verb inflection and word formation. The author argues for the advisability of involving parents in remedial work, suggesting game-based strategies for homework.

Key words: verb vocabulary, general speech underdevelopment (GSU), preschoolers with GSU, remedial work, parental role, lexical and grammatical skills.

Глаголы формируют предикативное ядро детского высказывания и лежат в основе лексической системы ребенка, ведь именно через них выражаются действия, состояния, временные и причинно-следственные связи [6]. У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) глагольная лексика формируется со значительными нарушениями [1]. Фразовая и связная речь из-за этого обедняется, коммуникативные возможности сужаются, а вслед за ними появляются вторичные отклонения в познавательном и социальном развитии [6, с. 52].

Констатирующий эксперимент, проведенный на базе МБДОУ «Детский сад №101» г. Таганрога Ростовской области с участием восьми детей пяти-семи лет с общим недоразвитием речи III уровня, выявил отсутствие высокого уровня владения глагольным словарем у всех обследуемых дошкольников. Шестеро детей (75%) продемонстрировали средний уровень, двое (25%) – низкий. Наибольшие затруднения вызвала актуализация активного словаря. Все участники экспериментальной работы получили по соответствующему заданию минимальный балл. Стойкие сложности проявились также в семантической дифференциации, подборе синонимов и понимании переносных значений, в словоизменении и словообразовании глаголов (особенно при образовании приставочных и суффиксальных форм). Пассивный словарь у большинства детей оказался относительно сохранным, что подтверждает типичное для ОНР расхождение между пониманием глаголов и их самостоятельным употреблением в речи [2].

Подобные особенности объясняются системным характером недоразвития всех компонентов речевой функциональной системы при ОНР, которые описаны в работах Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и других исследователей [6, 44]. Первичный дефект речевых

средств порождает вторичные нарушения коммуникативной функции, познавательных процессов и социальной адаптации ребенка.

В дошкольных образовательных учреждениях логопеды системно работают над расширением глагольного словаря, используя различные дидактические задания [7]. При этом результаты коррекции существенно возрастают, когда родители активно подключаются к этому процессу, ведь семья располагает особыми возможностями для естественного, эмоционально насыщенного и регулярного речевого общения с ребенком в повседневных бытовых ситуациях. Слова из пассивного запаса благодаря этому переходят в активный, грамматические навыки закрепляются автоматически [3].

Родители выполняют домашние задания, рекомендованные логопедом, тем самым создают обогащенную речевую среду, обсуждая с ребенком повседневные события, комментируя свои и его действия (например, «Я мою посуду, а ты что делаешь?» или «Мяч катится, прыгает, летит»), применяя наглядно-действенный метод и организуя сюжетно-ролевые игры. Родители могут эффективно работать над следующими направлениями:

1. Обогащение активного глагольного словаря.

Игра «Живые картинки»

Цель: обогащение активного словаря через имитацию и называние действий.

Описание: ребёнок выполняет действие и одновременно называет его глаголом.

Инструкция: «Посмотри на карточку и покажи, что делает человек. Назови это действие громко и чётко: «Я рисую», «Я поливаю цветы», «Я стираю»».

Оборудование: карточки с изображением действий или предметы-заместители (кубики, машинки, игрушечные инструменты).

Игра «Что делают предметы?»

Цель: расширение глагольного словаря за счёт действий неодушевлённых предметов. Описание: называние типичных действий различных объектов.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи, что делает этот предмет. Часы – тикают, машина – едет, дождь – идёт, ветер – дует».

Оборудование: предметные и сюжетные картинки (часы, транспорт, явления природы).

2. Уточнение семантической точности и дифференциация глаголов.

Игра «Что умеет человек?»

Цель: уточнение глаголов выполняемых действий

Описание: предложите ребёнку назвать действия, которые сегодня выполнял он сам, мама, папа, другие члены семьи.

Инструкция: «Вспомни, что ты сегодня делал? Что делала мама?».

Игра «Что чем делаем?»

Цель: закрепление знаний о действиях, которые можно выполнять с помощью различных предметов.

Описание: Взрослый, кидает мяч ребенку, задает вопрос. Ребенок, возвращая мяч, отвечает на заданный вопрос.

Инструкция: «Чем пилят? Чем режут?».

Речевой материал: пила – пилить, нож – резать, топор – рубить, кисточка – красить, карандаш – рисовать.

Оборудование: мяч.

3. Работа над переносными значениями глаголов.

Загадки с многозначными глаголами

Цель: развитие понимания переносных значений через контекст.

Описание: отгадывание загадок и объяснение значения глагола.

Инструкция: «Отгадай загадку и скажи, в каком значении употреблён глагол: «Без ног, а бежит, без рта, а кричит» (ручей)».

Оборудование: карточки с загадками или стихотворные строки.

Упражнение «Скажи по-разному»

Цель: активизация многозначности глаголов.

Описание: подбор разных контекстов употребления одного глагола.

Инструкция: «Есть слово “бежит”. Скажи, что может бежать: вода бежит, время бежит, собака бежит, молоко бежит (убежало)».

Оборудование: карточки со словами или без наглядной опоры (устно).

4. Формирование словоизменения и словообразования глаголов.

Игра «Мы делаем вместе»

Цель: отработка изменения глаголов по числу и лицам в настоящем времени.

Описание: совместное проговаривание глаголов в разных формах.

Инструкция для ребёнка: «Я говорю: “Я прыгаю”, а ты говоришь: “Мы прыгаем”, потом: “Ты прыгаешь”, “Они прыгают”».

Оборудование: мяч или картинки с действиями.

Игра «Что было вчера?»

Цель: формирование изменения глаголов прошедшего времени по родам и числу.

Описание: описание действий в прошедшем времени с учётом рода.

Инструкция: «Посмотри на картинку. Мальчик вчера что делал? (Он читал). Девочка вчера что делала? (Она читала). Они вчера что делали?»

Оборудование: сюжетные картинки «вчера – сегодня».

Игра «Входи – выходи»

Цель: формирование приставочного словообразования и антонимичных пар глаголов.

Описание: выполнение действий с приставками и называние противоположных по значению глаголов.

Инструкция: «Я говорю «входить», ты показываешь и говоришь противоположное действие: “Выходить”».

Оборудование: коробка или «домик», мелкие игрушки.

5. Включение глаголов в связную речь.

Сюжетно-ролевая игра «В магазине»

Цель: включение разнообразных глаголов в диалогическую речь.

Описание: разыгрывание ситуации покупки с активным использованием глаголов действий.

Инструкция: «Ты – продавец, я – покупатель. Расскажи, что ты делаешь: взвешиваешь, режешь, упаковываешь, даёшь сдачу».

Оборудование: атрибуты для сюжетно-ролевой игры (игрушечные продукты, касса).

Задание «Расскажи по серии картинок»

Цель: развитие связной монологической речи с использованием глаголов в разных временах и лицах.

Описание: составление рассказа по последовательности событий.

Инструкция: «Посмотри на картинки и расскажи по порядку, что делал мальчик сначала, потом и в конце. Используй слова: пошёл, увидел, помог, полил, принёс».

Оборудование: серия из 4-6 сюжетных картинок.

Игра «Расскажи, что ты делал»

Цель: активизация глаголов в связной речи на основе личного опыта.

Описание: рассказ ребёнка о своих действиях в течение дня или конкретной ситуации.

Инструкция: «Расскажи, что ты делал сегодня утром: встал, умылся, позавтракал, собрался в детский сад».

Оборудование не требуется (можно использовать фотографии дня или рисунки ребёнка).

Коррекционную работу в семье лучше выстраивать ежедневно, отводя на занятия десять-пятнадцать минут и придерживаясь игровой формы с постепенным усложнением заданий; достаточная повторяемость материала и положительный эмоциональный настрой при этом закрепляют формируемые навыки. Родителям рекомендуется отмечать успехи ребенка, поддерживать его речевую инициативу и согласовывать свои действия с логопедом [6].

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи наблюдается отставание от возрастной нормы в развитии словарного запаса, следовательно, данная категория детей нуждается в организации специальной коррекционной работы по формированию их лексического строя речи [4;

5]. Родители в коррекционно-развивающем процессе занимают позицию равноправных участников. Когда они систематически и осознанно работают дома над обогащением глагольного словаря ребенка, разрыв между пассивным и активным запасом слов сокращается, аграмматизмы проявляются реже, фразовая и связная речь становится качественнее, а коммуникативная компетентность дошкольника с общим недоразвитием речи возрастает.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва: Просвещение, 1990. – 240 с.
2. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
3. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 6 лет. – Москва: Гном и Д, 2011. – 112 с.
4. Филиппова, О.Н., Брездина, Ю.В. Особенности словарного запаса детей старшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня// Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – Таганрог, 2021. – № 1. – С. 97-103.
5. Филиппова, О.Н., Мельникова, Е.Г. Формирование словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – Таганрог, 2023. – № 1. – С. 431-438.
6. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
7. Чистякова, И. А. 33 игры для формирования глагольного словаря дошкольников: книга для логопедов, воспитателей и родителей. – Санкт-Петербург: КАРО, 2005. – 96 с.

И. В. Чельшева, Е. М. Илларионова

МЕДИАПЕРФОРМАНС КАК СРЕДСТВО РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В данной статье раскрывается потенциал медиаперформанса как инструмента психолого-педагогической работы со студентами. Авторы уделяют внимание применению перформативных технологий для формирования эго-идентичности, самопознания, самовыражения современной молодежи.

Ключевые слова: медиаперформанс, эго-идентичность, медиаобразование.

I.V. Chelysheva, E. M. Illarionova

MEDIA PERFORMANCE AS A MEANS OF WORK FOR A TEACHER-PSYCHOLOGIST IN FORMING THE EGO-IDENTITY OF STUDENT YOUTH

Abstract: This article reveals the potential of media performance as a tool for psychological and pedagogical work with students. The authors focus on the application of performative technologies for the formation of ego identity, self-knowledge, and self-expression of modern youth.

Key words: media performance, ego-identity, media education.

В условиях цифровизации образовательного пространства вуза особую значимость приобретает поиск эффективных средств, позволяющих создавать условия для личностного и профессионального самоопределения студентов. Традиционные методы диагностики и сопровождения зачастую оказываются недостаточными для глубокого вовлечения обучающихся в процессы самопознания и формирования устойчивой эго-идентичности. В этом

контексте медиаперформанс выступает перспективным направлением, объединяющем искусство, цифровые технологии и психолого-психологическую практику. Визуальные образы, мультимедийные форматы, интерактивные технологии становятся средством создания пространства для рефлексии и творческого поиска.

Т. В. Христидис определяет психолого-педагогическую работу со студентами как «формирование полноценной личности, обеспечение условий для успешного проявления, по мере возможностей, всех её способностей, появление человека целостного, думающего и чувствующего» [11, 173]. В связи с ориентацией современной педагогики на личностное развитие студентов, возникает потребность в формировании соответствующей образовательной среды, в которой может раскрыться потенциал обучающегося. Работа педагога-психолога способствует включению студентов в процессы самопознания, саморазвития, самостоятельного решения образовательных задач. При этом необходимым является изучение факторов, определяющих личностное и профессиональное становление – способностей, мотивации, ценностных ориентаций молодежи, а также учет возрастных особенностей студентов.

Л. С. Выготский в возрастной классификации исключил период молодости из детских возрастов, отделив детство от зрелости: «Возраст от 18 до 25 лет составляет скорее начальное звено в цепи взрослых возрастов, чем заключительное звено в детском развитии...». Автор впервые обозначил юность как «начало зрелой жизни» [2, 306]. На этом этапе наиболее важным является процесс самопознания и поиска ответов на вопросы: «Кто я?», «Чего я хочу?», «Какой я?», «Каким меня видят другие?» и т.д.

В. Т. Лисовский определяет молодежь как «поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих, а в более зрелом возрасте уже усвоивших, образовательные, культурные и другие социальные функции» [6, 114].

О. И. Белый подчеркивает следующие особенности молодежного возраста: «постоянное накопление психофизиологических новообразований, освоение социального пространства и ролевого репертуара, рефлексия всех отношений в этом пространстве, определение в нем себя, собственной самоорганизации, которая происходит в постоянно расширяющихся контактах молодого человека с окружающими (младшими, сверстниками, старшими), взрослым сообществом в целом» [1, 157].

И. А. Зимняя рассматривает студенчество как «специфическую социальную группу, уникальное сообщество индивидов, организовано объединенных системой высшего образования» и выделяет главные черты студенческого периода: высокий уровень образования, сильную познавательную мотивацию, пиковую социальную инициативность [4, 34].

Э. Эриксон определяет в качестве главной задачи этого этапа взросления – поиск личностной идентичности [14, 56]. На период студенчества приходится важный этап самоопределения молодёжи в различных сферах: профессиональной, семейной, социальной. Исследователь отмечает, что непройденный кризис эго-идентичности вызывает отсутствие самоопределения в различных ролях и возврат к более ранним инфантильным формам поведения [14, 82]. Э. Эриксон характеризует юность как период, когда общество даёт молодому человеку время узнать себя, обрести устойчивое представление о своих ценностях и смыслах [14, 280].

В российской психологии В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев коррелируют кризис эго-идентичности с необходимостью обретения авторства и суверенности собственной жизненной траектории, отделения от родительской семьи [9, 56].

В. И. Слободчиков подчеркивает, что ключевым возрастным новообразованием юношеского этапа выступает саморефлексия, осознание уникальности, самоидентификация, конструирование жизненных стратегий [9, 360].

Как отмечает И. В. Чельшева, задачи эффективного преодоления юношеского кризиса включают:

- конструирование представлений о себе;
- формирование идентичности;
- развитие устойчивых отношений с друзьями;

- утверждение эмоциональной автономии;
- освоение фундаментальных знаний в профессиональной области, выявление интересов, которые позже преобразуются в специализацию;
- выстраивание целостной внутренней ценностной системы, на которую юноша/девушка сможет опираться при разрешении жизненных ситуаций [12, 162].

По мнению Л. А. Регуш, во время преодоления кризиса индивид сталкивается со следующими характеристиками данного этапа развития:

- затруднения в выявлении своих дарований и потенциала, выборе специальности;
- упадок саморегуляции (осознания эмоций и состояний, прогнозирования, соблюдения ритма активности и покоя, организации досуга);
- ролевая дисгармония, сложности в присвоении новых социальных позиций (студент, профессионал, супруг);
- конфликты в семейных отношениях (претензии на авторитет);
- ощущение изоляции;
- пересмотр ценностных ориентиров [13, 300].

По мнению Е. Е. Сапоговой, результатом успешного преодоления кризиса эго-идентичности выступает обретение когнитивной, аксиологической, аффективно-чувственной и экономической автономии [8, 358]. Как подчеркивает исследователь, при отсутствии такого прогресса, индивид со временем сталкивается со следующими проблемами:

- отсутствие представлений о жизненных принципах и фундаментах, дефицит собственной системы убеждений, провоцирующий бессознательное поведение, хаотичное принятие важных решений, утрату интереса к жизни;
- недостаток профессионального самоопределения, приводящий к обесцениванию процесса обучения, размытому видению перспектив;
- дефицит саморефлексии, вызывающий отсутствие индивидуального стиля когнитивной деятельности, замедление темпов мышления, а также упадок эмоциональности, отсутствие стабильной концепции Я-образа, неспособность к творческому мышлению.

По мнению Дж. Марсиа, эго-идентичность может быть представлена в четырех статусах на основании двух критериев (исследования и поиска альтернатив, принятия обязательств и следования принятым ценностям):

- достигнутая идентичность (кризис пройден, характеризуется осознанным выбором, автономностью и гибкостью в принятии решений, проявлением лидерских качеств);
- принятая идентичность (кризис не пройден, характеризуется выбором на основании авторитетного мнения, зависимостью от мнения значимых взрослых);
- мораторий (характеризуется стремлением отложить выбор, тревожностью, импульсивностью в принятии решений);
- диффузная идентичность (характеризуется пассивностью, избеганием решений, апатией, прокрастинацией, низкой мотивацией) [15, 551].

В зависимости от сформированного статуса эго-идентичности необходимо проводить психолого-педагогическую работу со студентами, направленную на поддержание и развитие лидерских качеств личности с достигнутой эго-идентичностью; стимулирование самостоятельного поиска в случае принятой идентичности; структурирование поиска и снижение тревожности при моратории; формировании мотивации к исследованию и поиску при сформированной диффузной идентичности [26, 552].

В вопросах поиска эго-идентичности молодежи медиаперформанс становится уникальным методом работы, позволяющим участникам исследовать различные роли, смыслы и модели поведения, что способствует формированию собственного Я-образа и социализации в коллективе. По мнению И. В. Чельшевой, «творческая деятельность является необходимым компонентом здоровой и гармоничной жизни человека. Отношение к любому делу творчески помогает преодолевать трудности, добиваться цели» [13, 50].

Медиаперформанс представляет собой современную форму перформанса, интегрирующую цифровые технологии (видео, проекции, интерактивные медиасредства) с живым действием для усиления рефлексии и работы с идентичностью в условиях медиатизации.

А. В. Федоров определяет происхождение термина «медиа» от латинских *medium* (средство, посредник) и *media* (средства, посредники). Автор отмечает: «В современном мире термин является аналогом понятия «средства массовой коммуникации» (печать, фотография, радио, кинематограф, телевидение, видео, мультимедийные компьютерные системы, включая Интернет) и/или СМИ (средства массовой информации). Средства массовой коммуникации (*mass communication, media*) – это технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между субъектом (коммуникантом) и объектом (коммуникатором)» [10, 22].

М. А. Кобринец, А. А. Танюшина, В. В. Робустова подчеркивают, что термин «медиаперформанс» часто используется как синонимичный по отношению к таким направлениям современного искусства, как «цифровой перформанс» или «киберперформанс», то есть перформанс с использованием современных медиатехнологий (видео-, фотоматериалов, проекции, онлайн-трансляции, 3-D моделирования и др.) [5, 56].

Медиаперформанс представляет собой художественную форму, особенностью которой является синтез театрального действия, визуального искусства, медиатехнологий и социально-значимых темы. Он охватывает широкий спектр практик, от традиционных театральных представлений до авангардных и экспериментальных художественных акций, записанных с помощью фото- или видеосъемки. Педагог-психолог может использовать средства медиаперформанса для работы со студентами в диагностике, консультативной работе, коррекционно-развивающей практике, просветительской деятельности.

На базе НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» кафедры психолого-педагогического образования и медиакоммуникации факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ) в 2025-2026 учебном году было проведено исследование сформированности эго-идентичности студентов с последующим применением средств медиаперформанса в коррекционной работе.

В исследовании приняли участие студенты 1-4 курсов (30 человек). Первичная диагностика включала тестирование по шкале интерперсональной эго-идентичности Дж. Адамса в адаптации Т. А. Гавриловой и Е. В. Глушак [3].

Констатирование степени сформированности эго-идентичности определялось следующими показателями, предложенными Т. А. Гавриловой, Е. В. Глушак:

- наличием собственной сформированной системы личностно значимых ценностей, убеждений и обязательств в различных сферах жизни;
- балансом между проявлением себя в социуме и саморазвитием;
- знанием своих способностей и целей.

В зависимости от того, каким образом проявляются перечисленные показатели, мы выделили следующие уровни сформированности эго-идентичности студентов: высокий, средний и низкий. Например, о высоком уровне сформированной эго-идентичности свидетельствовало осознание студентами своих целей и планов, понимание слабых и сильных сторон личности, стремление к построению коммуникации в социуме, духовно-нравственному развитию, материальному благосостоянию, осознание своих интересов и способностей. Необходимым условием также являлось бесконфликтное совпадение личных особенностей, идеалов, смыслов и ценностей с особенностями, ценностями и смыслами системы и коллектива вуза.

Средний уровень сформированности эго-идентичности был охарактеризован отсутствием конкретных целей и планов, личные интересы и ценности частично соответствовали ценностям и условиям образовательной среды.

Низкий уровень сформированности эго-идентичности студентов был отмечен отсутствием личного плана действий, понимания собственных целей и ценностей. Личные

выборы продиктованы в основном материальными или социальными выгодами. Собственные интересы, способности, мотивы и цели частично или полностью не были известны студентам.

Диагностика группы респондентов показала, что не все студенты обладают сформированной идентичностью, молодые люди испытывают трудности в понимании себя, представлении о выполняемых социальных ролях, осознании личных ценностей и смыслов (см. таблицу 1).

Таблица 1

Результаты тестирования по шкале интерперсональной эго-идентичности Дж. Адамса в адаптации Т. А. Гавриловой и Е. В. Глушак.

Статус эго-идентичности	Количество студентов	Процент (%)
Диффузная	5 человек	16,6
Принятая	2 человека	6,7
Мораторий	12 человек	40
Достигнутая	11 человек	36,7

Мораторий идентичности был выявлен у 40,0% опрошенных и отличался состоянием проживания кризиса и поиска его разрешения, отсутствием определенной и устойчивой системы ценностей, убеждений, обязательств.

Достигнутая эго-идентичность была отмечена у 36,7% обучающихся и характеризовала студентов, прошедших кризис и имеющих самостоятельно сформированную и уникальную систему личностно значимых ценностей, убеждений и обязательств.

Диффузная эго-идентичность составила 16,7% и показала состояние идентичности индивидов, не сформировавших устойчивую систему ценностей, убеждений и обязательств в социальных отношениях.

Принятая эго-идентичность составила 6,7% и включала устойчивую систему ценностей, убеждений и обязательств, сформированных не в результате собственного активного поиска, а путем идентификации с родителями или другими значимыми лицами.

Таким образом, доминирование моратория (40%) свидетельствовало о высокой динамике социальных экспериментов у студентов, необходимости оказания психолого-педагогической поддержки в период кризиса. Значительный рост достигнутой идентичности (36,7%) показал сформированность у студентов стабильных межличностных связей. Уровень диффузной (16,7%) и принятой (6,7%) эго-идентичности указали на необходимость преодоления рисков социальной пассивности молодежи.

Для коррекционной психолого-педагогической работы была разработана программа из 8 занятий, которые включали в себя 6 тематических медиаперформансов, направленных на поддержку студентов в процессах самопознания, развития навыков самонаблюдения, рефлексии, формулировки собственной позиции по отношению к значимой проблеме, творческого самовыражения в театрализованном действии, формирования устойчивой эго-идентичности личности.

В рамках разработанной программы были проведены медиаперформансы: «Коллаж личности» с использованием фотоматериалов и видеопроекций, «Образ мысли» с применением художественных технологий, «Фроттаж – твоя текстура» с применением техник декоративно-прикладного искусства и театральных технологий, «Образ группы» с использованием методики коллажирования и видеомонтажа, «Услышать цвет» с применением аудиовизуальных

медиасредств, «Настроение «Новый год» с включением мультипликационных технологий покадровой анимации и видеопрезентации.

Анализ продуктов творческой деятельности и повторная диагностика показали, что общий уровень сформированности эго-идентичности и проявления интереса к самопознанию в группе вырос (см. таблицу 2). Использование средств медиаперформанса способствовало эффективности психолого-педагогической работы.

Таблица 2

Динамика уровня сформированности эго-идентичности в группе

	Уровень сформированности эго-идентичности	До реализации программы	После реализации программы
1.	Высокий	2 (6,7 %)	6 (20 %)
2.	Средний	18 (60 %)	21 (70 %)
3.	Низкий	10 (33,3 %)	3 (10 %)

Таким образом, результаты проведённого исследования свидетельствуют о высоком потенциале медиаперформанса как инновационного инструмента психолого-педагогического сопровождения студентов. Применение медиаперформанса обладает развивающим потенциалом, так как включает в себя формы групповой рефлексии, создает пространство для самоопределения и творческого самовыражения студентов. Интеграция творческих практик в образовательный процесс, использование аудиовизуальных медиасредств помогают педагогу-психологу определить и освоить новые подходы в работе с молодежью. Медиаперформанс может рассматриваться как эффективный ресурс модернизации психолого-педагогического сопровождения, отвечающий актуальным запросам современной образовательной среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белый, О. И. Определение понятия «молодежь» // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 12. – С. 156–158.
2. Выготский, Л. С. Детская психология : аудиокнига : электронная книга : печатная книга / Л. С. Выготский ; читает Леонтина Бродская. – Москва : РАО Говорящая книга : Тривола Консалтинг Групп, 2004.
3. Гаврилова, Т. А., Глушак, Е. В. Психометрическое исследование Шкалы интерперсональной идентичности методики объективного измерения статуса эго-идентичности Дж. Р. Адамса // Психологическая диагностика. – 2011. – № 3.– С.3-18
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: уч. для студентов по пед. и психол. направ. и спец. – Москва : Логос, 2000. – 384 с.
5. Кобринец, М. А., Танюшина, А. А., Робустова, В. В. Современный медиаперформанс как лаборатория тела: к переосмыслению дихотомии «физическое/виртуальное» // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2024. – Т. 48, № 5. – С. 54-68
6. Лисовский, В. Т. Советское студенчество: социологический очерк. – Москва : Высшая школа, 1990. – 302 с.
7. Регуш, Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 320 с.
8. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека : учебник для вузов. –Москва : Аспект Пресс, 2001. – 458 с.
9. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека : учебное пособие для вузов. –Москва : Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
10. Федоров, А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – Москва : МОО «Информация для всех», 2014. – 64 с.
11. Христидис, Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в вузе // Вестник МГУКИ. – 2015. – № 1 (63). – С. 172–176.
12. Чельшева, И. В., Купарева, Е. М. Медиаперформанс как средство преодоления кризиса эго-идентичности на примере арт-терапевтической работы с участниками студенческого любительского театра // Предупреждение и преодоление дезадаптации несовершеннолетних – центральная проблема социальной педагогики: сборник материалов 5-й Всероссийской научно-практической конференции 5 апреля 2024 года г. Таганрог. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2024. – С. 153–158.
13. Чельшева И. В. Творческие задания на материале произведений медиакультуры в медиаобразовательном процессе // Медиаобразование. – 2012. – № 3. – С. 50–83.

14. Эриксон, Э. Г. Идентичность: юность и кризис : учеб. пособие / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых ; пер. с англ. А. Д. Андреева и др. — Москва : Флинта, 2006. — 339 с.
15. Marcia, J. E. Development and Validation of Ego Identity Status // Journal of Personality and Social Psychology. — 1966. — Vol. 3. — P. 551-558.

В.С. Чугунова, Г.Н. Кобякова

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В этой статье изучены и описаны особенности сенсорной интеграции у детей младшего школьного возраста. Представлены результаты диагностического исследования по выявлению нарушений сенсорной интеграции у младших школьников. Обоснована необходимость своевременного выявления и коррекции сенсомоторных нарушений. Доказано влияние этих нарушений на успешное овладение детьми письменной речью.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, гиперчувствительность, гипочувствительность, младший школьный возраст, сенсорные системы, анализаторы.

V.S. Chugunova, G.N. Kobyakova

SENSORY INTEGRATION CHARACTERISTICS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract. This article examines and describes the characteristics of sensory development in primary school-aged children. The results of a diagnostic study to identify sensory abilities in primary school children are presented. The need for timely engagement and correction of sensory functions is substantiated. The influence of these factors on children's successful proficiency in written language is demonstrated.

Key words: sensory integration, hypersensitivity, hyposensitivity, primary school age, sensory systems, analyzers.

Актуальность темы исследования обусловлена представлением о том, что в основе развития всех высших психических функций у детей лежит гармоничное и своевременное развитие сенсорной интеграции. Именно сенсорная интеграция является основой для овладения ребенком навыками письма и чтения, поэтому крайне важно своевременное выявление нарушений сенсорной интеграции и их коррекция.

Основоположницей теории нарушений сенсорной интеграции является одна из самых известных специалистов по детскому развитию Энн Джин Айрес. Она изучила формирование и развитие всех сенсорных систем в детском возрасте и доказала их прямое влияние на развитие высших психических функций, особенно на речевое развитие и овладение ребенком навыками письма. Также она является разработчиком «метода сенсорной интеграции». Этот метод является одним из самых эффективных в коррекции сенсорных нарушений и имеет широкое применение в современной коррекционной педагогике. Все свои исследования Дж. Айрес зафиксировала в своем труде «Ребенок и сенсорная интеграция», опубликованном в конце 70-х годов. Там же она впервые раскрывает термин сенсорная интеграции (с латинского – «sensus» (ощущение, чувство) и «integratio» – вставка, вовлечение)) и дает ему такое определение: «Сенсорная интеграция представляет собой упорядочивание ощущений, которые потом будут как-либо использованы. Ощущения дают нам информацию о физическом состоянии нашего тела и окружающей среды. Они

текут в мозг подобно ручейкам, впадающим в озеро. Каждую миллисекунду в наш мозг поступают бесчисленные кусочки сенсорной информации... Поскольку человеку необходимо двигаться, учиться или вести себя подобающим образом, мозг должен организовать все ощущения. Он определяет область соответствующих ощущений, сортирует и располагает их в определенном порядке, подобно регулировщику, направляющему движение машин. Когда ощущения текут организованно, или интегрировано, мозг может использовать их для формирования восприятия, поведения, а также для процесса обучения» [1, 21].

О важности своевременного развития и гармоничного взаимодействия всех сенсорных систем между собой в своих трудах писали такие великие ученые и создатели науки о высшей нервной деятельности, как И.П. Павлов и И.М. Сеченов [6]. Процесс развития всех сенсорных систем носит сложный характер и начинается еще в утробе матери. Именно поэтому ученые называют вестибулярную, проприоцептивную и тактильную систему тремя базовыми системами, которые еще в утробе матери образуют основу для последующего взаимодействия всех органов чувств [5].

Изучением процесса сенсорной интеграции в той или иной мере занимались такие выдающиеся ученые, как А. Банди, И. Флеминг, У. Кислинг, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, М. Монтессори, Н.Н. Поддьяков, А.В. Семенович.

Л.С. Выготский в своих трудах также отмечал, что в основе формирования и развития высших психических функций лежит сложный процесс интеграции внешнего мира во внутренний [3].

Если обобщить предпринятые разными учёными попытки определения термина, то можно сказать, что сенсорная интеграция – это неврологический процесс, протекающий бессознательно и неконтролируемо, во время которого нервная система человека получает информацию от рецепторов всех органов чувств, анализирует и перерабатывает ее таким образом, чтобы она была использована для целенаправленной деятельности. Также этот процесс позволяет адекватно и осмысленно реагировать на внешние условия, в которых находится человек. [1; 2; 5; 6].

В своих исследованиях Джин Айрес разделила весь процесс развития сенсорной интеграции на четыре уровня:

- Первый уровень – развитие фундаментальных ощущений: тактильных, вестибулярных, проприоцептивных и других базовых ощущений.
- Второй уровень – развитие восприятия и координации на основе базовых систем: зрительное и слуховое восприятие, билатеральная интеграция (использование обеих сторон тела), понятие «схемы тела», планирование движений, развития координации и равновесия.
- Третий уровень – формирование более сложных навыков: речь и язык, целенаправленная деятельность, координация «глаз-рука», зрительное, слуховое и пространственное восприятие.
- Четвертый уровень – готовность к обучению: навыки самоконтроля и самообслуживания, моторная готовность, регулировка поведения и др. [1; 2].

На основе концепции Дж. Айрес была в 1994 году разработана пирамида обучения Вильямса и Шеленбергера. В ней наглядно представлены в четкой последовательности уровни формирования различных навыков у ребенка. В ней авторы зафиксировали, что фундаментом развития всех высших психических функций является зрелость младенческих рефлексов. Следующей ступенью развития ребенка является сенсомоторное обучение или своевременное развитие всех сенсорных систем. На этой базе ребенок осваивает более сложные навыки: перцептивно-моторную интеграцию, которая включает в себя представления о схеме собственного тела, чувство равновесия, восприятие, а также глазодвигательный контроль и координацию «глаз-рука». Далее – формируются более сложные навыки: способность к самоконтролю, активно развивается внимание и концентрация, совершенствуются визуально-пространственное восприятие и слухо-речевые навыки, ребенок становится более самостоятельным. Высшей ступенью развития становится овладение академическими навыками – чтением, письмом и математикой. При этом все уровни тесно взаимосвязаны. Без гармоничного развития и функционирования низших психических уровней невозможна полноценная работа и высших уровней. Так, недостаточная сформированность сенсорной

интеграции может затруднять речевое развитие и, следовательно, препятствовать успешному освоению навыков чтения и письма.

Все это свидетельствует о том, что большинство действий ребенка в первые семь лет жизни является частью одного процесса – процесса организации ощущений в нервной системе. Наиболее бурное развитие всех видов ощущений происходит в период с первого месяца жизни до 3-х лет. По мере взросления с 3 до 7 лет ребенок активно изучает мир и знакомится все с большим количеством различных ощущений, учится различать, дифференцировать и организовывать их. Благодаря этому его сенсомоторные навыки к семи годам становятся упорядоченными и обретают зрелость, а адаптивные ответы организма усложняются, что служит основой интеллектуального, социального и личностного развития ребенка [1]. Об этом также писал Ж. Пиаже, отмечая, что дети начинают демонстрировать абстрактное мышление и способность к обоснованию лишь с семи-восьми лет, как раз к периоду, когда все сенсорные системы обретают зрелость [7].

Исходя из этого можно заключить, что в норме к моменту поступления ребенка в школу процесс сенсорной интеграции заканчивает свое формирование и способствует благоприятному усвоению школьной программы.

Нарушение процесса обработки сенсорной информации – это различные неврологические нарушения, вследствие которых мозг неверно обрабатывает информацию, полученных от органов чувств. Расстройства сенсорной интеграции проявляются в виде *гипо-* или *гиперчувствительности*. Важно отметить, что гиперчувствительность (сенсорная защита) – это такое состояние нервной системы, при котором ребенок настойчиво избегает получения каких-либо ощущений, так как он с трудом может их переносить, то есть это сверхчувствительность на различные стимулы, поступающие из внешней среды. Гипочувствительность (сенсорный поиск), наоборот, такое состояние нервной системы ребенка, при котором он постоянно ищет какие-либо ощущения, тратит на это почти все свои силы, заикливаясь на этом; трудно переключается на что-то иное. Другими словами, это нехватка интеграции каких-либо ощущений [1; 2; 5].

Таким образом, нарушения сенсорной сферы в дальнейшем могут приводить к ряду трудностей в развитии ребенка. Среди них – проблемы с формированием навыков самообслуживания, различные сложности в обучении (особенно при освоении навыков чтения и письма), повышенная тревожность, нарушения эмоционально-волевой сферы, нарушение саморегуляции, моторная неловкость и плохая координация движений, нарушения общей и мелкой моторики, СДВГ или же, наоборот, физическая ослабленность. Кроме того, возможны нарушения мышечного тонуса, часто возникают затруднения при планировании и переключаемости движений, нарушено зрительное и пространственное восприятие.

Исходя из представлений ученых о том, что к школьному возрасту ребенок в норме обретает сенсомоторную зрелость, нами было проведено исследование, направленное на изучение сформированности сенсорной интеграции у младших школьников. Исследование проводилось на базе ОЦ ТИУИЭ «Таганрогской школы прогрессивного мышления «Проявление»». В исследовании принимало участие 12 учащихся первого класса (8 мальчиков, 4 девочки). Важно отметить, что все дети либо состояли, либо продолжают состоять на учете у логопеда.

Перед исследованием нами была проведена предварительная работа: наблюдение за детьми, изучение личных дел, медицинской, психолого-педагогической документации, непосредственно беседа с детьми, беседы с педагогами о психофизических особенностях и о речевых нарушениях детей, а также было проведено анкетирование родителей, касающееся сенсомоторного развития их детей. Для изучения особенностей сенсорной интеграции нами была разработана методика на основе методов диагностики следующих авторов: Энн Джин Айрес [1], Аниты Банди [2], Уллы Кислинг [5].

Обследование позволило оценить особенности сенсорной интеграции у школьников, выявить недостатки и определить дальнейшие подходы в работе с данной категорией детей. Оно включило четыре раздела:

- 1 раздел – оценка слуховой системы;
- 2 раздел – оценка зрительной системы;
- 3 раздел – оценка тактильной системы;

4 раздел – оценка вестибулярной и проприоцептивной системы.

Исследование состояло из 12 заданий:

- 3 на исследование работы слухового анализатора («Ритм», «Что звучит?», «Хлопни на звук»);
- 3 на исследование зрительного анализатора («Разноцветные узоры», «Опиши игрушку», «Шпион»);
- 2 на исследование тактильного анализатора («Рисуем на ладошке», «Угадай предмет»);
- 4 на исследование вестибулярной и проприоцептивной системы («Тип-топ», «Прыжки», «Игры на баланс», «Серии движений»).

На базе данной диагностической методики дети были разделены на три группы:

- 1) нормотипичные дети;
- 2) дети с гиперчувствительностью;
- 3) дети с гипочувствительностью.

Для оценки выполнения заданий использовалась балльно-уровневая система:

0 баллов – ребенок выполняет задание верно;

3 балла – при выполнении задания ребенок продемонстрировал склонность к гиперчувствительности;

-3 балла – при выполнении задания ребенок продемонстрировал склонность к гипочувствительности.

В первом разделе, при исследовании *слуховой* системы, тестируя детей на склонность к гипер- или гипочувствительности слуховой системы, мы отмечали следующие показатели: понимает ли ребенок инструкции, есть ли склонность переспрашивать, хорошо ли он слышит ритм, отвлекается ли или остро реагирует на посторонние звуки, есть ли сложности при выделении отдельных звуков из общего фона, вызывают ли какие-либо звуки у него раздражение.

В результате тестирования выяснилось, что у 10 детей (83,3%) работа слухового анализатора в норме, у 1 ребенка (8,3%) – склонность к гиперчувствительности, еще у 1 (8,3%) – к гипочувствительности. Примечательно, что 1 ребенок с гиперчувствительностью показал трудности с концентрацией на различных звуковых сигналах, различением похожих звуков. Он остро реагировал на громкие звуки и посторонний шум, отвлекался на звуки, на которые никто не обращает внимания. А один школьник с гипочувствительностью, наоборот, испытывал удовольствие при взаимодействии с предметами, издающими резкие громкие звуки; у него обнаружили трудности с восприятием и воспроизведением ритмических структур. Как видим, работа слухового анализатора у 8 из 10 обследованных нормативна.

При исследовании *зрительного* анализатора нам важно было обратить внимание на возможность ребенка устанавливать зрительный контакт, различать цвета и формы, узнавать предметы, есть ли у него склонность разглядывать рисунки под необычным углом и заикливаться на узорах, совершать движения руками или пальцами у себя перед глазами.

Было установлено, что у 9 (75%) детей работа зрительного анализатора в норме, у 1 ребенка (8,3%) – склонность к гиперчувствительности и у 2 детей (16,7%) – к гипочувствительности. Мы зафиксировали, что 1 ребенок с гиперчувствительностью избегал зрительного контакта, плохо узнавал предметы и не фиксировал взгляд на них, раздражался из-за падающего на него солнечного света, ярких цветов на картинках и тер руками глаза после длительного рассматривания изображений, а также рассматривал их под необычным углом (скосив глаза). Также мы заметили, что 2 ребенка с гипочувствительностью, наоборот, заикливались на узорах и повторяющихся рисунках, на ярких картинках и предметах они плохо различали цвета и переключали внимание с одного задания на другое. Они демонстрировали плохую координацию рук и выполняли различные движения пальцами перед глазами. В результате нами также был зафиксирован высокий уровень сформированности зрительной системы среди детей младшего школьного возраста.

Третье направление исследования включало блок заданий для оценки работы *тактильного анализатора*. Во время диагностики важно было обратить внимание на следующие параметры:

замечает ли и насколько локализирует ребенок прикосновения, тревожится или раздражается от всех (или конкретных) тактильных стимулов или вовсе избегает с ними контакта.

По результатам исследования было установлено, что у 7 (58,3%) детей работа тактильного анализатора в норме, у 1 ребенка (8,3%) есть склонность к гиперчувствительности и у 4 детей (33,3%) – к гипочувствительности. Мы обратили внимание, что у всех 4 детей с тактильной гипочувствительностью возникли трудности с локализацией прикосновений. При этом они испытывали удовольствие при взаимодействии с предметами из различных материалов. Они стремились ощупать все предметы, лежащие на столе, постоянно что-то держали в руках, особенно интересовали их липкие материалы, мягкие игрушки и щетки. Также было отмечено, что 1 ребенок (8,3%), с выявленной гиперчувствительностью, испытывал неприятные ощущения при касании, напрягал руки, избегал физического контакта. Он раздражался, когда на его руки попадало что-то липкое (пластилин, краска, слайм). После физического контакта стряхивал руки, все время поправлял кофту и рукава рубашки. Данное направление исследования выявило средний уровень сформированности тактильного анализатора среди испытуемых.

Последнее направление исследования было направлено на оценку работы вестибулярной и проприоцептивной системы. При обследовании мы фиксировали следующие параметры: есть ли склонность к гиперактивности, или наоборот, отмечается медлительность; есть ли нежелание участвовать в активных играх, избегает ли физической нагрузки, усидчив ли во время занятия, раскачивается ли, когда сидит, есть ли неуклюжесть; также мы отмечали данные из родительских анкет: склонность сбивать предметы на своем пути, любит ли он долго кружиться, качаться, чересчур интенсивно бегать и прыгать; есть ли негативная реакция на смену заданий, избегает ли балансирования и раскачивания на нем, держит ли постоянно что-то в руках или перебирает пальцы.

По результатам исследования вестибулярной системы было установлено, что у только 4 (33,3%) детей работа данной системы в норме, у 5 (41,7%) есть склонность к гиперчувствительности и у 3 (25%) – к гипочувствительности. Мы отметили, что 5 детей с гиперчувствительностью избегали физической нагрузки, негативно реагировали на внезапные перемещения и смену заданий. Им не нравилось прыгать и кружиться, они жаловались на головокружение. Также они избегали игр на балансирах, с трудом удерживали равновесие. Была выявлена у них неуклюжесть, они нервничали и постоянно что-то держали в руках или перебирали пальцы. Трое детей с гипочувствительностью, наоборот, показали склонность к гиперактивности. Они активно кружились во время перемен и при этом не испытывали головокружения. Их движения были неточны, раскоординированы и лишены плавности. Таким образом, в результате нами был зафиксирован низкий уровень зрелости вестибулярной системы среди детей младшего школьного возраста.

По результатам же исследования проприоцептивной системы были зафиксированы 2 (16,7%) ребенка с нормой, у 10 (83,3%) есть склонность к гипочувствительности. Склонности к гиперчувствительности нами не было зафиксировано. Важно отметить, что проприоцептивная гиперчувствительность у детей встречается крайне редко и нами не была зафиксирована. Дети с данным нарушением испытывают боль в мышцах при различных движениях, при том зачастую оно идет в совокупности с физическими нарушениями. У десяти детей с гипочувствительностью нами были выявлены трудности с координацией и переключаемостью движений. По результатам наблюдений они часто раскачивались, сидя на стуле, и спотыкались при ходьбе. Особенно трудно им давалось выполнение задания, состоящего из серии движений. Также при выполнении этого задания у детей отмечались сопутствующие движения и гримасничанье, что свидетельствует о трудностях планирования движений. Исследование данного анализатора показало крайне низкий уровень зрелости проприоцептивной системы.

По результатам исследования было установлено, что от общего количества обследованных у 10 (83,3%) детей были зафиксированы нарушения в процессе работы сенсорной интеграции, и только у 2 (16,7%) школьников нарушений не зафиксировано. Общие результаты исследования зафиксированы в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования сенсорной интеграции у детей младшего школьного возраста

№	Обследуемый	Оценка развития сенсорной интеграции
1	Савелий	нарушена
2	Марк	нарушена
3	Лукьян	нарушена
4	Юрий	нарушена
5	Анастасия	нарушена
6	Евгений	нарушена
7	Лилия	норма
8	Степан	нарушена
9	Григорий	нарушена
10	Владимир	норма
11	Мирослав	нарушена
12	Мирослава	нарушена

Эксперимент показал, что у 83% школьников сенсорная интеграция нарушена. А между тем она является важным показателем гармоничного и сбалансированного развития ребенка и играет ключевую роль в его речевом развитии и успешном обучении в школе, особенно в овладении навыками чтения и письма. Наглядно результаты представлены на диаграмме 1.

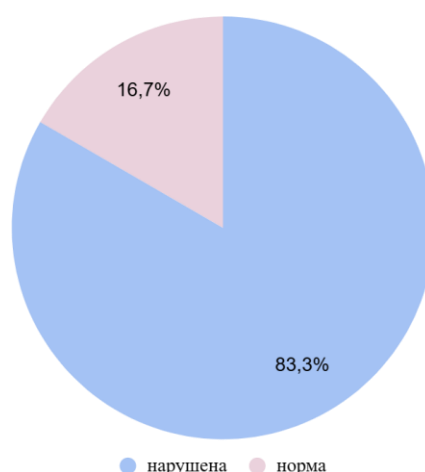


Диаграмма 1. Результаты исследования сенсорной интеграции у детей младшего школьного возраста

Особенно часто у детей школьного возраста с нарушениями сенсорной интеграции, отмечается нарушения письма и чтения, то есть дислексия и дисграфия или их предпосылки. При этом дети испытывают трудности с запоминанием написания некоторых букв или отмечается зеркальность при их написании. Также могут возникать трудности при переписывании текстов с доски. Поэтому нами была произведена проверка рабочих тетрадей детей для выявления

предпосылок дисграфии. По результатам оценки рабочих тетрадей детей было выявлено, что у шести (50%) детей есть предпосылки к дисграфии, а еще у шести (50%) – предпосылок не выявлено. Результаты детей зафиксированы в таблице 2.

Таблица 2

Влияние особенностей сенсорной интеграции у младших школьников на освоение письменной речи

№	Имя ребенка	Предпосылки дисграфии
1	Савелий	выявлены
2	Марк	выявлены
3	Лукьян	выявлены
4	Юрий	не выявлены
5	Анастасия	не выявлены
6	Евгения	выявлены
7	Лилия	не выявлены
8	Степан	выявлены
9	Григорий	не выявлены
10	Владимир	не выявлены
11	Мирослав	не выявлены
12	Мирослава	выявлены

Полученные результаты подчеркивают необходимость как можно более раннего начала коррекционной работы с использованием «метода сенсорной интеграции», а также проведения профилактических занятий, направленных на предупреждение предпосылок дисграфии.

В целом наше исследование показало, что нарушения сенсорной интеграции достаточно широко распространены среди детей младшего школьного возраста. Это подтверждает важность дальнейшего изучения данной проблемы и разработки новых более эффективных диагностических методик для своевременного выявления данных нарушений. Более того, результаты указывают на важность комплексного подхода в работе с детьми и составление такого коррекционного маршрута, который охватывает не только речевое развитие ребенка, но и сенсомоторное. Также выявлена актуальная потребность в создании и внедрении новых методов коррекции нарушений сенсорной интеграции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айрес, Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э.Дж. Айрес. – 5-е изд. – М.: Теревинф, 2018. – 272 с.
2. Банди, А. Сенсорная интеграция: теория и практика / А. Банди; пер. [с англ.] и науч. ред. Д.В. Ермолаева. – М.: Теревинф, 2017. – 768 с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: ксмо, 2013. – 323с.
4. Гайворонский, И. Анатомия центральной нервной системы / И.В. Гайворонский, Г.И. Ничипорук. – 4-е изд. – СПб.; ЭЛБИ-СПб. – 2014. – 108 с.
5. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге / У. Кислинг; под ред. Е.В. Клочковой. – М.: Теревинф, 2010. – 240 с.
6. Коган, А.Б. Основы физиологии высшей нервной деятельности / А.Б. Коган. – 2-е изд. – М.: Высш. шк., 1988. – 368 с.

А.В. Шолохов, Е.И. Разумный

**АТТРИБУТЫ И ДЕТЕРМИНАНТЫ НЕПРАВОМЕРНОГО ПОВЕДЕНИЯ
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ И ПЕДАГОГИКО-ЮРИДИЧЕСКАЯ
ПРОФИЛАКТИКА**

Аннотация. В статье анализируются социальные атрибуты и детерминанты противоправного поведения несовершеннолетних в условиях цифровой трансформации и социально-экономических изменений. Характеризуются такие признаки современной подростковой делинквентности, как высокая латентность, обусловленная миграцией криминальной активности в интернет-пространство, групповой характер, рецидивность и тесная корреляция с аддиктивными проявлениями. Детерминантный комплекс рассматривается на макроуровне, мезоуровне и микроуровне. Обосновывается системный характер педагогической профилактики, базирующейся на теориях социального контроля, культурных девиаций, стигматизации и бихевиоризма. Раскрывается трехуровневая структура превенции (первичная, вторичная, третичная), организационно-технологический инструментарий (диагностика, межведомственное взаимодействие, индивидуальное сопровождение) и научно обоснованные методики, включая пятиэтапную технологию формирования контролирующей функции сознания, тренинги резистентности, ассертивности и жизненных навыков. Аргументируется необходимость интеграции педагогических и криминологических подходов, синтез которых обеспечивает сочетание воспитательных практик и правовых норм.

Ключевые слова: делинквентность, криминальная активность, педагог, девиантность, социальный контроль, правомерное поведение, латентность, педагогическая профилактика, превенция, воспитательные практики, правовые нормы.

A.V. Sholokhov, E.I. Razumny

**ATTRIBUTES AND DETERMINANTS OF MISCONDUCT MINORS AND PEDAGOGICAL
AND LEGAL PREVENTION**

Abstract. The article analyzes the social attributes and determinants of unlawful behavior among minors in the context of digital transformation and socio-economic changes. It characterizes key features of contemporary juvenile delinquency, including high latency resulting from the migration of criminal activity into the digital space, group-based nature, recidivism, and a strong correlation with addictive manifestations. The determinant complex is examined at the macro-, meso-, and micro-levels. The systemic nature of pedagogical prevention is substantiated, drawing on theories of social control, cultural deviance, labeling, and behaviorism. The three-tier structure of prevention (primary, secondary, tertiary), the organizational and technological toolkit (diagnostics, interagency cooperation, individual support), and evidence-based methods – including a five-stage technique for developing the controlling function of consciousness, as well as resistance, assertiveness, and life-skills training – are all elucidated. The necessity of integrating pedagogical and criminological approaches is argued, as their synthesis ensures the combination of educational practices and legal norms.

Key words: delinquency, criminal activity, pedagogue, deviance, social control, lawful behavior, latency, pedagogical prevention, prevention, educational practices, legal norms.

Актуальность исследования. Структурная реконфигурация социальной действительности, которую переживает сегодняшнее российское общество, обусловлена мощными процессами геополитических, в том числе, военных событий, целой серии радикальных и глобальных по своим масштабам событий массовой «цифровизации». Эти глубокие структурные изменения самым решительным образом повлияли, в том числе и на явление делинквентного поведения подростков и молодёжи несовершеннолетнего возраста. Высоколатентные формы киберпреступлений начинают доминировать в общей структуре подростковой и молодёжной преступности притом, что криминальный мир стал активно рекрутировать молодёжь и подростков посредством «цифровых» технологий.

Это во многом детерминирует настоятельную необходимость глубокой модернизации классических моделей и механизмов социального контроля и междисциплинарной интеграции педагогических и криминологических исследований феномена делинквентного поведения несовершеннолетних.

Суть **проблемы**, которая должна быть исследована, состоит, по мнению авторов, в сформировавшемся противоречии между укоренившемся формальным подходом в реальной практике правовой и педагогической профилактики (и, как правило, параллелизмом, а не интегральностью в их реализации), отсутствием связности в профилактических кампаниях и всё усложняющейся структурой факторов-детерминантов, определяющих тенденции и сам рисунок сложившегося современного феномена противоправного поведения несовершеннолетних.

В начале своего исследования авторы исходили из той **гипотезы**, что свести к минимуму последствия делинквентного поведения несовершеннолетних можно, если профилактику противоправного поведения несовершеннолетних построить на основе системной модели, которая должна интегрировать криминологические и педагогические подходы, и в которой ядерным элементом должна выступить технология конструирования контролирующей функции сознания молодого человека, и главной особенностью которой должно стать аффективное программирование, трансформирующее ситуативные криминальные импульсы в осознанный выбор в пользу правомерного поведения.

Цель исследования авторы усматривали в определении действующих социальных атрибутов и детерминант неправомерного поведения несовершеннолетних, а также в том, чтобы составить абрис системного механизма педагогической профилактики, интегрированного с правоохранительными технологиями и ресурсами, и представить его организационно-технологическую структуру.

Методологическая основа и методы исследования. Работа выполнена в междисциплинарном поле педагогики, криминологии, возрастной психологии и социологии права. Теоретико-методологическую базу составляют системный, аналитический, сравнительный методические подходы, а также теории социального контроля, культурных девиаций, стигматизации, бихевиоризма, и психологическая теория деятельности.

При проведении исследования были использованы следующие **методы**:

- теоретические: анализ и синтез научного дискурса по проблеме, систематизация и классификация факторов девиантности, моделирование профилактической системы;
- эмпирические: вторичный анализ статистических данных и экспертных оценок, изучение материалов правоприменительной практики (как источника латентной информации), контент-анализ нормативных и программных документов в сфере профилактики;
- диагностические (в части описания технологий).

Социальные атрибуты противоправных проявлений в среде несовершеннолетних характеризуют устойчивые, регулярно воспроизводимые признаки, определяющие их структурно-функциональную специфику в современном социуме.

Несмотря на то, что по данным официальной ведомственной отчётности и оценок, приводимых рядом экспертов по подростковой преступности, что эта преступность демонстрирует якобы тенденцию к снижению, можно говорить, что это снижение имеет сугубо фиктивный характер, так как, по сути, снижается лишь та компонента подростковой делинквенции, которая представляет традиционные правонарушения, совершаемые, так сказать, «открытыми» способами.

А та её компонента, которая носит латентный характер, и преступления, входящие в которую, не «видны» ввиду особых способов совершения, растёт. И большую часть этой латентной компоненты начинают составлять киберпреступления. Да и традиционная по своим способам преступность всё больше компьютеризируется, скрываясь из вида о внимания и правоохранительных органов, и от внимания общества в целом.

Латентность преступности всё более и более становится главным социальным атрибутивным признаком современной подростковой делинквентности. И зачастую не потому, что правоохранительные органы не владеют цифровыми технологиями и ресурсами, а именно в силу специфики самой цифровой среды, где легко скрыть или даже вовсе полностью уничтожить следы преступления. А также потому, что часто сами преступники могут быть недостижимы для национальной правоохранительной системы в силу международных барьеров [1, 3].

Массовым видом наркопреступлений становится «закладка» наркодозы с помощью использования так называемых мессенджеров. С использованием же мессенджеров осуществляются массовые ложные сообщения об угрозе террористических актов, через ведется кибербуллинг. Всё это настоятельно требует новых эффективных методов выявления, предупреждения и профилактики такого рода киберпреступлений. Учитывая, что всё чаще именно в массовом порядке для совершения таких преступлений привлекается именно подросток с обещанием ему лёгкого и «приличного» по размерам дохода и отсутствие юридических и иных последствий в виде ответственности. Групповой характер, рецидивность, высокий динамизм также присущи подростковой делинквентности. Кроме того, для преступности несовершеннолетних частым явлением всё чаще становится их группировка в соорганизованные неформальные структуры с чётко выраженной антисоциальной направленностью в их преступной деятельности и при этом, личностный внутригрупповой статус зачастую конституируется в жёсткой зависимости от уровня развития личностного развития молодого человека.

Криминальные рецидивы в подростковой и молодёжной средах достигли огромных показателей (до 36%), а при этом именно рецидивисты выступают основными агентами механизма рекрутинга новых членов молодёжных и подростковых криминальных группировок. Когда есть возрастной разрыв, то есть и некоторый психолого-социальный барьер при таком рекрутинге, а нашем случае этот барьер практически нивелирован, что формирует, по сути, самоподдерживающий механизм рекрутинга новых членов преступных сообществ несовершеннолетних. Необходимо также отметить значительное снижение среднего возраста в среде молодых рецидивистом на четыре – пять лет. Это свидетельствует о том, что в криминальную среду стали вовлекаться подростки всё более ранних возрастов, то есть молодёжная преступность ещё более омолодилась, а чем моложе преступность, тем сильнее укореняется в ней криминальное мировоззрение и во всём молодёжном преступном сообществе, и в каждом члене этого сообщества. Это делает борьбу и профилактику преступлений крайне сложной, сопровождающейся высокими моральными, социальными и материальными издержками.

В период всемирной пандемии COVID-19 меры профилактической социально-пространственной изоляции спровоцировали всплеск преступности в целом как таковой, но особенно киберпреступности на фоне резкого снижения интенсивности и качества правоохранительной и педагогической профилактики. При этом произошёл рост семейно-бытового насилия [7].

Детерминантный комплекс неправомерного поведения несовершеннолетних представляет собой многоуровневую систему факторов, инициирующих криминальную активность и социальную дезадаптацию. На макроуровне ключевую роль играют социально-экономические условия, масштабные миграционные процессы, последствия специальной военной операции (СВО), пандемийные ограничения, а также глубокие идеологические трансформации. Проблемы трудоустройства молодежи и низкий уровень оплаты труда вынуждают высококвалифицированных молодых специалистов (программистов, IT-экспертов) сотрудничать с криминальными структурами. Цифровизация преступности привела к появлению новой категории «криминальных айтишников», использующих глобальную сеть для наркосбыта и координации

иных противоправных деяний. Социальная неустроенность представителей молодежи, отсутствие финансовой стабильности при наличии высоких технических способностей и полученного высшего образования выступают катализаторами вовлечения в IT-преступность. Миграционные потоки, с одной стороны, способствуют экономическому развитию, с другой – несут риски социальной напряженности, культурных конфликтов и вовлечения мигрантов в организованную преступность. Особую тревогу вызывает коррупционная преступность в сфере трудовой миграции, выражающаяся в незаконном получении сертификатов о знании языка и оформлении трудовых патентов. Пандемийный период обнажил глубинные психологические проблемы личности, усилил фрустрацию, страх и депрессивные тенденции среди подростков, сократил возможности очного взаимодействия и перевел коммуникацию в виртуальную плоскость, что способствовало росту социальной изоляции и криминальной эксплуатации. На мезоуровне детерминации особую значимость приобретает институт семьи и образовательная среда. Семья признается одновременно и фактором молодежной преступности, и основным субъектом ее профилактики [6]. Разрушение традиционных семейных устоев, лоббирование законопроектов, противоречащих отечественному менталитету (например, «О профилактике семейно-бытового насилия»), насаждение западных концепций «гражданского брака» и легализации наркотиков оцениваются исследователями как криминогенные явления, способствующие криминализации населения. При этом подчеркивается, что практически треть несовершеннолетних правонарушителей воспитывалась в формально благополучных семьях, что указывает на триггерную роль группового влияния и отсутствия родительского контроля.

Криминализировавшиеся семьи, наркотизированные или алкоголизированные, формируют среду, где подростки с раннего детства осваивают деструктивные паттерны поведения. Педагогическая запущенность, снижение качества воспитательного процесса, формализм в профилактической деятельности и отсутствие дифференцированного подхода к трудновоспитуемым подросткам также выступают мощными детерминантами.

Семьи, в которых противоправная деятельность одного или обоих родителей или других близких членов семьи имеет одобрение или не получает значимого осуждения (в которых, как правило, имеет место регулярное обыденное употребление алкоголя и/или наркотиков), несовершеннолетние практически всегда (за редчайшими исключениями) осваивают стереотипы социально деструктивного образа жизни. Слабый педагогический и правоохранный мониторинг поведения таких молодых людей, формальный подход к проведению профилактики в среде несовершеннолетних также являются сильным инспирирующим противоправное поведение несовершеннолетних фактором-детерминантом.

Несоответствие требований образовательной среды ресурсам личности, педагогическая некомпетентность, нарушение педагогической этики и стигматизация («наклеивание ярлыков») провоцируют вторичную девиацию, закрепляя антисоциальную идентичность подростка. На микроуровне детерминации доминируют психологические и биологические факторы.

Вторичная девиация во многом определяется тем, что ресурсы образовательной среды не соответствуют когнитивным и социально-психологическим ресурсам личности несовершеннолетнего, а также педагогической некомпетентностью тех, кто должен проводить профилактику противоправного поведения несовершеннолетних по долгу службы, нарушение ими педагогической этики (например, намеренная или ненамеренная стигматизация подростка) [8, 9, 12].

Эмоциональная неустойчивость, повышенная эмоциональная чувствительность и раздражительность, неадекватная (повышенная или пониженная) самооценки и волевой саморегуляции, низкий уровень нервно-психической устойчивости, инфантильность, эгоцентричность, отсутствие эмоциональных привязанностей, депрессивные тенденции, высокий уровень социальной пассивности или, наоборот, высокий уровень импульсивности, несформированность индивидуальной самоидентичности, высокий уровень тревожности и/или скрытый страх перед устойчивыми эмоциональными межличностными связями, всё это является и по отдельности и в самых разных комбинациях тем «мультивибратором» делинквентных импульсов в сознании незрелой личности несовершеннолетнего. В зависимости от формы

девиации (агрессивное поведение, алкогольная или наркотическая зависимость, или интернет-зависимость, виктимность, буллинг, суицидальное поведение, бродяжничество, воровство, лживость) профиль несовершеннолетнего может быть весьма вариативным, но в итоге мотивационно-потребностная сфера будет значительно искажена, и мы будем обязательно наблюдать снижение способности несовершеннолетнего преодолевать социальную депривацию.

Педагогическая профилактика как системный механизм представляет собой целенаправленную, системно организованную деятельность, нацеленную на предупреждение возникновения, развития и консолидации отклоняющегося поведения у несовершеннолетних, а также на минимизацию его негативных социальных последствий. В отличие от репрессивно-карательных моделей, педагогическая профилактика опирается на гуманистическую парадигму, признающую безусловную ценность каждой личности, приоритет раннего вмешательства и развитие внутренних ресурсов саморегуляции подростка. Теоретическое обоснование педагогической профилактики базируется на взаимодополняющих научных концепциях. Теория социального контроля подчеркивает роль институтов социализации (семьи, школы, государства) в формировании правомерного поведения через механизмы привязанности, обязательств, вовлеченности и убеждений. Теория культурных девиаций акцентирует влияние микросреды и субкультур, указывая на необходимость создания альтернативных позитивных сообществ. Теория стигматизации (наклеивания ярлыков) предупреждает о рисках вторичной девиации в результате формального реагирования правоохранительных систем и подчеркивает важность замены юридических мер на воспитательные и психолого-педагогические. Бихевиористическая теория рассматривает поведение как процесс, регулируемый последствиями, что позволяет проектировать профилактические программы, основанные на положительном укреплении (reinforcement) и формировании адекватных поведенческих реакций [4]. Психологическая теория деятельности и теория функциональных систем выделяют личностное развитие и усиление контролирующей функции сознания как ключевые цели превенции. Система педагогической профилактики традиционно подразделяется на три уровня: первичный, вторичный и третичный. Первичная профилактика направлена на предупреждение зависимого и отклоняющегося поведения среди общей популяции детей и подростков. Её целями являются изменение ценностного отношения к психоактивным веществам и противоправным действиям, формирование личной ответственности за свое поведение, пропаганда здорового образа жизни и развитие социально-психологической компетентности.

Она является наиболее массовой, неспецифической и использует преимущественно педагогические, психологические и социальные влияния. Вторичная профилактика ориентирована на лиц, уже проявляющих признаки дезадаптации или имеющие факторы риска (состоящие на учете, пропускающие занятия, находящиеся в дисгармоничных семьях). Главная цель – изменение дезадаптивных и псевдоадаптивных моделей поведения на более адаптивные, формирование мотивации на прекращение отклонений, осознание формирующейся зависимости как проблемы личности и развитие личностных ресурсов преодоления [5]. Она осуществляется как в индивидуальной, так и в групповой форме, причем наиболее эффективным признано сочетание обоих форматов. Третичная профилактика направлена на восстановление личности и ее эффективного функционирования в социальной среде после соответствующего лечения или отбывания наказания, уменьшение вероятности рецидива, предупреждение перехода сформированного девиантного поведения в более тяжелую стадию. Другое направление – снижение вреда от употребления психоактивных веществ у тех, кто еще не готов полностью отказаться от них. Третичная профилактика базируется на сильной структуре социальной поддержки, требует индивидуального подхода и тесно связана с перестройкой внутрисемейных отношений на принятие ответственности за судьбу подростка. Организационно-содержательный аспект педагогической профилактики включает два направления технологий: организационные и технологии индивидуальной работы. Организационные технологии предполагают формирование банка данных «группы риска», комплексную диагностику личностных и социальных особенностей, планирование программ сопровождения, обеспечение условий их реализации, консультирование субъектов образовательного процесса и межведомственное взаимодействие

[12]. Технологии индивидуальной работы ориентированы на оказание конфиденциальной помощи, посредничество между подростком и специалистами (наркологами, психологами, врачами), а также на реализацию коррекционно-развивающих программ.

Эффективность педагогической профилактики напрямую детерминирована применением научно обоснованного технологического инструментария. Одним из наиболее разработанных и верифицированных подходов является пятиэтапная психолого-педагогическая технология профилактики делинквентного поведения, нацеленная на формирование у несовершеннолетнего способности противостоять криминогенному влиянию внешней среды и внутренним ситуационным побуждениям. Первый этап – правовое информирование. Ценность данного этапа заключается в усвоении несовершеннолетними специфических знаний о правонарушениях и мерах юридической ответственности, что позволяет им «узнавать» в поведенческих поступках противоправные проявления и «вспоминать» особенности санкций за их совершение. Формирование правовой культуры основывается на сознательном отношении человека к своим правам и обязанностям и устойчивой установке на правомерное поведение. Второй этап – актуализация эмоционально значимых лиц и объектов. Использование исключительно правового информирования недостаточно без эмоционально-волевой «привязки» подростка к «узнаваемым» правонарушениям. Выявление эмоционально значимых лиц и объектов создает необходимые условия для реализации следующего этапа, обеспечивая когнитивно-аффективный компонент профилактики [6, 8, 9, 11]. Третий этап – формирование негативного эмоционального отношения к отдельным видам правонарушений. Для его реализации используется врожденная способность человека к вероятностному прогнозированию в контексте создания условий, при которых подросток прогнозирует последствия совершения правонарушений в отношении эмоционально значимых лиц. В памяти фиксируется эмоциональная оценка противоправного поступка через ментальное представление ситуации его совершения. Четвёртый этап – информирование о наказании (юридическом и неюридическом). Сформированная первичная негативная реакция требует консолидации. Учитывая, что несовершеннолетние часто не воспринимают юридическую ответственность в силу возрастной недееспособности, акцент делается на формировании страха перед физическим воздействием, наказанием в форме ограничения пользования материальными благами, потерей статусных позиций в группе, ограничением свободы выбора. На когнитивном уровне это вызывает внутриличностный мотивационный конфликт, затрудняющий реализацию делинквентных импульсов. Пятый этап – формирование умения предвидеть последствия правонарушений. Прогнозирование реализуется в логике последовательных когнитивных действий: «узнаю правонарушение» → «вспоминаю последствия» → «рассчитываю потери» (социальные, эмоциональные, физиологические) → «делаю выводы» → «принимаю решение». Данный этап активизирует контролирующую функцию сознания и создает условия для появления способности противостоять криминогенному влиянию. В практике профилактики активно используются групповые тренинговые программы. Тренинг резистентности (устойчивости) к негативному социальному влиянию изменяет установки на девиантное поведение, формирует навыки распознавания манипулятивных стратегий и способность говорить «нет» при давлении сверстников.

Тренинг ассертивности (аффективно-ценностного обучения) базируется на понимании того, что девиантное поведение молодого человека обусловлено эмоциональными нарушениями индивида. Подростков учат распознавать свои эмоции и тренируют выражать их приемлемым для окружающих образом, чтобы справляться со своим стрессом такими способами, которые бы не приносили страдания и неудобства другим. Это развивает такие наиболее важные социальные умения, как коммуникационные навыки, навыки установления и поддержания эмпатических связей, навыки функционального разрешения социальных (а также межличностных) конфликтов, готовность к принятию на себя ответственности за свои поступки, навыки постановки целей и отстаивания своей точки зрения. Воспитательные формы работы могут включать в себя такие традиционные формы как тематические уроки, классные часы, дискуссионные площадки, форум-театр, а так же такие формы как разработка и реализация социально значимых проектов,

родительские собрания, профилактические рейды волонтеров и информационно-интерактивные встречи.

Эти виды могут быть реализованы в образовательных организациях, в медицинских учреждениях, в различного рода семейных центрах, на различных общественных площадках при обязательном участии родителей, педагогов, психологов и сотрудников правоохранительных органов [2, 7, 10].

Минимизации социальных последствий неправомерного поведения несовершеннолетних нельзя добиться, не осуществив глубокой интеграции усилий различных ведомств, работающих на основе педагогических, криминологических, медицинских и социальных подходов и технологий.

Оптимальной моделью выступает интегративный подход. Синтез подходов проявляется в едином понимании роли семьи как базового института социализации и одновременно как фактора риска при дисфункциональных отношениях. Оба направления признают критическую значимость микросреды, влияния группы сверстников, педагогической запущенности и цифрового пространства. Педагоги разрабатывают тренинги медиабезопасности и профилактики интернет-зависимости, криминологи фиксируют рост IT-преступности и необходимость цифровой грамотности. Оба дискурса сходятся в оценке необходимости системной, межведомственной, адресной и комплексной профилактики, исключающей формализм и ориентированной на долгосрочный результат. Ключевым условием успешной минимизации социальных последствий выступает формирование государственной идеологической и ценностной основы профилактики, базирующейся на принципах нравственности, патриотизма, здоровьесбережения, законопослушания и уважения к правам личности. Возврат к приоритетности международных норм сотрудничества в сфере предупреждения наиболее опасных видов преступлений, отказ от криминогенных законодательных инициатив, легализующих разрушительные практики, и ориентация на гуманистическую педагогику позволят создать устойчивую систему, способную не только реагировать на последствия, но и предупреждать их возникновение. Педагогический дискурс обеспечивает «мягкую силу» профилактики через воспитание и развитие, криминологический – «жесткую рамку» через закон и контроль [5].

Их синтез рождает синергетический эффект, при котором правомерное поведение становится не результатом страха перед наказанием, а следствием внутреннего убеждения, эмоциональной зрелости и социальной ответственности. Перспективы интеграции лежат в плоскости разработки единой национальной программы профилактической подготовки для силовых и несиловых ведомств, внедрения курсов терпимости, толерантности, снижения ожесточения, формирования стрессоустойчивости и вероятностного прогнозирования последствий как обязательного элемента школьных программ. Внедрение единого реестра «группы риска», обеспечение межведомственного обмена данными при соблюдении этических норм конфиденциальности, создание центров кризисной интервенции и постпенитенциарного сопровождения станут структурными элементами новой профилактической архитектуры.

Проведенный анализ социальных атрибутов и детерминант неправомерного поведения несовершеннолетних **позволяет констатировать**, что данный феномен в современных условиях характеризуется высокой латентностью, цифровизацией, групповым характером, устойчивой рецидивностью и их тесной взаимосвязью с социально-экономическими трансформациями.

Детерминантный комплекс социальных атрибутов включает в себя такие макросоциальные факторы как массовая трудовая миграция, тектонические политико-идеологические сдвиги в российском обществе, проблемы, связанные с безработицей и стремительной музеефикацией целого ряда массовых профессий. А также целый ряд мезофакторов, прежде всего, таких как социальные деформации семейных устоев, разбалансировка педагогической системы российского образования. В этот комплекс включаются и такие микрофакторы как эмоционально-психологическая незрелость личности, деформация её ценностного ядра, отсутствие навыков социальной саморегуляции.

Педагогическая профилактика выступает системным механизмом предупреждения и минимизации социальных последствий, опирающимся на теоретические основания социального

контроля, культурных девиаций, стигматизации, бихевиоризма и теории деятельности. Её эффективность обеспечивается трехуровневой структурой (первичная, вторичная, третичная), организационно-технологическим инструментарием (диагностика, межведомственное взаимодействие, индивидуальные программы сопровождения) и научно обоснованными методиками (пятиэтапная технология формирования контролирующей функции сознания, тренинги резистентности, асертивности и жизненных навыков, мультикомпонентные программы). Интеграция педагогических и криминологических подходов создает сбалансированную систему, в которой правовые нормы и воспитательные практики взаимно дополняют друг друга [11]. Минимизация социальных последствий достигается через формирование государственной ценностной основы, подготовку квалифицированных кадров, внедрение программ раннего вмешательства, обеспечение конфиденциального межведомственного взаимодействия и создание социальных альтернатив деструктивному поведению. Только в условиях такого интегративного, гуманистически ориентированного подхода неправомерное поведение перестанет восприниматься как неизбежный атрибут подросткового возраста, а станет управляемым риском, подлежащим своевременному выявлению, профилактике и коррекции на пути к формированию законопослушной, социально ответственной и психологически устойчивой личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арифова, А. Ю., Кольчик, Е. Ю. Социально-психологический тренинг как средство профилактики девиантного поведения и повышения уровня информационно-психологической безопасности подростков // Форум молодых ученых. – 2019. – № 3(31). – С. 106 – 112.
2. Дмитриенко, Д. А., Козловская, А. Д., Пушкина, Ю. А. Ювенальная юстиция: особенности правосудия в отношении несовершеннолетних в России // Молодой ученый. URL: <https://moluch.ru/archive/596/129849?ysclid=mrjsgz6ftc752261052>
3. Лифанова, М. В. Социально-психологические детерминанты групповой преступности несовершеннолетних: криминологический анализ // Вестник Института права Башкирского государственного университета. – 2023. – № 2(18). – С. 47 – 53.
3. Малюшина, Ю. А. Психологическая коррекция и профилактика криминальной мотивации несовершеннолетних правонарушителей : дис. ... канд. наук. 2023 // URL: <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskaya-korreksiya-i-profilaktika-kriminalnoi-motivatsii-nesovershennoletnikh>
4. Максимова, О. В. Интегративный аспект и инновационные технологии в формировании асертивности и законопослушного поведения подростков: опыт реализации проекта "Правовая интуиция" в Воронежской области // Материалы Международной научно-практической конференции. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82855905&ysclid=mrkaqkq1t7859074183>
5. Мыхнюк, М. И., Жалова, И. Н. Взаимозависимость воспитательной и профилактической работы в образовательной организации: интегративный аспект // Ученые записки Крымского федерального университета. – 2024. – Т. 10. – № 10(76). – С. 83 – 92.
6. Окутина, Н. Н., Забелич, Л. В. Преступность несовершеннолетних в России: состояние и меры профилактики // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2023. – №1 (99). – С. 114 – 121.
7. Писаревская, Е. А., Рахманова, Е. Н. Преступность несовершеннолетних в России: тенденции и детерминанты // Московский юридический журнал. – 2024. – №1. – С. 88 – 97.
8. Сидоренко, Н. С., Нижник, Н. С. Детерминанты девиантного поведения несовершеннолетних: значение правовой культуры при выборе личностью модели правового поведения // Общество и право. – 2022. – №4 (82). – С. 88 – 97
9. Танаева, З. Р. Содержательные условия педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – №3 (15). – С. 131 – 134.
10. Черяпина, А. О., Власенко, С. Ю. Молодежная преступность: особенности и пути профилактики: сборник трудов конференции. // Право, экономика и управление: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 18 февр. 2025 г.) / редкол: Э.В.Фомин [и др.]. – 2025. – Чебоксары: Издательский дом «Среда». 2025. – С. 183 – 186.
11. Чуносов, М.А. Теоретические основания разработки психолого-педагогической технологии профилактики делинквентного поведения несовершеннолетних // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2020. – Т. 25, № 2 (81). – С. 160 – 166.

12. Чуносков, М. А. Организационный аспект психолого-педагогической профилактики делинквентного поведения несовершеннолетних в образовательных учреждениях // Таврический научный обозреватель. – 2017. – № 3(20). – С. 145 –148.

А.В. Шолохов, Е.И. Разумный

ЭФФЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. В статье проанализированы современные научные подходы к оценке результативности профилактической деятельности педагога по предупреждению девиантного и делинквентного поведения несовершеннолетних. Систематизированы критерии эффективности (когнитивные, оценочно-правовые, деятельностно-правовые, личностно-правовые), выделены уровни сформированности правового сознания – от потенциального до профессионального. Рассмотрены классические и инновационные модели профилактики: структурно-функциональная (Гордеева), межведомственного взаимодействия (Васягина) и технология поэтапного формирования правомерного поведения (Чуносков).

Ключевые слова: профилактика, образование, педагог, девиантность, делинквентность, правовое сознание, правомерное поведение, критерии эффективности, педагогическая модель.

A.V. Sholokhov, E.I. Razumny

EFFECTIVE MODELS AND TECHNOLOGIES OF PREVENTIVE TEACHER'S WORK IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. The article analyzes modern scientific approaches to assessing the effectiveness of a teacher's preventive activities aimed at preventing deviant and delinquent behavior among minors. The article systematizes the criteria of effectiveness (cognitive, evaluative, legal, and personal), and identifies the levels of legal consciousness development, ranging from potential to professional. The article also examines classical and innovative models of prevention, including the structural-functional model (Gordeeva), the model of interagency cooperation (Vasyagina), and the technology of gradual formation of law-abiding behavior (Chunosov).

Key words: prevention, education, teacher, deviance, delinquency, legal consciousness, lawful behavior, efficiency criteria, pedagogical model.

Актуальность исследования. Сегодня можно констатировать, что в нынешних социально-экономических и политико-культурных реалиях семья как социальный институт часто не справляется с качественным выполнением своей воспитательной функции. Те же меры санкционного наказательного характера, которые реализует государственный контроль во всех его ведомственных формах, имеют тенденцию снижать свою результативность (особенно в условиях тенденции на смягчение наказательных санкций, и особенно для несовершеннолетних, и в законодательной, и в судебной практиках). Поэтому, если рассматривать легальные институциональные структуры, именно образовательные организации становятся главной площадкой, где наиболее эффективно по сравнению с другими проходит формирование правомерного поведения несовершеннолетних. Однако совершенно очевидно, что нужны, во-первых, чёткие критерии оценки эффективности профилактической работы подростковой деликвенции, а во-вторых, обоснованные системные педагогические и правоохранительные технологии профилактики.

Анализ публикаций современных исследователей (Гордеева, Васягина, Чуносков, Папок и др.) даёт картину достаточного разнообразия предлагаемых моделей – от структурно-функциональных до программно-целевых. Но при этом в специальной и научной литературе обнаруживается недостаточность исследования проблемы интеграции педагогических, психологических и организационных аспектов в целостную систему, а также разработанности критериев оценки именно педагогической, а не только юридической эффективности профилактики.

Цель настоящей работы в том, чтобы провести систематизацию существующих моделей и технологий профилактической работы педагогов, по предупреждению девиантного и делинквентного поведения несовершеннолетних, и сформулировать предложения по научно обоснованным подходам к оценке их эффективности.

Гипотеза исследования, которую авторы выдвинули в качестве отправной точки, состоит в том, что результативность педагогической профилактики может существенно вырасти при комплексном, интегральном применении структурно-функционального, межведомственного и поэтапно-технологического подходов, дополненных систематической диагностикой сформированности правового сознания, когда ключевым критерием эффективности выступает не снижение числа зарегистрированных правонарушений, а уровень развития правовых представлений и эмоционально-волевой регуляции поведения подростка.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы в исследовании использован **комплекс методов**, а именно анализ нормативно-правовых документов и научной литературы по проблеме профилактики девиантного поведения; систематизация и сравнительный анализ существующих моделей и технологий; обобщение результатов эмпирических исследований, представленных в рецензируемых источниках; метод моделирования для выделения структурных компонентов профилактической деятельности.

Научная новизна работы состоит в обосновании трёхуровневой интегративной рамки оценки профилактической деятельности, объединяющей организационные, содержательные и кадровые детерминанты, а также в уточнении диагностического инструментария, ориентированного на педагогическую практику, а не только на ведомственную отчётность.

Практическую значимость результатов исследования можно увидеть в том, что они могут быть использованы при разработке образовательных программ повышения квалификации педагогов, в практике работы школьных советов профилактики и при создании региональных моделей межведомственного взаимодействия.

Актуальность проблемы профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних обусловлена сохраняющейся напряжённой криминогенной обстановкой в подростково-молодёжной среде. Согласно официальным данным, в 2023 году в России зарегистрировано более 190 тыс. наркопреступлений, на учёте в органах внутренних дел состоит 420 тыс. детей и подростков. Однако ряд авторов (Готчина Л.В., Шестаков Д.А.) справедливо отмечают, что **латентность** преступности остаётся высокой, а официальный спад показателей нередко обусловлен изменением форм совершения деяний (компьютеризация преступности) и перераспределением общественного внимания на экстремизм и коррупцию [2].

В этих условиях ключевая роль отводится **образовательной организации**, которая в соответствии с Федеральным законом № 120-ФЗ является субъектом системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних [12]. Однако, как подчёркивают исследователи, без специального социально-педагогического знания о природе отклоняющегося поведения и без чётких критериев оценки профилактическая деятельность осуществляется «вслепую».

Цель настоящей статьи в том, чтобы попытаться систематизировать существующие модели и технологии профилактической работы педагога и предложить научно обоснованные подходы к оценке их эффективности.

В современной науке выделяют несколько взаимосвязанных **критериев** сформированности правового сознания и, соответственно, эффективности профилактической деятельности:

Критерии сформированности правового сознания

Критерий	Содержание	Пример показателя
Когнитивный	Знание правовых норм, понимание сути правонарушения	Правильное определение понятий «право», «обязанность», «правонарушение»
Оценочно-правовой	Эмоциональное отношение к правовым явлениям, способность дать морально-правовую оценку поступку	Отсутствие одобрительного отношения к административным правонарушениям
Деятельностно-правовой	Реальное правомерное поведение, умение применить правовые знания в конкретной ситуации	Частота фиксации отказов от участия в противоправных действиях
Личностно-правовой	Сформированность правовых убеждений, мотивация к законопослушному поведению	Наличие внутреннего плана действий при столкновении с криминогенной ситуацией

На основе этих критериев разработаны **уровни** правового сознания:

- *потенциальный;*
- *недифференцированный нравственно-правовой;*
- *элементарно-правовой, нормативно-правовой;*
- *научный и профессиональный.*

Для их диагностики применяются методики «Я имею право...» (Богданова), «Незаконченное предложение» (Ермолич), «Решение правовых ситуаций» (Есикова) и др.

Анализ существующих моделей профилактической работы педагога

Структурно-функциональная модель И.В. Гордеевой

В работе Гордеевой (2013) [3] представлена **содержательная модель структурно-функционального типа**, включающая пять блоков.

Диагностический блок, суть которого состоит в выявлении отклонений в поведении, причин противоправного поведения, особенностей личности учащегося.

Целевой блок, суть которого – это формулировка цели и задач профилактической работы с учётом индивидуальных особенностей подростков-социальных девиантов.

Содержательный блок состоит из реализации трёх направлений профилактики:

- непосредственное взаимодействие с подростком;
 - создание воспитывающей среды (сплочение коллектива, детское самоуправление);
- коррекция воспитательных влияний в социуме (работа с семьёй, СМИ, взаимодействие с культурными учреждениями).

Процессуальный блок включает применение методов убеждения, беседы, воспитывающих ситуаций, «я-сообщений», «диалога-спора», «позиционной игры» и др.

Аналитико-результативный блок включает оценку эффективности и последующее прогнозирование профилактической деятельности.

Сильные стороны модели можно усмотреть в интеграции диагностики, воспитания и координации, а также в акценте на личностно-ориентированном подходе.

Ограничения для модели видятся в отсутствие чётких количественных показателей для оценки каждого блока, что затрудняет сравнительный анализ эффективности в разных образовательных организациях.

Модель межведомственного взаимодействия и социального партнёрства Н.Н. Васягиной

Васягина (2016) предлагает модель, основанную на **полидетерминированности** делинквентного поведения и необходимости объединения усилий государственных и негосударственных институтов [1]. Выделяются **экзогенные** (микросоциокультурная ситуация, семья, школа, СМИ, девиантные сверстники) и **эндогенные** (половозрастные особенности, род занятий, личностные черты) предикторы делинквентности.

Принципы модели:

- субъект-субъектное взаимодействие;
- распределение ответственности при общих задачах;
- распределение ресурсов и возможностей инфраструктуры;
- возможность инициативы каждого участника.

Ключевой результат: снижение общего числа правонарушений и отсутствие повторных преступлений, достигаемое за счёт формирования социальной компетенции, позитивных ценностных ориентаций, способности к эмоциональной и поведенческой саморегуляции.

Достоинство: учёт реальной практики – на территории Орджоникидзевского района Екатеринбурга внедрение этой модели привело к положительной динамике. **Недостаток:** модель описывает скорее организационные механизмы, чем конкретные педагогические технологии, поэтому её эффективность сильно зависит от квалификации кадров и степени межведомственной согласованности.

Технология поэтапного формирования правомерного поведения М.А. Чуносова

Чуносов (2020) разработал **пятиэтапную технологию профилактики делинквентного поведения**, основанную на положениях бихевиоризма и теории вероятностного прогнозирования [13]:

Правовое информирование через формирование знаний о правовых табу и юридической ответственности за их нарушения.

Актуализация эмоционального фона сознания подростка через формирование эмоционально-когнитивной связки в сознании подростка к последствиям юридической ответственности за совершенное правонарушение (образ матери, сестры, друга) с точки зрения негативных результатов последствий реализации этой ответственности в отношении него для близких людей.

Формирование негативного эмоционального отношения к правонарушению, которое должно происходить через проигрывание в личных рефлексиях ситуаций, когда несовершеннолетний представляет причинение вреда эмоционально для него значимому человеку.

Информирование о неюридических формах наказания для личности (социальные, эмоциональные, материальные издержки, ведущие к снижению личного и социального статусов в сознании самого индивида и близкого и значимого для него социального окружения).

Формирование умения предвидеть последствия через конституирование в сознании подростка алгоритма «узнаю правонарушение» → «вспоминаю последствия» → «рассчитываю потери» → «делаю выводы» → «принимаю правомерное решение».

Ожидаемая эффективность конструируется в форме усиления контролирующей функции сознания и, как следствие, в снижении импульсивных противоправных действий. Эмпирическая проверка показала, что после реализации технологии у 72 % участников снизилась склонность к реализации делинквентных реакций в стрессовых ситуациях.

Преимущество модели состоит в её чёткой пошаговой структуре, вполне доступной в освоении практикующему педагогу. **Ограничение** состоит в том, что технология требует высокой эмоционально-психологической устойчивости педагога и не учитывает фактор того, что приходится иметь дело с уже сформировавшимся криминальным поведением подростков.

Программно-целевой подход (Папок, Погодина)

В работе Папок и Погодиной (2021) представлена **апробированная программа профилактики противоправного поведения подростков**, включающая [11]:

- индивидуальную работу (консультации, тренинги, обеспечение внеурочной занятости);

- групповую работу (интерактивные занятия «Мы за здоровый образ жизни», «Умей сказать “нет”», «Мифы о наркотиках»);
- информационно-просветительскую деятельность (лекции ИДН, вебинары «Имею право знать», акция «Дружим с законом»);
- работу с родителями (родительский всеобуч, круглые столы).

Оценка эффективности проводилась по двум параметрам: снижение доли подростков с высоким уровнем готовности к реализации противоправного поведения (с 26% до 16%) и повышение уровня правовой культуры (снижение числа подростков с низким уровнем правовых знаний с 66% до 38%).

Сильными сторонами модели можно считать конкретные, измеряемые результаты, а также использование способов как первичной, так и вторичной профилактики. **Слабая сторона** рассматриваемой является то, что программа разработана для конкретных школ г. Минска и потребуются адаптации к иным социокультурным условиям при попытке её применения в других регионах, и тем более в регионах России.

Анализ литературы позволяет выделить три группы факторов, детерминирующих (по мнению авторов соответствующих исследований) **эффективность профилактической работы**.

1. Организационные факторы:

- отлаженное межведомственное взаимодействие (школа → КДН → ПДН → центры социальной помощи);
- наличие единого банка данных по несовершеннолетним и семьи, находящиеся в социально депривированном положении;
- наличие системы регулярного мониторинга ситуации противоправного поведения несовершеннолетних и отработанный механизм постоянного обновления программ по профилактике противоправного поведения несовершеннолетних.

2. Содержательные факторы:

- сфокусированность на формировании у подростков правовых представлений как ядерного содержания правового сознания уже в младшем школьном возрасте vs ориентация на борьбу с последствиями неправомерного поведения несовершеннолетних,
- включённость эмоционального компонента (актуализация значимых эмоционально-психологических и социальных отношений) в создание негативного образа правонарушения,
- активное обращение к методам обучения (тренинги, ролевые игры, форум-театр и т.п.) стимулирующих формирование квазипрактического личного позитивно правового опыта.

Проблемные зоны и перспективы повышения эффективности

Несмотря на разнообразие моделей, в литературе фиксируется ряд системных проблем.

Низкая правовая грамотность населения и, как следствие, пассивность семьи как субъекта профилактики. Более 127 тыс. родителей состоят на профилактическом учёте, из них 67% злоупотребляют алкоголем [15].

Формализм в работе комиссий по делам несовершеннолетних и школьных советов профилактики. Как отмечают Бриль и соавторы, существующий перечень субъектов профилактики не включает органы прокуратуры и волонтерские организации, что снижает координацию и оперативность реагирования.

Недостаточная разработанность критериев для оценки именно педагогической (а не только юридической) эффективности. Большинство работ ориентируется на официальную статистику преступности, которая, как указано во введении, имеет высокую латентность.

Перспективные направления:

- внедрение **критериально-ориентированного мониторинга**, позволяющего отслеживать динамику правовых представлений, уровня тревожности и социальной компетенции каждого ученика;
- развитие **волонтерского наставничества** (привлечение студентов психолого-педагогических направлений для индивидуальной профилактической работы);

- переход от эпизодических профилактических мероприятий к **системным образовательным программам**, встроенным в учебный план на протяжении всех лет обучения.

По результатам представленного анализа можно сформулировать следующие выводы и предложить некоторые рекомендации.

1. Эффективность педагогической работы по профилактике противоправного поведения несовершеннолетних не должна оцениваться на основе данных официальной ведомственной отчетности. Должен быть сформулирован и принят комплексный критериальный подход, включающий в себя диагностику правовых представлений у несовершеннолетних, их эмоционального отношения к правонарушениям и сформированных поведенческих навыков.

2. Наиболее перспективными моделями следует признать:

- структурно-функциональную модель Гордеевой, которая может обеспечить единство диагностики, воспитания и координации;
- модель межведомственного взаимодействия Васягиной, которая предлагает привлекать разнохарактерные ресурсы семьи, полиции и различных социальных служб;
- поэтапную технологию Чуносова, нацеленную на усиление контролирующей функции сознания через эмоциональное прогнозирование последствий.

В качестве **рекомендаций** можно предложить следующие:

1. Необходимо установить систематический мониторинг сформированности правовых представлений (не реже двух раз в год) с использованием валидных методик;
2. Создать систему регулярного повышения квалификации педагогов в области девиантологии.
3. Разработать и внедрить педагогические программы, которые сочетали бы правовое просвещение, тренинги социально-коммуникационных навыков и мероприятия по вовлечению несовершеннолетних в социально позитивную деятельность.
4. Сформировать механизм перманентного межведомственного взаимодействия с комиссиями по делам несовершеннолетних, психоневрологическими диспансерами, центрами социальной помощи, а также с волонтерскими организациями.

Дальнейшие исследования в этом направлении, как полагают авторы, должны быть направлены на создание единой базы данных профилактических практик с доказанной эффективностью и разработку алгоритмов экспресс-оценки риска делинквентного поведения для каждого учащегося.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васягина, Н. Н. Межведомственное взаимодействие и социальное партнерство в профилактике делинквентного поведения подростков // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 9. – С. 117 – 123.
2. Готчина, Л.В. Преступность несовершеннолетних и молодежи: состояние и перспективы // Российский девиантологический журнал. – 2021. – Т. 1, № 2. – С. 304 – 313.
3. Гордеева, И. В. Профилактика правонарушений среди школьников: педагогический аспект // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. 2013. № 3. С. 51–55.
4. Есикова, Т. В. Технология профилактики делинквентного поведения обучающихся в социально-педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 133–135.
5. Кагиров, А.Х. Проблемы правового воспитания молодежи в условиях современных вызовов: монография. – 2024.
6. Левшунова, Ж.А., Басалаева Н.В., Макушева И.О. Профилактика девиантного поведения: учеб. пособие. – Красноярск: СФУ, 2022.
7. Леус, Э.В., Соловьев, А.Г., Сидоров, П.И. Диагностика девиантного поведения несовершеннолетних // Вестник ЧГПУ. – 2012. – № 9 – С. 268 – 277.
8. Ничишина, Т.В. Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних в школе и семье. – Минск: Национальный институт образования, 2018.
9. Милюков, С.Ф. Глубинные истоки кризиса российской семьи: его криминологические и уголовно-правовые последствия // Криминология: вчера, сегодня, завтра. – 1998. – № 1. – С. 17–20.
10. Нортхофф, Р. Руководство по профилактике преступности: монография / Пер. с нем. – Архангельск: Изд-во Поморского гос. ун-та, 2004.
11. Папок, М. Е., Погодина, Е. К. Программа профилактики противоправного поведения подростков: опыт разработки и реализации // Вестник экспериментального образования. 2020. № 4. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/programma-profilaktiki-protivopravnogo-povedeniya-podrostkov-opyt-razrabotki-i-realizatsii> (КиберЛенинка)

12. Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (ред. 2024 г.) // URL: <https://base.garant.ru/12116087/?ysclid=mq26vwiksp803839532>
13. Чуносков, М.А. Теоретические основания разработки психолого-педагогической технологии профилактики делинквентного поведения несовершеннолетних // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2020. – Т. 25, № 2 (81). – С. 160–166.
14. Шестаков, Д.А. Криминология: профилактика преступлений. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2006.
15. Доклад о наркоситуации в Российской Федерации в 2024 году (Государственный антинаркотический комитет) // URL: <https://media.mvd.ru/files/embed/13166215>

Н.Г. Щитова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛОВСОЧЕТАНИЙ (КОЛЛОКАЦИЙ) ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье объясняется, почему важно при обучении английскому языку знать сочетаемость слов и учитывать контекст, в котором используются словосочетания. Представленные упражнения и задания по подбору коллокаций могут быть включены в большинство занятий по английскому языку. Сделаны выводы о необходимости учитывать потребности, уровень и мотивацию обучаемых при выборе материала для изучения и регулярного повторения.

Ключевые слова: лексика, коллокация, сочетаемость слов, контекст, обучение английскому языку, упражнения, задания.

N.G. Shchitova

USING WORD COMBINATIONS (COLLOCATIONS) IN TEACHING ENGLISH

Abstract. The article explains why it is important to know word collocations when learning English and to consider the context in which phrases are used. The exercises and tasks presented can be integrated into most English language classes. The article concludes that it is necessary to consider the students' needs, level, and motivation when selecting learning materials and ensuring regular repetition.

Key words: vocabulary, collocation, word combinations, context, English language learning, exercises, tasks.

Интерес к обучению лексике как со стороны преподавателей-практиков, так и со стороны исследователей в области лингвистики, с каждым годом растет. Не вызывает сомнения и тот факт, что наличие богатого словарного запаса само по себе недостаточно, потому что использование отдельных слов не дает возможности выстроить связный текст или высказываться грамотно и эффективно для понимания слушающего.

Значимость пополнения словарного запаса никогда не подвергалась сомнению, но лексика рассматривалась некоторыми исследователями отдельно от грамматики. Не всегда принимались во внимание и лексические навыки. В современных учебниках английского языка сейчас упоминается слово *collocation* и предлагаются упражнения и задания для понимания значений используемых словосочетаний. В тоже время, еще не сложилось единого мнения среди ученых, лингвистов, методистов в отношении термина «коллокация». На наш взгляд, вполне уместно рассматривать *коллокацию* как последовательность слов, которые встречаются вместе чаще, чем можно было бы ожидать исходя из случайности распределения [5].

Распространение коммуникативного и естественного подходов при обучении иностранному языку привело к повышенному вниманию к заучиванию не отдельных слов по теме, а словосочетаний, идиоматических выражений и фраз. Принято считать, что тщательный выбор слов и словосочетаний в определенных ситуациях важнее, чем выбор грамматических структур [12]. Довольно сложно правильно использовать структуры при относительно небольшом словарном запасе. Также необходимо знать, как слова сочетаются друг с другом и что именно они обозначают в контексте.

Несмотря на то, что в обучении лексике используется множество других методов и способов, популярностью у многих преподавателей иностранных языков пользуется лексический подход М. Льюиса. Исследователь уделял особое внимание словосочетаниям, а суть его подхода заключалась в том, что язык состоит из фрагментов, которые при объединении создают связные тексты [14]. Словосочетание описывает взаимосвязь между словами, которые часто встречаются вместе или сочетаются друг с другом, сохраняя структурную схему, напоминающую конструкции традиционной грамматики. Поэтому идиомы «*take a shower*» (принимать душ) или «*get on a bus*» (садиться в автобус) считаются словосочетаниями (коллокациями) (*здесь и далее перевод автора статьи – Н.Щ.*).

По степени устойчивости коллокации могут быть классифицированы так:

1. фиксированные – коллокации, приравненные к фразеологизмам, в них ничего нельзя менять – *take a photo* (фотографировать);

2. уникальные коллокации могут претерпевать некоторые изменения, при этом надо учитывать тот факт, что одни слова являются фиксированными, другие слова можно заменить ограниченным кругом словарных единиц – *keep to / stick to the rules* (придерживаться правил);

3. сильные (устойчивые) коллокации – это словосочетания, в которые возможно внести изменения. Например, чаще всего можно услышать, что сливочное масло прогорклое (*rancid butter*), но это не значит, что другие продукты не могут быть прогорклыми – *rancid milk* (прогорклое молоко), *rancid wine* (прогорклое вино), *rancid flavor* (прогорклый привкус). Следовательно, если не знать разнообразие коллокаций со словами в них входящими, то такие знания будут неполными;

4. коллокации средние (свободные) представляют собой словосочетания, в которых любое из слов может комбинироваться с множеством других слов. Именно они составляют основной материал для изучения на занятиях. Приведем несколько примеров: *hold a meeting* (провести совещание); *carry out a study* (провести исследование);

5. слабые коллокации – словосочетания, в которых составляющие их элементы могут сочетаться с множеством других слов. Многие вещи, предметы могут быть длинными или короткими, дешевыми или дорогими, хорошими или плохими. Но некоторые из них обозначаются наиболее характерными словосочетаниями, например: *white wine* (белое вино) или *red wine* (красное вино), [цит. по: 11].

Словосочетания подразделяются на разные категории [13]. Словосочетание может состоять из двух или более слов и содержать следующие элементы:

1. adjective + noun (прилагательное + существительное) – *bright colour* (яркий цвет);

2. noun + noun (существительное + существительное) – *a book shop* (книжный магазин). Также существует много словосочетаний, образованных по образцу: *a ... of ...* – *a sense of pride* (чувство гордости);

3. verb + adjective + noun (глагол + прилагательное + существительное) – *learn a foreign language* (изучать иностранный язык);

4. verb + adverb (глагол + наречие) – *smiled proudly* (гордо улыбнулся);

5. adverb + verb (наречие + глагол) – *half understand* (частично понимать);

6. adverb + adjective (наречие + прилагательное) – *happily married* (счастлив в браке);

7. verb + preposition + noun (глагол + предлог + существительное) – *burst into tears* (разрыдаться).

Если изучающий язык, не носитель, использует распространенные шаблоны (частотные словосочетания), то носителям языка будет легче угадать или понять смысл или основную идею сообщения. Также, это может помочь компенсировать другие языковые проблемы, такие как произношение или ярко выраженный акцент.

Рассмотрим проблемы, связанные с недостаточным знанием таких словосочетаний из опыта практикующего исследователя, носителя турецкого языка [11]. На наш взгляд, многие из них схожи с трудностями, которые могут испытывать и владеющие русским языком при изучении английского:

1. У студентов могут возникнуть внутриязыковые сложности. Например, вместо *many thanks* (большое спасибо) они могут неправильно использовать в речи *several thanks* (досл. несколько благодарностей).

2. Студенты могут использовать несоответствующий действительности перевод со своего родного языка. Некоторые изучающие турецкий язык склонны говорить *become lovers* (стать любовниками) вместо *fall in love* (влюбиться).

3. Чрезмерное обобщение правил словосочетания, например, использование оппозиции предлогов во фразовых глаголах, думая, что противоположным действием *put on your coat* (надеть пальто) будет *put off your coat* (досл. снять пальто).

4. Заучивание слов, с помощью определений или изолированно, заметно снижает шансы запоминания или использования соответствующих словосочетаний.

Считаем справедливыми следующие рекомендации:

1. Важно знакомить студентов именно с сочетаниями слов. Им следует знать, какое значение имеет изучение коллокаций для освоения английского языка, как влияет умение замечать устойчивые сочетания на их дальнейшее обучение и понимание иноязычной речи в письменной и устной форме.

2. Акцентировать внимание на изучение отдельных словосочетаний. Знакомство с новыми коллокациями аналогично вводу новой лексики по теме. При изучении словосочетаний на продвинутом уровне необходимо указать, что есть ряд слов, которые используются в довольно ограниченном числе словосочетаний. Учащимся надо разобраться и понять, как эти единицы работают в контексте, какое они приобретают значение и может ли оно меняться в зависимости от ситуации общения.

3. Запоминание коллокаций рекомендовано в форме ведения словаря для записи комбинации слов различными способами, например, с позиции грамматической структуры, по ключевым словам, по темам, в виде таблиц и схем, которые прекрасно подходят в качестве наглядного обучения или по группам под заголовками *have/take/do* или *make* [13].

Слова и словосочетания лежат в основе обучения и коммуникации. Никакое количество грамматических или других лингвистических знаний не может быть использовано в общении или дискурсе без использования лексики. С помощью лексических выражений вполне можно осуществлять элементарную коммуникацию, даже без существенной поддержки со стороны других аспектов языковой системы. Поэтому понимание значения слов и словосочетаний, их структуры и особенностей сочетаемости, играет важную роль при обучении английскому языку.

Этими вопросами занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи, специалисты в области лингвистики и методики. Рассматривались факторы, влияющие на процесс образования лингвистических коллокаций [8]; алгоритм эффективного приобретения коллокативных навыков, алгоритм последовательности и уровня сложности лексических упражнений [2]; критерии успешного овладения студентами лексическим запасом английского языка [6]; роль изучения коллокаций в контексте делового английского языка [7]; использование коллокаций в пассивных и активных видах речевой деятельности [9]; применение ментальных карт в качестве одного из средств обучения коллокациям английского языка [3]; способы изучения коллокаций [4; 10]; коллокационная компетентность [13; 1] и др.

Известно, что слова и словосочетания следует постоянно повторять, использовать в речи, на письме, в подходящих ситуациях общения, иначе они могут быть забыты. Существует множество методик работы со словарным запасом. Оправдывает себя ведение тетрадей, которые вполне могут быть обязательными, с традиционными списками слов, а сами записи располагаются в алфавитном порядке, по определенной теме или по типу словосочетания (прилагательное + существительное и др.). Также хорошо работает использование мнемонических приемов и методов ассоциации слов. Так, М. Маккарти предложил для эффективного освоения распределять изучаемую

лексику по следующим категориям: распределение по тематике (цвет, супермаркет, отдых, преступления и др.); акцентирование внимания на значении словосочетаний, регистре их использования; рассмотрение формы, способов словообразования, составных частей [15]. Для студентов старших курсов можно давать задания на поиск:

а) коллокаций, в основе которых лежит метафорический перенос, например: *a grey area* (серая зона), *green issues* (экологические проблемы), *cast a shadow* (омрачить что-либо), *throw some light on* (объяснить);

б) коллокаций с положительной коннотацией: *smooth skin* (гладкая кожа), *tender meat* (нежное мясо), *glossy hair* (блестящие волосы), *a smooth road* (ровная дорога);

в) коллокаций с отрицательной коннотацией: *rough skin* (шершавая кожа), *tough meat* (жесткое мясо), *greasy hair* (жирные, грязные волосы), *a bumpy road* (ухабистая дорога).

Навыки письма и восприятия устной речи на слух с целью пополнения словарного запаса и запоминания слов и словосочетаний также важны, так как они дают обучаемым возможность практиковать изучаемую лексику при чтении текстов или во время аудирования. Следует учитывать и то, что если студенты не будут обучаться на уроках, основанных на контексте, словосочетания не будут иметь смысла и осознанное обучение, вероятно, не состоится или не будет успешным.

Приведем в качестве примеров ряд практических упражнений и тренировочных заданий, направленных на повышение осведомленности студентов о коллокациях:

1) Раздайте списки уже известных словосочетаний, в которых отсутствует один элемент. Студенты просматривают свои заранее составленные списки коллокаций и заполняют пропуск необходимым словом. Это простое упражнение направлено на формирование навыка по распознаванию слов.

2) Предложите студентам список с неполными словосочетаниями, которые необходимо завершить. В каждом из них упоминается одно из слов, которые уже были изучены или их необходимо повторить по теме. Выполнение таких заданий помогает как расширить словарный запас, так и попрактиковаться в использовании слов в письменной форме.

3) Раздайте студентам тексты разной тематики и сложности. Попросите их подчеркнуть словосочетания по формуле: существительное + существительное; прилагательное + существительное или глагол + существительное. Для работы с более низкими уровнями преподавателю следует написать текст на доске или использовать раздаточный материал с отобранными текстами, учитывая уровень грамматики и лексики своих студентов. Можно предложить картинки, видео-изображения, постеры, к которым надо подобрать уже известные коллокации и дать аргументированное объяснение своего выбора. Такая работа может проводиться как индивидуально, так и в парах.

4) Выберите слово, с которым обучаемые уже были знакомы, но, возможно, пока еще не могут его использовать свободно в своей речи или диалоге, не задумываясь, с какими именно другими словами оно может сочетаться, или уместно ли это словосочетание в обсуждении, бытовой ситуации. Студентам предлагается воспользоваться справочником или словарем коллокаций, чтобы найти пять сочетаний для данного слова. Эти упражнения хорошо подходят для таких сочетаний, как: глагол + существительное; прилагательное + существительное; глагол + наречие; наречие + прилагательное и др. Например, рассмотрим сочетание глагола и существительного *the law*: *break the law* (нарушить закон), *respect the law* (уважать закон), *introduce the law* (ввести закон), *to obey the law* (подчиняться закону), *pass the law* (принять закон). Также можно найти коллокации, в составе которых есть прилагательное и существительное *chart*: *barometric chart* (метеорологическая таблица), *clinical chart* (история болезни), *genealogical chart* (генеалогическое древо), *eye chart* (таблица для проверки зрения), *wall chart* (настенная карта). При чтении фрагментов художественной литературы на занятии или во время работы с текстами по домашнему или индивидуальному чтению можно выписать коллокации, в состав которых входят глагол и наречие: *tread softly* (ступать аккуратно), *speak softly* (говорить спокойно), *sing softly* (негромко напевать), *close softly* (тихонько закрывать), *play softly* (тихо играть). Сочетание наречия *fully* с прилагательным может быть проиллюстрировано следующими примерами: *fully rewarded* (полностью вознагражден), *fully*

insured (полностью застрахованный), *fully operational* (полностью действующий), *fully acceptable* (полностью приемлемый), *fully laden* (полностью нагруженный).

5) После прочтения текста по определенной тематике обучаемым можно дать набор незаконченных фраз, взятых из него, и попросить дополнить их, просмотрев текст еще раз. Такое задание может быть использовано на любом уровне. Например, при работе с текстом по бизнесу или тайм-менеджменту возможны следующие незавершенные фразы: *a dead-end job* (бесперспективная работа); *glittering career* (блестящая карьера); *set difficult targets* (ставить перед собой сложные задачи); *on time* (точно по времени); *in time* (вовремя); *on the dot* (минута в минуту); *at a time* (за один раз); *from time to time* (время от времени); *on the dot* (минута в минуту, пунктуально); *time is up* (время истекло) и др. Из текстов по теме *Weather* (Погода) можно выписать, дополнить и использовать в собственных примерах такие сочетания, как: *torrential rain* (проливной дождь), *thick mist* (густой туман), *burst banks* (выйти из берегов), *scorching hot* (невыносимо жарко). По теме *Travel* (Путешествие) можно брать как тексты из учебника или учебного пособия, так и статьи, обзоры, информацию из буклетов для путешественников: *travel kit* (дорожный набор), *safe journey* (безопасное путешествие), *fasten seatbelts* (пристегнуть ремни), *domestic flights* (внутренние рейсы), *travel brochures* (туристические брошюры), *budget accomodation* (бюджетное размещение).

6) После того, как студенты увидят и выпишут определенные словосочетания в тексте, можно попросить их найти пары словосочетаний, расположенные случайным образом. Если был предложен текст *Health and Illness* (Здоровье и болезни) [16], то возможным подходящим упражнением для освоения коллокаций по теме состояния здоровья может быть следующее:

Match the verbs and expressions on the left with their collocations on the right.

- | | |
|----------------------|--------------|
| 1. unbearable | a) pneumonia |
| 2. catch | b) pain |
| 3. contract | c) arthritis |
| 4. develop | d) malaria |
| 5. have an attack of | e) injuries |
| 6. sustained serious | f) diarrhoea |

Также можно работать с поиском пар прилагательное + существительное, глагол + наречие и другими более сложными конструкциями. Такие задания наглядно показывают, какие разные значения могут принимать слова при сочетании с другими, например: *rough sea* (бурное море) и *calm sea* (спокойное море); *rough surface* (шероховатая поверхность) и *smooth surface* (гладкая поверхность) [17].

7) Студентам может быть предложено несколько слов, которые сочетаются с определенными наречиями, прилагательными или глаголами, но в таких списках имеется слово, которое к ним не относится. Необходимо определить это слово, например, как в следующем примере: *highly educated* (высокообразованный), *highly unusual* (весьма необычный), *highly exhausted* (сильно истощенный), *highly profitable* (высокорентабельный), где неверным словосочетанием является *highly exhausted*.

При сопоставлении фраз или их фрагментов, словосочетаний из изучаемого и родного языка, студентам легче понять, что коллокации в английском и русском языках не всегда формируются одинаково. Для студентов более высокого уровня при выполнении таких упражнений рекомендуется увеличить число словосочетаний.

8) Можно включать в процесс обучения упражнения для заполнения пробелов или подбора слов, для обобщения текста устно в течение одного дня и повторения его на последующих занятиях, чтобы запомнить усвоенные слова и выражения и активно использовать их в речи. Одним из примеров могут служить слова, которые сочетаются с глаголом *do*: *do your best* (делать все возможное), *do an experiment* (проводить эксперимент), *do harm* (причинять вред), *do exercises* (упражняться), *do homework* (делать домашнее задание), *do damage* (наносить ущерб), *do hair* (делать прическу) и др. Также требуют запоминания и словосочетания с глаголом *make*, часть из которых можно использовать для сравнения с коллокациями, в состав которых входят глаголы *do* или *take*: *make a choice* (делать выбор), *make progress* (делать успехи), *make excuses* (оправдываться), *make an effort* (прилагать усилия), *make friends* (заводить друзей, подружиться).

9) Составление и использование ментальных карт, интеллект-карт на занятии, визуализация коллокаций, помогает улучшать восприятие изучаемого материала в большем объеме. Обучаемым проще запомнить взаимосвязанные коллокации, разделенные по группам. Ментальные карты также можно использовать для повторения пройденного материала.

10) Для развития мотивации к самостоятельной работе, пополнения словарного запаса, дополнительной практики, можно предложить студентам поработать с электронными версиями словарей словосочетаний. Например, при работе с коллокациями по изучаемой теме дать задание на поиск в словаре еще четырех или пяти подходящих словосочетаний для каждого из предложенных слов: *pay* (платить), *absolutely* (абсолютно), *area* (территория), *broad* (широкий). Такая деятельность может оказать большую помощь в привлечении внимания обучаемых к изучению новых коллокаций по интересующим их темам. Использование словарей может быть успешным и при подготовке к написанию эссе. Перед студентами ставится задача – внимательно прочесть название темы сочинения, затем выделить ключевые слова (существительные) и подобрать к ним из словаря прилагательные или глаголы, сочетающиеся с ними. На старших курсах, или со студентами с более высоким уровнем знания английского языка, также с привлечением специальных словарей, обучение коллокациям может осуществляться в рамках подготовки к экзаменам, тематическим презентациям, дебатам, академическому письму, аннотированию и реферированию [9]. Такой подход, подразумевающий предварительную работу с лексикой, способствует лучшему усвоению коллокаций, помогает избежать ошибок в сочетаемости слов, максимально понятно и верно передать основную идею, выразить свою мысль, высказать мнение.

Таким образом, изучение словосочетаний, закрепление их в памяти не сильно отличается от традиционного подхода к пополнению словарного запаса. Важным представляется запоминание словосочетаний группами; регулярный просмотр необходимой лексики в контексте; постоянная практика в использовании того материала, который необходимо освоить на определенном уровне или значимого для обучаемого в конкретных ситуациях. Также, учить словосочетания необходимо не только для расширения словарного запаса. Они помогают обучаемым говорить и писать на английском языке более естественно и точно. Выбранное верно словосочетание в высказывании, в устной или письменной форме, будет лучше соответствовать ситуации общения и будет более понятно собеседнику.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

5. Алексеева, Л. Б. О содержательном наполнении термина «коллокация» // Вестник Прикамского Социального института. Филология. Научный журнал. – 2009. – № 4 (35). С. 7 – 10.
6. Аликова, С.В. Повторная экспозиция как необходимое условие усвоения коллокаций английского языка // Вестник ИМСИТа. – 2021. – № 4 (88). – С. 56 – 58.
7. Аракчеева, Е.С. Использование ментальных карт как средства обучения коллокациям английского языка // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – С. 66 – 69.
8. Борисова, Е.Г. Коллокации. Что это такое и как их изучать. – М.: Филология, 1995. – 49 с.
9. Захаров, В.П. Анализ эффективности статистических методов выявления коллокаций в текстах на русском языке // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Материалы конференции «Диалог». – М.: Изд-во РГГУ. – 2010. – С. 137–143.
10. Итинсон, К.С. Использование устойчивых словосочетаний (коллокаций) на занятиях по английскому языку // Региональный Вестник. – 2019. – № 24 (39). – С. 36 – 37.
11. Меньшикова, Н.Б. Изучение коллокаций как способ формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых ВУЗов на занятиях по дисциплине «Деловой английский язык» // Профильное и профессиональное образование в условиях современного поликультурного пространства. – Челябинск: Челябинский филиал РАНХиГС. – 2020. – С. 24 – 28.
12. Некрасова, О.А. Лингвистические коллокации английского языка и факторы, влияющие на процесс их образования // Вестник Московского государственного областного университета. – 2017. – № 5. – С. 120 – 132.
13. Петросян, И.В. Обучение коллокациям современного английского языка // Вестник СПбГУ. – 2014. – № 2 (9). – С. 161–172.
14. Antle, J. B. Teaching collocations // JALT 2012 Conference Proceedings. – 2013. – P. 346 – 354.
15. Deveci, T. Why and how to teach collocations. English Teaching Forum. – 2004. – Т. 42 (2). – P. 16 –19.
16. Harmer, J. The practice of English language teaching. – London: Longman, 1991. – 446 p.
17. Hill, J. Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. – Hove, England: Language Teaching Publications, 2000. – 244 p.

18. Lewis, M. Implementing the lexical approach. – London: Language Teaching Publications, 1998. – 223 p.
19. McCarthy, M. Vocabulary. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 184 p.
20. McCarthy, M., O'Dell, F. English collocations in use (Intermediate). – Cambridge University Press, 2017. – 190 p.
21. Sheehan, A. Making sense of words. English Teaching Forum. – 2004. – T. 42. – P. 2 – 9.

Раздел V. МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА

Е.С. Арапина-Арапова, Д.В. Осташко

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДИЗАЙНЕРСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность использования цифровой образовательной среды для формирования дизайнерского мышления у школьников. Раскрывается дидактический потенциал российских цифровых сервисов. Предлагаются педагогические условия и инструменты мониторинга, позволяющие интегрировать проектную деятельность и развивать ключевые компетенции

Ключевые слова: Дизайн-мышление, цифровая среда, школьники, российские сервисы, формирование.

E.S. Arapina-Arapova, D.V. Ostashko

EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF FORMING DESIGN THINKING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article substantiates the relevance of using a digital educational environment to develop design thinking in schoolchildren. The didactic potential of Russian digital services is revealed. Pedagogical conditions and monitoring tools are proposed to integrate project activities and develop key competencies

Key words: Design thinking, digital environment, schoolchildren, Russian services, formation.

Под влиянием цифровизации современная система общего образования трансформируется и формирует новые требования к подготовке выпускников. В этих условиях основным направлением деятельности педагога становится развитие у школьников дизайн-мышления – когнитивного типа мышления, интегрирующего креативность, критический анализ, эмпатию и проектные компетенции. Главное значение приобретает теоретическое обоснование, а также практическое внедрение всех возможностей цифровой образовательной среды, что помогает сформировать дизайн-мышления у учащихся основной школы в рамках ФГОС ООО.

Дизайн-мышление представляет собой междисциплинарный конструкт, включающий когнитивные, творческие и личностные компоненты. Его развитие способствует формированию у учащихся навыков решения нестандартных задач. Цифровая платформа и цифровые инструменты, помогают проектировать и проверять гипотезы

Анализируя научно-педагогическую литературу в данном направлении можно заметить, что теме не полностью изучена. Например, работах Браун Т., Келли Д., Неймана Б. представлен методология дизайн-мышления в образовании). Так же встречаются российские публикации, которые ориентированы только на высшее образование, что не дает представление о процессе формирования данного навыка у школьников 7-9 классов.

Использованию российских цифровых платформ и сервисов, вызвано политикой импортозамещения в сфере образовательных технологий, также требованиями информационной безопасности в образовательном процессе.

Дизайнерское мышление находится на стыке когнитивной психологии, педагогики, теорий творчества и проектной деятельности. Истоки этого понятия прослеживаются ещё в середине XX века в трудах представителей баухаусовской школы и теоретиков промышленного дизайна, где впервые стали говорить об особом типе мыслительной деятельности проектировщиков. Однако полноценное научное осмысление дизайн-мышления как самостоятельной категории связано с именем Герберта Саймона, который в монографии «Науки об искусственном» (1969) охарактеризовал дизайн как преобразование наличных условий в предпочтительные.

Идеи продуктивного мышления М. Вертгеймер, К. Дункер и В. Кёлер стали психологическим фундаментом дизайнерского мышления. Решение творческих задач происходит через инсайт – внезапное усмотрение ключевых взаимосвязей внутри проблемной ситуации. Этот механизм принципиально отличается от алгоритмического и составляет когнитивную основу дизайн-подхода. Выготский Л.С. в своих исследованиях психологии искусства и воображения обосновал культурно-историческую природу творческого мышления, доказав, что высшие психические функции складываются в ходе интериоризации внешней деятельности и социальных контактов [1, 78].

Российские цифровые сервисы обладают значительным дидактическим потенциалом для развития дизайн-мышления у школьников. Функциональные возможности российских сервисов охватывают ключевые когнитивные процессы: структурирование данных, визуализацию информации и генерацию идей. Инструменты асинхронной и синхронной коммуникации облегчают совместную работу, расширяют образовательное пространство за пределы урока, позволяют выстраивать индивидуальные образовательные траектории и реализовывать формирующее оценивание. Кроме того, работа с цифровыми сервисами способствует развитию метапознания и цифровой грамотности учащихся.

Чтобы данные ресурсы использовались продуктивно необходимо педагогическое обоснование дизайна учебных занятий, разумное сочетание с традиционными методами обучения, четкое соотнесение с дидактическими целями и критический анализ технологических ограничений. Отечественные цифровые продукты, которые разработаны с учетом специфики российской школы, российских законодательных требований предоставляют комплексный инструментарий для модернизации педагогической практики, направленный на формирование дизайн-мышления как одной из ключевых компетенций XXI века.

Приведем примеры некоторых цифровых инструментов в процессе формирования дизайн-мышления:

- **«Сферум»** – цифровая площадка для коммуникации (здесь можно разместить объявление, обменяться учебными материалами, обсудить материалы, включить видеоконференцию для командной работы во внеурочное время). Это создаёт безопасное пространство для взаимодействия.
- **«Яндекс.Формы»** применяется для исследований, тестирования, для опросов целевых групп, для проведения рефлексивных анкет и самооценки учащихся.
- **«Яндекс.Диск»** и **«Облако Mail.ru»** –хранилища проектных артефактов: записей интервью, транскриптов, фото, набросков, вариантов прототипов. Помогает чётко систематизировать материалы.
- **«Supa»** необходима для создания визуальных продуктов (постеры, слайды, презентации, инфографика, наглядное представление данных опросов).
- **«Rutube»** –это платформа для публикации готовых видеопрезентаций, проектов, помогает сформировать собственное цифровое портфолио [2].

Взаимодействие с родителями целесообразно выстраивать через тот же сервис «Сферум», информируя их о ходе проектной деятельности. Привлечение родителей в качестве экспертов на финальные защиты проектов обогащает опыт школьников и укрепляет партнёрские отношения между семьёй и школой [3].

При планировании проектов по становлению дизайнерского мышления необходимо предусматривать мониторинг прогресса, который может включать: наблюдение за командной работой по структурированному протоколу, анализ промежуточных продуктов (исследовательских мате-

риалов, формулировок проблем, прототипов), рефлексивные дневники учащихся, промежуточные самооценочные опросники. Это позволяет оперативно фиксировать затруднения и корректировать педагогические приёмы [4, 189].

Фиксация хода формирования дизайн-мышления осуществляется через фото- и видеосъёмку сессий с целью последующего анализа эффективности и создания портфолио учащихся. Каждый ученик может вести индивидуальное цифровое портфолио, куда включаются описания проектов, его роль в команде, рефлексивные эссе, артефакты (эскизы, фотографии прототипов, слайды презентаций), отзывы пользователей и одноклассников [5, 112].

Таким образом, комплекс занятий, ориентированных на формирование дизайнерского мышления, представляет собой структурированную и одновременно гибкую программу, объединяющую все этапы дизайн-процесса, российские цифровые сервисы как органичную инструментальную поддержку, разнообразные педагогические подходы (моделирование, скаффолдинг, формирующее оценивание, создание психологически безопасной среды), а также аутентичные проекты с реальными пользователями и заинтересованными сторонами. Коллективная работа воспитывает навыки сотрудничества; систематическая рефлексия развивает метакогнитивные умения, а внедрение цифровых средств повышает цифровую грамотность и демонстрирует учащимся, как технологии помогают решать нестандартные задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1968. – 576 с.
2. Национальный проект «Образование» (2019–2024 гг.). – [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 29.03.2026).
3. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». – [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 29.03.2026).
4. Лидтка, Дж. Думай как дизайнер: дизайн-мышление для менеджеров / Дж. Лидтка. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 240 с.
5. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.

Е.С.Арапина-Арапова, Д.А. Формалёв

О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К ФОРМИРОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья раскрывает проблематику становления цифровой грамотности как неотъемлемого компонента учебной деятельности в условиях цифровой трансформации. Отмечаются основные препятствия на пути цифровизации школ и намечены стратегии их устранения, направленные на устойчивый рост цифровой компетентности.

Ключевые слова: Навыки XXI века, информационная грамотность, педагогические технологии, кейс-метод, образовательные стандарты, цифровая гигиена, общеобразовательная школа, IT-компетенции

E.S. Arapina-Arapova, D.A. Formalyov

ON SOME APPROACHES TO THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES IN SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article reveals the problems of the formation of digital literacy as an integral component of educational activities in the context of digital transformation. The main obstacles to the digitalization of schools are identified, and strategies are outlined to address them and ensure sustainable growth in digital competence.

Key words: 21st-century skills, information literacy, pedagogical technologies, case study method, educational standards, digital hygiene, general education school, and IT competencies.

Сегодня цифровой инструментарий становится фундаментом не только профессиональной деятельности, но и повседневной коммуникации. От того, насколько глубоко учащийся освоит принципы работы с данными и технологиями, зависит его дальнейшая траектория развития.

Данная категория объединяет умение искать, фильтровать и интерпретировать сведения из Сети, а также использовать технические средства для решения задач. Это расширяет образовательный потенциал и способствует успешной интеграции в социум. Нормативная база (в частности, ФГОС) обязывает включать эти аспекты в образовательные программы, что создает фундамент для междисциплинарного обучения [5].

Среди эффективных подходов выделим проектное обучение, приближающее учеников к профессиональной практике [4]. Применение исследовательских методик углубляет понимание предмета, а реализация межпредметных связей демонстрирует универсальность цифровых знаний.

Основными проблемами являются технологическая отсталость части школ, нехватка квалифицированных специалистов и разный стартовый уровень детей. Наблюдается снижение интереса, если учащиеся не видят практической ценности навыков. Кроме того, остро стоит вопрос защиты личных данных.

Для изменения ситуации необходим системный подход [7]: переоснащение классов, регулярные курсы для педагогов и индивидуализация заданий. В цифровой среде педагог перестаёт быть единственным источником знаний и становится наставником, модератором и фасилитатором (специалистом, который помогает группе наладить общение и прийти к общему решению). Возникает необходимость исследования и готовности учителей к формированию цифровой грамотности, их роли как цифровых наставников

Для повышения вовлеченности стоит активнее использовать игровые механики и соревнования. Параллельно следует развивать курсы по кибербезопасности, чтобы сделать образовательную среду защищенной. Сегодня существует множество проектов, которые не просто учат цифровым навыкам, а знакомят школьников с реальными ИТ-профессиями [6]. Например, «Урок цифры» погружает учеников в мир больших данных и рекомендательных систем-, а конкурсы цифровых проектов охватывают программирование, 3D-моделирование, VR/AR и робототехнику-

Вовлеченность в учебный процесс и повышение уровня мотивации нельзя качественно осуществить, если не задуматься о возрастных особенностях школьников. Например, в младшем школьном возрасте социальная мотивация выступает на первый план. Когда приходит время приступать к образовательному процессу, у ребенка начинает формироваться тяга к обучению и знаниям. Школа становится новым полем для игровой активности, ребенок может примерить на себя новую для него роль учащегося. Некоторые психологи называют такой эффект «субъективной готовностью к школе». Если в дошкольном возрасте ребенок, благодаря игре обучается, то в среднем школьном возрасте, из-за возрастных изменений, такой подход неприемлем. По мнению Леонтьева А. А. период 5-9 классов является самым сложным в жизни школьника. Именно в это время в наибольшей степени развиваются навыки общения, ведущая деятельность основывается на социальной активности ребенка. В своих исследованиях Руссо Ж. Ж. описывал подростковый период как наиболее тяжелый при переходе от детства к взрослению. За счет такого определения он обуславливал необходимость нахождения особого подхода к ребенку со стороны педагога. Это связывалось с тем, что подросток по своей натуре импульсивен и много может воспринимать слишком близко, а так как он взрослеет, то может вместо положительного восприятия воспротивиться простым просьбам. Отметим, что средний школьный возраст характерен тем, что мышление ребенка становится более критичным. У него начинает формироваться собственное мнение на окружающий его мир. При этом если раньше ребенок мог промолчать или постесняться что-то сказать, что теперь он чаще старается высказаться и показать себя. Именно поэтому в этот период школьники чаще могут спорить и даже провоцировать конфликты [3]. С другой стороны, именно средний школьный возраст наиболее благоприятен для творческого развития. Учащиеся не только спорят, но и учатся выходить из конфликтов наиболее безопасным образом. Углубляется осозна-

ние причинно-следственных связей. Это развивает не только социальные умения, но и творческий потенциал [2]. В связи с этим внеклассные мероприятия могут вызывать интерес у школьников. Именно в эти моменты дети получают возможность высказать свое мнение, вступить в дискуссию, самостоятельно найти решение возникшей проблемы. Средний школьный возраст – самый благоприятный возраст для применения игровых технологий, что позволяет повысить положительный эффект от учебной деятельности и сделать коллектив более сплоченным.

Приведем пример результатов исследования в двух группах [1]

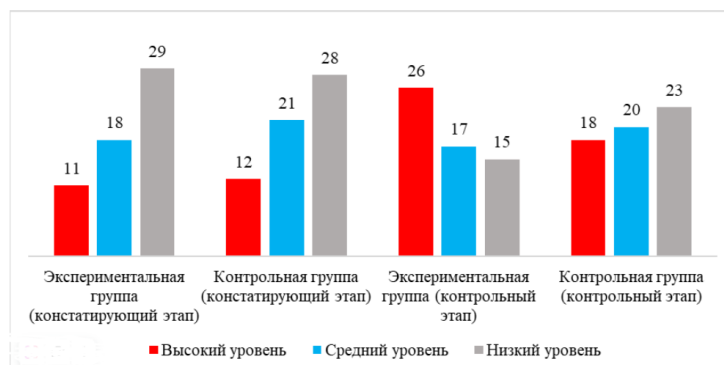


Рис. 1. Сравнительная гистограмма результатов сформированности цифровых компетенций в экспериментальной и контрольной группах, полученных на констатирующем и контрольном этапах [1]

Внедрение в учебный процесс цифровых компетенций – критически важное направление эволюции образования. Комплексное преодоление выявленных трудностей и применение современных разработок позволят сформировать поколение, готовое к продуктивной деятельности в цифровом мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богатырева, Ю. И., Николаева, А. М. Влияние инновационных подходов к профессиональной подготовке будущих учителей информатики на совершенствование их цифровых компетенций // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 8 (146). С. 1–7. DOI: 10.60797/IRJ.2024.146.72. EDN: VQWDGT.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1967.
3. Король, С. А. К классификации особенностей критичности мышления // Вопросы психологии. – 1981. – № 4. – С. 108–112.
4. Практико-ориентированные подходы в курсе информатики: анализ новых инструментов и их влияния на мотивацию учащихся // Journals RCSI Science. 2026.
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»
6. Цифровые решения ИТ-сферы как актуальные составляющие профориентации школьников в ответ на вызовы цифровой современности // Информатика в школе. 2025. № 6
7. Эффективное внедрение цифровых инструментов и программ в образовательный процесс уроков информатики // Видеоуроки.net. 2026.

Ф.Д. Войтенко, А.М. Червоный

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье обоснована роль нетрадиционных уроков (экскурсия, видеоурок, дебаты) в обучении монологической речи на французском языке, доказана их эффективность при формировании коммуникативных навыков и снятии психологических барьеров. Представлен ряд

упражнений с использованием VR и проектной деятельности, подтверждена положительная динамика обученности учащихся по критериям О. В. Мурсенковой.

Ключевые слова: нетрадиционные уроки, французский язык, обучение, монологическая речь, описание, повествование, рассуждение

F.D. Voitenko, A.M. Chervony

USING NON-TRADITIONAL LESSONS IN TEACHING MONOLOGIC SPEECH IN FRENCH CLASSES

Abstract. The article substantiates the role of non-traditional lessons (excursions, video lessons, debates) in teaching monologic speech in French, proves their effectiveness in developing communicative skills and overcoming psychological barriers. A series of exercises using VR and project-based activities are presented, and a positive trend in student proficiency according to O.V. Mursenkova's criteria is confirmed.

Key words: non-traditional lessons, French language, teaching, monologic speech, description, narration, argumentation

Современная парадигма лингводидактики характеризуется отходом от строго регламентированных, авторитарных моделей обучения в пользу личностно-ориентированных и коммуникативно-деятельностных подходов [14]. Традиционные уроки, несмотря на их системность, не всегда позволяют создать условия для спонтанного иноязычного высказывания, особенно в таких сложных формах речи, как повествование [8], рассуждение. Именно здесь на первый план выходят нетрадиционные уроки, которые, как справедливо отмечает Е. А. Соболева, все активнее внедряются в практику преподавания [9].

Проблема обучения иноязычной монологической речи заключается в противоречии между высокими требованиями к уровню владения монологической речью (уровни А2-В1) и недостаточной разработанностью методического аппарата. Для решения данной проблемы нами предполагалось использование нестандартных форм урока.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методических инструментов для обучения связной монологической речи на французском языке, способствующих преодолению «психологических барьеров» учащихся СОШ.

Цель исследования – теоретически обосновать и практически продемонстрировать потенциал нетрадиционных уроков для формирования умений описывать, повествовать и рассуждать на французском языке.

В современной методике преподавания иностранных языков происходит стремительное развитие технологий, направленных на активизацию речевой деятельности [1]. Нетрадиционные уроки, как правило, проводятся после изучения крупной темы и служат формой подведения итогов, однако их роль выходит далеко за рамки контроля.

По определению А. Е. Лисавцовой, «нетрадиционные формы уроков иностранного языка реализуются при обязательном участии всех учащихся класса и предполагают неперенное использование средств слуховой, а также зрительной наглядности» [5, с. 93].

Эти требования в полной мере отвечают необходимым условиям обучения монологической иноязычной речи.

Обязательным условием использования нетрадиционных форм обучения является позитивный эмоциональный фон.

Ключевым элементом при этом является создание атмосферы праздника и неформального общения, что, как отмечают Я. М. Колкер и Е. С. Устинова, помогает ученикам справиться с трудностями и активно участвовать в коммуникации [4, с. 136].

Рассмотрим подробнее те виды нетрадиционных уроков, которые наиболее эффективно способствуют развитию навыков иноязычной монологической речи:

1. Урок-экскурсия как основа для событийного рассказа. Экскурсия предполагает «выход к месту расположения изучаемых объектов» [5].

2. Ролевая игра и урок-путешествие. Эти формы, описанные Е. Г. Кайдаловой, подразумевают перемещение через воображаемые действия (станции, эпохи, страны) [3, с. 71].

3. Видеоурок («клиповое повествование»). Видеоматериалы, особенно аутентичные (например, с сайта TV5Monde), оказывают мощное эмоциональное воздействие и создают атмосферу коллективного познания [11].

4. Урок-дискуссия и дебаты как высшая форма аргументированного повествования. Как отмечают И. Р. Давлетханова и Г. А. Исянгулова, урок-дискуссия позволяет интегрировать описание, повествование и рассуждение [2, с. 18].

Таким образом, данные виды нетрадиционных уроков (экскурсия, ролевая игра, видеоурок, дискуссия, дебаты) обладают значительным дидактическим потенциалом для обучения монологической речи на французском языке. Каждая из этих форм создает особую коммуникативную среду, которая, с одной стороны, снижает тревожность учащихся, а с другой – предоставляет содержательные и языковые опоры для построения развернутого монологического высказывания.

Использование нетрадиционных форм урока рассмотрим на примере темы «Les Technologies modernes».

Эта тема нами была выбрана ввиду ее высокой релевантности для молодежной аудитории.

Целевая группа – учащиеся 10 класса (8 человек, уровни A2-B1).

Таблица 1

Темы нетрадиционных уроков (фрагмент)

Форма занятия	Тип работы с повествованием	Языковой инструментарий
Урок-дискуссия (знакомство)	Рассказ о себе (биографическое повествование)	Present, passé composé, лексика «mes habitudes»
Урок-экскурсия	Пересказ истории компьютера	Passé composé / Imparfait, структуры «d'abord... puis...enfin»
Видеоурок (VR)	Описание процесса и пересказ будущего (Futur simple)	Futur simple, условные предложения (si), лексика VR/AR
Урок-конференция	Научно-популярное повествование (защита проекта)	Логические связки (cependant, par ailleurs), терминология
Урок-дебаты	Аргументированное повествование с элементами рассуждения	Конструкции согласия/несогласия, subjonctif

Таблица 1 отражает системный характер обучения: от простого биографического рассказа о себе к пересказу событий с противопоставлением passé composé / Imparfait, затем к прогнозированию с Futur simple и, наконец, к научно-популярному и аргументированному повествованию с subjonctif.

Таким образом, каждая нетрадиционная форма урока логически соответствует определенному этапу развития речевых умений, обеспечивая преемственность и нарастание сложности языкового материала соответственно уровням владения французским языком A2 → B1.

Представленная в таблице логика находит свое практическое воплощение в серии упражнений, выстроенных от простого описания к сложному аргументированному повествованию.

Рассмотрим примеры, иллюстрирующие соотнесенность выбранной формы занятия и соответствующий языковой инструментарий работают в реальном учебном процессе.

После реальной или виртуальной экскурсии в компьютерный класс (с использованием брошюры и лексики по теме) учащимся предлагается:

1) описать современный компьютер, указать его основные составные части.

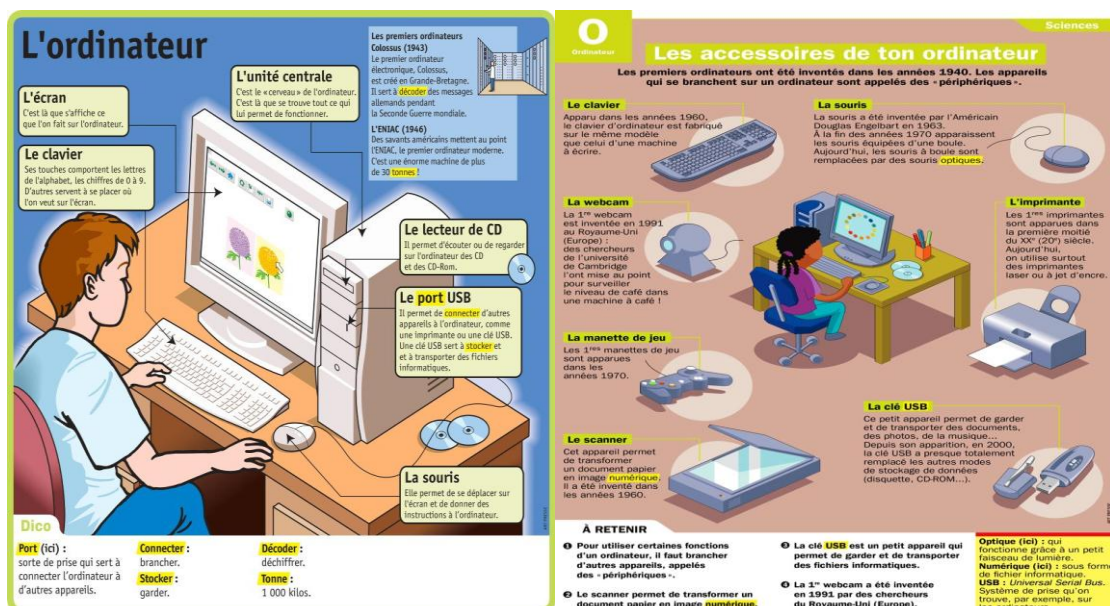


Рис. 1. И.С. Головановой

2) прочитать, перевести и пересказать следующий текст «L'intérieur du boîtier d'un appareil informatique contient un ou plusieurs circuits imprimés sur lesquels sont soudés des composants électroniques et des connecteurs. La carte mère est le circuit imprimé central, sur lequel sont connectés tous les autres équipements» [10] – «Внутри корпуса компьютерного устройства находится одна или несколько печатных плат, на которых припаяны электронные компоненты и разъемы. Материнская плата – это центральная печатная плата, к которой подключается все остальное оборудование».

3) обсудить характеристики компьютера, аргументировано указать на его достоинства и недостатки.

Задания строятся по принципу «от простого к сложному»:

1. Уровень А2: Опиши картинку (постер) с устройством компьютера (описание).

2. Уровень В1: Расскажи, как эволюционировал компьютер от ламповых машин до ноутбука (повествование).

3. Уровень В2: Объясни, почему периферийные устройства переходят на беспроводную связь (рассуждение);

В рамках нетрадиционных уроков очень важны задания на понимание содержания французского текста и его пересказ.

Учащимся предлагается просмотреть видеофрагмент о технологии VR.

Они должны выполнить интерактивное задание: прослушать небольшой французский текст (2 раза) и заполнить пропуски, в которые нужно вписать глагольные формы французского языка.

Приведем фрагмент транскрипции и его перевод на русский язык:

– Bruno de Sa Moreira, founder & CEO chez HISTOVERY, concepteur des HistoPad: «Donc, on va faire revenir grâce à la 3D, grâce à de l'image de synthèse, on va reconstituer des scènes entières avec tous les éléments de décor, l'architecture, les mobiliers, mais aussi les personnages. On va faire revivre les riches heures de l'endroit où l'on se trouve. Et puis, on va pouvoir interroger ce qu'on voit grâce à l'interactivité. Et qui dit interactif, dit personnel, c'est à dire que chacun va le faire à sa manière».

– Бруно де Са Мореира, основатель и генеральный директор HISTOVERY, разработчик HistoPad: «Итак, мы собираемся вернуть, благодаря 3D, благодаря компьютерным изображениям, мы собираемся реконструировать целые сцены со всеми декоративными элементами, архитектурой, мебелью, а также персонажами. Мы вернем к жизни насыщенные часы того места,

где мы находимся. И тогда благодаря интерактивности мы сможем подвергать сомнению то, что видим. А кто говорит интерактивный, тот говорит персональный, то есть каждый будет делать это по-своему» [11].

В качестве задания к данному видеофрагменту можно предложить учащимся передать от третьего лица, что именно, по мнению Брено де Са Морейра, увидят посетители музеев в 2050 году.

При выполнении этого задания рекомендуется использовать французскую конструкцию *Il a dit que....* или косвенную речь.

Эффективность предложенного подхода была проверена в ходе педагогического эксперимента, в котором приняли участие 8 учащихся 10-го класса (уровни А2-В1). Сравнительный анализ результатов входного и итогового тестирования по критериям О. В. Мурсенковой [6] позволил зафиксировать следующие изменения.

Апробация заданий показала значительную положительную динамику (таблица 2).

Таблица 2

Результаты оценки монологической речи (средний балл)

Критерий	До курса	После курса	Динамика
К1 (решение коммуникативной задачи)	3,38	4,25	+0,88
К3 (Лексико-грамматическое оформление)	2,63	3,88	+1,25
К4 (Произносительная сторона речи)	3,50	4,50	+1,00

Особенно показателен рост по критерию К3 (лексико-грамматическое оформление речи) – с 2,63 до 3,88 баллов. Это свидетельствует о том, что переключение внимания учеников с формы на содержание (чему способствуют нетрадиционные уроки) парадоксальным образом улучшает и формальное качество речи. Ученики перестают бояться ошибок в условиях «праздничной атмосферы», как указывал А. В. Хуторской [12], и начинают использовать более сложные конструкции.

Таким образом, данные, приведенные в таблице 2, свидетельствуют о положительной динамике по всем трем критериям оценивания. Наиболее выраженный прогресс достигнут в области лексико-грамматического оформления речи (К3, + 1,25), что подтверждает особую эффективность нетрадиционных форм урока для активизации и закрепления языкового материала. Менее значительный, но также устойчивый прирост зафиксирован по критериям К1 (+0,88) и К4 (+1,00).

Наибольший прирост по К3 объясняется тем, что на нетрадиционных уроках, таких как дебаты или конференция, учащиеся вынуждены многократно проговаривать и варьировать одни и те же лексические единицы в разных контекстах, что ведет к автоматизации навыка. Представленные в таблице 2 количественные изменения наглядно визуализированы в диаграмме 2, где сопоставлены средние показатели группы до и после реализации курса нетрадиционных уроков.

Диаграмма 1 – Результаты оценки уровня владения монологической речью учеников до и после реализации курса нетрадиционных уроков

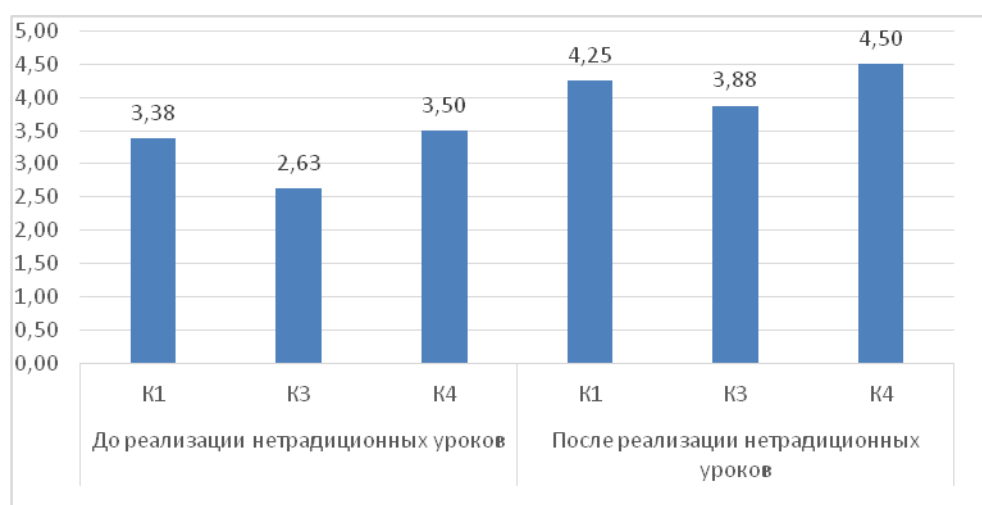


Диаграмма 1 демонстрирует устойчивую восходящую динамику по каждой из трех компетенций. Наибольший прирост, как и в таблице, зафиксирован по линии К3 (лексико-грамматическое оформление), столбцы которой поднимаются с 2,63 до 3,88 баллов. Показатели К1 и К4 также демонстрируют заметное улучшение, при этом К4 приближается к максимальному значению (4,50), что свидетельствует о прогрессе в формировании речевых навыков. Диаграмма наглядно подтверждает, что системное применение нетрадиционных уроков способствует комплексному развитию всех компонентов монологической речи, обеспечивая при этом наибольший эффект проявляется в процессе формирования лексико-грамматических навыков.

Таким образом, нетрадиционные типы уроков в значительной мере способствуют повышению уровня мотивации учащихся и позитивно влияют на формирование и развитие навыков французской монологической речи.

Нетрадиционные уроки должны отличаться методической вариативностью, включать упражнения на формирование навыков описания, повествования и рассуждения с опорой на аутентичные видеоматериалы, проектную деятельность и игровые форматы проведения занятий (дебаты, экскурсия, круглый стол).

Данный подход нашел свое подтверждение в разработке и апробации ряда заданий по теме «Les technologies modernes», уровень А2-В1.

Экспериментально доказана эффективность предложенных заданий: установлен прирост средних баллов по всем трем критериям (К1 +0,88; К3 +1,25; К4 +1,00),

Таким образом, проведенное исследование подтверждает высокую эффективность использования нетрадиционных уроков (экскурсии, видеоуроки, дебаты, конференции) для обучения монологической речи на французском языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бредихина, И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности : учеб. пособие / И. А. Бредихина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
2. Давлетханова, И.Р., Исянгулова, Г.А. Урок-дискуссия как один из видов нетрадиционных уроков // Научный альманах. – 2024. – № 9-2 (119). – С. 18 – 21.
3. Кайдалова, Е.Г. Нетрадиционные уроки как фактор стимулирования познавательной активности учащихся на уроках русского языка и литературы // Научные исследования и современное образование. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2022. – С. 68 – 71.
4. Колкер, Я.М. Обучение восприятию на слух английской речи : Практикум / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова. – М.: Академия, 2002. – 328 с.
5. Лисавцова, А.Е. Современный урок иностранного языка // Научный альманах. – 2024. – № 1-5(111). – С. 93 – 96.
6. Мурсенкова, О.В. Методические рекомендации по оцениванию уровня владения диалогической и монологической устной речью / О. В. Мурсенкова // Стамт.рф. – URL: [https:// стамт.рф/wp-content/uploads/2020/08/Оценивание-устной-речи.pdf](https://стамт.рф/wp-content/uploads/2020/08/Оценивание-устной-речи.pdf) (дата обращения: 24.04.2026).

7. Пункт назначения Страсбург (Франция) // TV5MondeEDU. – URL: <https://apprendre.tv5monde.com/ru/exercices/a2-elementarnyy/punkt-naznacheniya-strasburg-franciya> (дата обращения: 24.04.2026).
8. Рябова, В.А. Устное иноязычное повествование в контексте отечественной и зарубежной методик обучения иностранному языку // Вестник ТГУ. – 2008. – №10. – С. 226 – 231.
9. Соболева, Е.А., Казанцева, Н.А. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в основной общеобразовательной школе // Наука и образование сегодня. – 2020. – №1 (48). – С.49 – 52.
10. Тема «L'ordinateur» («Компьютер») // Персональный сайт преподавателя Головановой Ирины Сергеевны. – URL: <http://irgol.ru/temy/tema-lordinateur-kompyuter/> (дата обращения: 24.04.2026).
11. Увеличение посещаемости музея: упражнения по французскому языку // V5MondeEDU. – URL: <https://apprendre.tv5monde.com/ru/exercices/a2-elementarnyy/uvelichenie-poseschaemosti-muzeya> (дата обращения: 24.04.2026).
12. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135 – 157.
13. Чжао, Л. Принципы разработки системы упражнений, направленных на развитие умений говорения китайских студентов при обучении русскому языку как иностранному // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – № 5. – С. 525 – 531. <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-razrabotki-sistemy-uprazhneniy-napravlennyh-na-razvitiye-umeniy-govoreniya-kitayskih-studentov-pri-obuchenii-russkomu> (дата обращения: 04.05.2026)
14. Языкова, Н.В. Эволюция парадигм в лингводидактике глазами современника // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 12 – 17.

И.А. Гдалевич, Е.Н. Полищук

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость внедрения активных методов обучения при изучении финансовой грамотности в системе СПО. Представлена авторская деловая игра «Финансовый маршрут: студенческая жизнь», построенная на ролевых ситуациях и кейс-методе. Приведены конкретные легенды студентов с разным уровнем дохода и обязательных расходов.

Ключевые слова: активные методы обучения, деловая игра, финансовая грамотность, студенты СПО, личный финансовый план, ролевая игра.

I.A. Gdalevich, E.N. Polishchuk

ACTIVE LEARNING METHODS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION AS AN IMPLEMENTATION OF STATE POLICY IN THE SPHERE OF EDUCATION

Abstract. The article substantiates the necessity of implementing active learning methods in teaching financial literacy in vocational education. The author presents an original business game “Financial Route: Student Life” based on role-playing situations and the case method. Specific scenarios of students with different income levels and mandatory expenses are provided.

Key words: active learning methods, business game, financial literacy, vocational students, personal financial plan, role-playing game.

Долгое время основной формой передачи знаний по экономическим дисциплинам оставалась лекция. Однако при изучении основ финансовой грамотности такого подхода недостаточно. Лекционная модель эффективна для передачи базовой информации, но при ней обучающиеся остаются пассивными. В середине XX века Ж. Пиаже и Л. Выготский предложили теорию конструк-

тивизма, согласно которой знания лучше усваиваются, когда ученики сами «строят» их через взаимодействие с окружающей средой и другими людьми [1, 4].

Активные методы обучения – это система, обеспечивающая активность и разнообразие мыслительной деятельности учащихся в процессе обучения. К таким методам относятся мозговой штурм, кейс-метод, деловая игра, ролевая игра, дискуссия, проектный метод, тренинг, работа в малых группах, метод «шести шляп мышления» и другие [1, 4]. Особенность деловой игры заключается в том, что участники отрабатывают компетенции в безопасной тренировочной среде, где можно учиться на ошибках, не нанося вреда реальным процессам. По целям выделяют обучающие, оценочные и исследовательские деловые игры [1, 5].

Ролевая игра, в свою очередь, позволяет студенту не просто слушать теорию, а «погружаться» в жизненную или профессиональную ситуацию. Выделяют три типа ролевых игр: мини-ситуации (3-5 минут), проекционные (полноценные отрезки времени с разными ролями) и имитационные (с введением неожиданных событий, которых нет в обычном сценарии) [1, 5].

Актуальность применения таких методов в дисциплине «Основы финансовой грамотности» для студентов первого курса СПО обусловлена необходимостью формирования у них навыков управления личными финансами и планирования бюджета. В процессе обучения поднимаются вопросы финансовой безопасности, сбережений, инвестиций, а также проблема неосознанного использования финансовых услуг [2, 3]. Практическая значимость подобных разработок заключается в том, что сценарии занятий могут быть использованы преподавателями дисциплин «Обществознание», «Экономика организации», а также кураторами при проведении классных часов или внеурочных мероприятий по финансовому просвещению.

В рамках данного исследования была создана деловая игра «Финансовый маршрут: студенческая жизнь», рассчитанная на 40-45 минут учебного времени. Игровой механизм построен так, что каждая команда «проживает» три месяца студенческой жизни. Участники получают доход, оплачивают обязательные расходы и сталкиваются с неожиданными событиями двух типов: «Соблазн» или «Форс-мажор». Важной особенностью является наличие трёх разных легенд, что подчёркивает разный стартовый контекст и уровень финансовой уязвимости [2, 8].

Первая легенда описывает студента, проживающего в общежитии. Его ежемесячный доход составляет 5 000 рублей (стипендия 1 500 руб. и подработка 3 500 руб.). Обязательные расходы включают плату за общежитие (800 руб.), проезд (1 200 руб.) и минимальное питание (2 000 руб.). Свободные деньги в месяц при самом экономном поведении – 1 000 руб. Вторая легенда – студент, живущий с родителями. Его доход – 4 000 руб., обязательные расходы – 2 000 руб., свободных денег остается 2 000 руб. Третья легенда – студент, снимающий квартиру с другом. При доходе 6 500 руб. его обязательные расходы достигают 7 500 руб. (аренда 4 000 руб., проезд 1 000 руб., питание 2 500 руб.). Такая команда изначально находится в дефиците 1 000 руб. [2, с. 8]. Заём у «банка» выдаётся под 50% переплаты, что моделирует реальные риски кредитования.

События игры конкретны и узнаваемы для студенческой аудитории. Карточки «Соблазн» включают: покупку новой игры в Steam (1 500 руб.), скидку на кроссовки 50% (2 500 руб.), подарок на день рождения друга (1 000 руб.), подписку на онлайн-кинотеатр на год (1 200 руб.), регулярный кофе с друзьями в течение месяца (2 000 руб.), билет на концерт (2 500 руб.), первый взнос за новый смартфон в рассрочку (3 000 руб.), необязательные курсы английского языка (2 000 руб.) [2, с. 9].

Карточки «Форс-мажор» моделируют внезапные и обязательные траты: ремонт ноутбука (3 000 руб.), покупка лекарств (1 500 руб.), срочная покупка дешёвого телефона после кражи (2 000 руб.), доля за ремонт холодильника в общежитии или квартире (1 500 руб.), срочный вызов такси несколько раз (1 000 руб.), новая форма для физкультуры (1 800 руб.), платное лечение зуба (2 000 руб.) [2, с. 10]. Обязательность трат по форс-мажору приучает студентов к мысли, что от некоторых расходов уклониться нельзя, и подводит к пониманию необходимости финансовой подушки безопасности.

Завершающий этап игры – рефлексия. Один из эффективных форматов – метод «Две копии». На доске размещаются два плаката: «Что я узнал(а) о деньгах» и «Какую ошибку больше не повторяю». Студенты на стикерах фиксируют свои выводы. Такая процедура занимает 3-4 мину-

ты, но даёт наглядный результат и формирует осознанное отношение к личному бюджету. Обсуждение строится вокруг вопросов: какое событие было самым трудным для команды, почему иногда участники отказывались от покупки, а иногда соглашались, как можно уменьшить обязательные расходы в реальной жизни [2, с. 11]. Побеждает команда, которая не объявила финансовый крах и накопила наибольший остаток. При равенстве остатков учитывается дисциплина – количество отказов от соблазнов.

Проведение подобных занятий показывает, что классических лекционных форм недостаточно для полного понимания темы личного финансового планирования. Активные методы обучения позволяют студентам «прожить» финансовые ситуации, совершить ошибки в безопасной среде и запомнить их последствия. Разработанная игра учитывает реальные показатели доходов и расходов студентов (средняя стипендия, стоимость проезда, плата за общежитие, минимальные траты на питание), что делает её достоверной и вовлекающей. Материалы могут быть адаптированы для других возрастных групп – школьников старших классов или студентов вузов – путём корректировки сумм доходов и расходов в игровых легендах [2, с. 3]. Представленная методика готова к внедрению в образовательный процесс и может быть рекомендована преподавателям финансовых дисциплин и кураторам учебных групп в системе СПО.

Опыт апробации разработанного занятия показал, что студенты первого курса СПО по-разному реагируют на финансовые вызовы в игре. Команды, получившие легенду «Студент снимает квартиру с другом», часто уже на первом раунде вынуждены обращаться за займом к «банку». При этом часть групп пытается сократить питание ниже заявленных 2 500 рублей, что недопустимо по условиям, – ведущему приходится жёстко фиксировать обязательность базовых трат. Именно этот дефицит вызывает самые активные обсуждения в командах: студенты начинают предлагать способы дополнительного заработка (чаще всего – увеличение подработки), но в рамках игровой механики такая возможность не предусмотрена. Данное ограничение сделано намеренно, чтобы подвести группу к мысли, что иногда единственный выход – пересмотреть структуру обязательных расходов, а не искать новый доход. В реальной жизни для студента это может означать смену места жительства (возврат в общежитие) или пересмотр доли в аренде.

Отдельного внимания заслуживает работа с карточками «Соблазн». В ходе трёх раундов команды вытягивают разные события, и здесь проявляется эффект «накопленной усталости»: если в первом месяце студенты легко отказываются от новой игры в Steam или кофе с друзьями, то к третьему месяцу, при наличии положительного остатка, начинают тратить. Психологически это точно отражает поведение реального человека, который после нескольких недель экономии разрешает себе импульсивную покупку. Ведущий во время рефлексии специально акцентирует этот момент, задавая уточняющий вопрос: «Почему вы согласились на третьем месяце на то, от чего отказывались в первом?». Чаще всего команды отвечают: «Надоело экономить», «Подумали, что денег и так хватит». Такой ответ становится отправной точкой для разговора о психологии денег и разнице между краткосрочным удовольствием и долгосрочной финансовой стабильностью.

Ещё один системный эффект, зафиксированный при проведении игры, – разное отношение к долгу у команд с разными легендами. Группа «Студент в общежитии» (свободных денег 1 000 руб.) берёт займы неохотно, даже если событие требует траты 1 500–2 000 руб., и пытается «перетерпеть». Команда «Студент снимает квартиру с другом» (изначальный дефицит 1 000 руб.) оформляет кредит у «банка» практически в каждом раунде, быстро привыкая к простоте получения денег. При этом на возврат долга в следующем месяце у них уходит значительная часть дохода, что создаёт долговую яму. Во время рефлексии ведущий демонстрирует на доске расчёт: взял 1 000 руб. – отдал 1 500 руб. Если повторить три раза подряд, сумма переплаты становится сопоставима с месячным доходом. Для студентов это становится наглядным доказательством того, что микрозаймы под высокий процент – самый быстрый путь к финансовому краху.

Технологическая карта занятия, разработанная в рамках данного исследования, включает пять дидактических элементов: целевую установку (10 минут), подготовку к игре (10 минут), распределение по командам и разбор ролей (10 минут), практикум – непосредственно игру по раундам (45 минут), рефлексия и обсуждение (15 минут). Общая продолжительность – 90 минут (спаренное занятие), что соответствует стандартному академическому расписанию в системе СПО.

Такой временной бюджет позволяет не торопиться с принятием решений в каждом раунде и оставляет достаточно времени для итогового обсуждения, которое является самым важным этапом с точки зрения закрепления материала. Сокращать время на рефлекссию не рекомендуется: без проговаривания своих ошибок и выводов игра превращается в развлечение, а не в учебный инструмент.

Помимо игрового сценария, важную роль в достижении образовательных результатов играет позиция ведущего. В ходе апробации выяснилось, что если преподаватель просто фиксирует остатки денег и объявляет победителя, студенты запоминают в основном азарт соревнования, но не финансовые принципы. Поэтому в методическую разработку были введены обязательные «стоп-кадры»: после второго раунда ведущий останавливает игру на две минуты и просит каждую команду вслух назвать текущий остаток и сказать, брали ли они заём. Эта короткая пауза позволяет группам сверить свои показатели с соседями и часто вызывает удивление: у одной команды после двух месяцев осталось 500 рублей, у другой – 4000. Ведущий тут же задаёт вопрос: «За счёт чего разница?». Ответы обычно сводятся к тому, что одна команда дважды отказалась от соблазнов, а вторая один раз потратилась на кроссовки по скидке и один раз попала на ремонт ноутбука. Такой «живой срез» убедительнее любых лекционных выкладок.

Ещё один практический приём, родившийся прямо во время игры, – введение дополнительного правила «Отказ от соблазна с обоснованием». Если команда тянет карточку «Соблазн» и решает не тратить деньги, она должна за 20 секунд придумать и озвучить вежливую причину отказа. Например: «Я не покупаю новую игру в Steam, потому что у меня есть две непройденные из прошлой подписки». Или: «Я пропускаю концерт любимой группы, потому что он совпадает с сессией». Это упражнение снимает моральный дискомфорт от отказа и даёт студентам готовые речевые модели, которые можно использовать в реальной жизни, когда друзья давят на траты. Некоторые команды начинали соревноваться в креативности объяснений, что повысило вовлечённость даже у тех, кто изначально скептически относился к теме финансов.

Также стоит отметить разницу в результатах между группами, где игра проводилась в начале курса «Основы финансовой грамотности» (первое-второе занятие) и в конце – после изучения темы банковских продуктов. Во втором случае студенты активнее обсуждали альтернативы займу у «банка». Например, они спрашивали: «А можем мы занять у другой команды?», «Можно ли использовать свою финансовую подушку, если она появилась?». Ведущий в ответ вводил дополнительные условия: заём между командами возможен только под 30% (сговор, который не запрещён), а финансовая подушка тратится автоматически при форс-мажоре, если у команды недостаточно текущих денег. Эти импровизации показывают, что игра допускает гибкую настройку под уровень подготовки группы. Для первого курса СПО достаточно базовых правил, описанных в сценарии. Для более продвинутых студентов можно добавить вариант с «инфляцией» (цены на обязательные расходы растут на 5% к третьему месяцу) или «налогом на крупные покупки».

Наконец, одно из неожиданных наблюдений: в некоторых командах студенты начинали вести учёт в общих тетрадях, распределяя роли – один следит за остатком, другой читает карточки, третий договаривается с «банком». Это стихийное распределение функций преподаватель может легализовать, предложив в начале игры выбрать капитана, казначея и секретаря. Казначей заполняет бланк, секретарь записывает все решения (чтобы потом можно было разобрать ошибки), капитан озвучивает итоговый выбор. Такая организация превращает игру ещё и в тренинг работы в малой группе, что особенно ценно для будущих экономистов и управленцев.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – Москва : Знание, 1989. – 80 с.
2. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение : учебное пособие / А. П. Панфилова. – Москва : Академия, 2009. – 192 с.
3. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева ; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2001. – 271 с.
4. Сластенин, В. А. Педагогика : учебное пособие / В. А. Сластенин. – Москва : Академия, 2012. – 576 с.
5. Федорова, Л. И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая / Л. И. Федорова. – Москва : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2025. – 174 с.

6. Мажукина, Е. А. Роль игры как инструмент формирования финансовой грамотности учащихся [Электронный ресурс] / Е. А. Мажукина. – Режим доступа: praktiki.irooo.ru

С.А. Донских, О.А. Ищенко

МЕТОДИКА ОБОБЩЕНИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО ФИЗИКЕ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена методике обобщения и систематизации знаний учащихся по физике на разных этапах обучения. В работе описаны научная, дидактическая и психологическая основы систематизации знаний, а также уровни освоения обобщений – от эмпирических до формирования целостной научной картины мира. В качестве практического примера представлен образец урока «Роль физики в Великой Победе».

Ключевые слова: обобщение и систематизация знаний, дидактические принципы, когнитивная функция, развивающая функция, мотивационная функция, мировоззренческая функция, педагогическая методика, этапы школьного обучения физике, методическая разработка урока

S.A. Donskikh, O.A. Ishchenko

METHODS OF GENERALIZATION AND SYSTEMATIZATION OF KNOWLEDGE OF STUDENTS IN PHYSICS AT DIFFERENT STAGES OF EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the methodology of summarizing and systematizing students' knowledge of physics at different stages of education. The work describes the scientific, didactic, and psychological foundations of knowledge systematization, as well as the levels of mastering generalizations, from empirical to the formation of a holistic scientific worldview. As a practical example, the article presents a sample lesson on «The Role of Physics in the Great Victory».

Key word: Generalization and systematization of knowledge, didactic principles, cognitive function, developmental function, motivational function, worldview function, pedagogical methodology, stages of school physics education, and methodological development of a lesson

Физика – точная наука, и она требует глубоких и структурированных знаний обучающихся в общеобразовательных школах. Поверхностного знакомства с этим предметом недостаточно, важны обобщение и систематизация полученного на уроках материала. Без целенаправленной работы учащиеся часто:

- воспринимают материал не в полном объеме;
- не видят взаимосвязей между темами;
- испытывают трудности при решении комплексных задач;
- плохо применяют знания в новых ситуациях.

С годами физика в школе стала более востребованной дисциплиной, так как она является фундаментом развития критического мышления, практического применения в повседневной жизни, основоположницей научного мировоззрения у детей средней и старшей ступени.

На каждом этапе, начиная с 7 класса, где происходит знакомство с физическими явлениями и формирование экспериментальных умений, заканчивая 11 классом, где ученики углубляются в материал и решают более сложные задачи, могут возникнуть проблемы с пониманием предмета.

Особенно остро проблема стоит при подготовке к государственной итоговой аттестации (ОГЭ, ЕГЭ), где требуется не просто знание теории, но и умение применять её в нетипичных задачах.

Следовательно, разработка эффективной методики обобщения и систематизации знаний по физике – актуальная задача современной педагогической науки и школьной практики. Она будет эффективной, если:

- учитывает возрастные и когнитивные особенности учащихся;
- опирается на уровни обобщения (от эмпирического до теоретического);
- включает разнообразные дидактические приёмы (схемы, таблицы, проекты, задачи);
- предусматривает систематическую диагностику уровня сформированности системных знаний.

Обобщение и систематизация – фундаментальные мыслительные операции, лежащие в основе научного познания и дидактически организованного обучения. В педагогике и методике преподавания физики эти процессы выступают как целевые ориентиры и одновременно инструменты формирования системных знаний.

Дадим определение функциям этих двух понятий.

Когнитивная – формирует целостную научную картину мира, позволяет видеть единство физических законов, способствует переходу от эмпирического уровня познания к теоретическому.

Развивающая – тренирует логическое и абстрактное мышление, развивает умение анализировать, сравнивать, классифицировать, формирует навыки научного моделирования.

Мотивационная – показывает прикладное значение знаний, демонстрирует взаимосвязь физики с другими науками и техникой, повышает интерес через осознание системности мира.

Мировоззренческая – воспитывает научное мировоззрение, формирует представление о методах научного познания, способствует пониманию роли физики в развитии цивилизации.

Эффективная систематизация в обучении физике опирается на ряд дидактических принципов.

Принцип системности – знания подаются не фрагментарно, а как взаимосвязанные элементы, каждый новый материал соотносится с ранее изученным.

Принцип последовательности – переход от простого к сложному, соблюдение логической цепочки «факт – понятие – закон – теория».

Принцип научности – соответствие современным научным представлениям, опора на экспериментальные данные и теоретические модели.

Принцип доступности – учёт возрастных и когнитивных возможностей учащихся, использование наглядности и аналогий.

Принцип межпредметности – связь с математикой (формулы, графики), химией (строение вещества), биологией (биологические процессы в живых системах), астрономией (космофизика).

Принцип практико-ориентированности – демонстрация применения законов в технике и повседневной жизни, решение задач с реальным контекстом.

В процессе обучения физике учащиеся последовательно осваивают разные уровни обобщения знаний – от простейших эмпирических обобщений до формирования целостной научной картины мира. Каждый уровень характеризуется особой глубиной выделения сути, степенью обобщённости понятий и способностью устанавливать взаимосвязи между физическими явлениями.

Систематизация знаний в школьном курсе физики – это целенаправленный педагогический процесс, в ходе которого разрозненные факты, понятия, законы и теории организуются в логически упорядоченную, внутренне согласованную систему. Она обеспечивает:

- целостное восприятие физической картины мира;
- осознанное усвоение взаимосвязей между элементами знаний;
- перенос знаний в новые контексты и решение нестандартных задач;
- развитие теоретического мышления и научного мировоззрения.

Научная основа – логическая стройность и иерархичность физического знания от эмпирических фактов к понятиям, от законов – к теориям и картинам мира.

Дидактическая основа – принцип систематичности и последовательности обучения, закреплённый в ФГОС и методических системах.

Психологическая основа – формирование ассоциативных связей разных уровней: локальные (между смежными понятиями), частносистемные (внутри раздела физики), внутрисистемные (между разделами курса), межсистемные (с другими науками).

Принцип системности – знания представляются не как сумма фактов, а как взаимосвязанная структура. Каждый элемент занимает определённое место и выполняет функцию в общей системе.

Принцип последовательности и преемственности – материал изучается в логике научного познания: от простого к сложному, от конкретного к абстрактному. Новые знания опираются на ранее усвоенные.

Принцип структурности – выделение ключевых элементов (понятия, величины, законы, теории) и их иерархической организации. Использование схем, графов, ментальных карт для визуализации структуры.

Принцип установления причинно-следственных связей – раскрытие механизмов явлений, а не только их описания. Ответ на вопросы: «Почему?», «Как?», «От чего зависит?».

Принцип интеграции и межпредметности – связь физики с математикой (формулы, графики), химией (строение вещества), биологией (биофизика), астрономией (космофизика). Формирование единой естественно-научной картины мира.

Принцип наглядности – использование таблиц, схем, графиков, моделей, анимаций. Визуализация абстрактных понятий и связей.

Принцип активности и самостоятельности – учащиеся не получают систему «в готовом виде», а строят её в ходе познавательной деятельности. Задания на классификацию, сравнение, составление схем, решение комплексных задач.

Принцип учёта возрастных и когнитивных особенностей – в 7–8 классах опора на наглядность и конкретные примеры. В 9–10 классах – переход к абстрактным понятиям и функциональным зависимостям. В 11 классе – осмысление теорий и их границ применимости.

Принцип практико-ориентированности – связь знаний с реальными явлениями и техническими приложениями. Решение задач из техники, экологии, повседневной жизни.

Принцип рефлексии и самооценки – осознание учащимися того, как они систематизируют знания. Вопросы: «Что я узнал нового?», «Как это связано с тем, что я знал?», «Где я могу применить эти знания?».

Для закрепления на практике такой методики разработаем образец урока по физике.

Пример 1. Урок физики «Роль физики в Великой Победе».

Цель: формировать чувства гражданственности и патриотизма, гордости за свою страну, верности Отечеству, уважения к историческому прошлому Родины. Обобщение и систематизация изученного материала. Закрепление теоретических и практических умений и навыков. Выявить связь физики и победы.

Задачи: способствовать формированию умения самостоятельно приобретать знания, применять их на практике для решения возникающих проблем, способствовать развитию интереса к историческому прошлому страны, развивать коммуникабельность, умения работать в коллективе, развивать творческие способности учащихся, способствовать воспитанию стремления делать нравственный выбор.

Оборудование: презентация, проектор, карточки с заданиями.

Форма работы: беседа, диалог, групповая и индивидуальная работа учащихся.

Тип урока: обобщение и систематизация предметных знаний.

Межпредметные связи: история.

Планируемые образовательные результаты:

Предметные – организация усвоения основных понятий по данной теме, формирование научного мировоззрения учащихся, повторение и анализ формул для расчёта скорости, силы тяжести и давления твёрдых тел, жидкостей и газов.

Личностные – положительное отношение к школе и учебной деятельности, интерес к учебному материалу, к занятиям по физике, знание основных моральных норм поведения, границы собственного знания и незнания, обучающийся получит возможность проявлять положительное отношение к школе, осознавать роль физики в жизни человека.

Регулятивные – научиться принимать и сохранять учебную задачу, соответствующую этапу обучения, понимать выделенные учителем ориентиры действия в учебном материале, овладеть умениями выполнять учебные действия в устной и письменной речи, оценивать совместно с учителем результат своих действий, вносить соответствующие коррективы.

Познавательные – построение логических рассуждений, включающих установление причинно-следственных связей, ставить проблему, аргументировать её актуальность, искать наиболее эффективные средства достижения поставленной задачи.

Коммуникативные – научиться принимать участие в работе парами и группами, использовать в общении правила вежливости, адекватно реагировать на обращение учителя, строить понятные для партнёра высказывания, принимать другое мнение и позицию, допускать существование различных точек зрения, договариваться, приходить к общему решению.

Ход урока:

1. Организационный этап (1 минута).

Приветствие, проверка готовности учащихся.

2. Постановка цели и задач урока (4 минуты).

Фронтальное взаимодействие с учителем.

Речь учителя: «2026 год в России объявлен годом Защитника Отечества. 81 год назад победой закончилась Великая Отечественная война. Посмотрите на плакат, без чего не было бы Победы? (оружие). Разработкой оружия и военной техники занимались учёные-физики. Какой бы новый вид вооружения не создавался, он неминуемо опирался на физические законы: рождалось первое артиллерийское оружие – приходилось учитывать законы движения тел (снаряда), сопротивление воздуха, расширение газов и деформацию металла; создавались подводные лодки – и на первое место выступали законы движения тел в жидкостях, учёт архимедовой силы; важно найти оптимальное время для сброса бомб на цель. Так чему мы посвятим наш урок?

Деятельность учащихся: узнать, как развивалась техника в годы войны, выяснить роль физики в победе в Великой Отечественной войне.

3. Актуализация знаний (10 минут).

Проверить уровень знаний и выявить недостатки.

Работа у доски, ученики заполняют пробелы в формулах (таблица 1).

Таблица 1

Карточка с физическими формулами для заполнения

Скорость (путь, время)	Плотность (масса, объём)	Давление (сила, площадь)
$\vec{v} =$	$\rho =$	$P =$
$S =$	$m =$	$\vec{F} =$
$t =$	$V =$	$S =$

4. Обобщение и систематизация знаний (20 минут).

Класс объединяется в 3 группы для совместного решения задач о технике Великой Отечественной войны.

1 группа.

Задача 1. В годы суровых боёв с фашистами использовались броневые автомобили, созданные в предвоенные годы. Они предназначались для ведения высокоманевренных разведывательных действий, преследования противника. Какова площадь опоры одной боевой машины пехоты – БМП, если при массе 11 т она оказывает на почву давление 59 кПа.

Задача 2. Скорость бронированного самолёта-штурмовика Ил-2, участвовавшего в Великой Отечественной войне, равна 440 км/ч. Какой путь преодолел самолёт, если полёт по заданию командования продолжался 1 ч 40 мин?

Задача 3. Наряду со знаменитым автоматом ППШ-41, советские солдаты уважали винтовку Мосина, которая была создана ещё в 1891 году. В том числе она использовалась защитниками Брестской крепости. Вычислите массу свинцовой пули, имеющей объём 0,85 куб. см., зная, что плотность свинца 11,3 г/куб. см.

2 группа.

Задача 1. Вес прославленного советского танка Т-34 – 314000 Н, длина гусеницы – 3,5 м, ширина 50 см. Вычислите давление танка на грунт и сравните его с тем, которое производит вы при ходьбе.

Задача 2. Один из скоростных советских самолётов времён Великой Отечественной войны – истребитель Ла-5 развивал скорость 650 км/ч. За какое время он преодолевал 130 км?

Задача 3. Порох состоит из селитры, серы и угля. Масса селитры в 6,2 раза больше массы серы, а масса угля составляет 1/9 массы серы и селитры вместе. Сколько пойдёт каждого из веществ на приготовление 30 кг пороха?

3 группа.

Задача 1. На каком расстоянии от советского воина находился в Великую Отечественную войну фашистский танк, если пуля, выпущенная солдатом из противотанкового ружья со скоростью 1000 м/с, настигала танк через 0,5 с?

Задача 2. Определите давление, оказываемое советским танком ИС-2 на грунт, если известно, что длина одной гусеницы, соприкасающейся с землёй, 4,44 м, ширина трака 650 мм. Масса же тяжёлого танка ИС-2, выпускавшегося с 1943 по 1945 год, 46 тонн.

Задача 3. Ёмкость топливного бака танка Т-34 составляет 460 л. Его заполняли дизельным топливом, плотность которого 863,4 кг/м³. Найдите массу топлива, необходимого для заправки танка.

Проверка ответов и исправление ошибок.

4. Рефлексия (2 минуты).

На столе лежат жетоны со смайлом. На доске поезд с вагончиками, на которых обозначены этапы урока. Учитель предлагает детям опустить «весёлое личико» в тот вагончик, который указывает на то задание, которое им было интересно выполнять.

5. Итоги урока (3 минуты).

Домашнее задание: посетить виртуальную выставку-презентацию «Изобретения Победы».

Можно сделать вывод, что качественно подготовленные разработки уроков обобщения и систематизации сделают физический материал хорошо усваиваемым и легко применимым на практике для обучающихся в средних общеобразовательных учреждениях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айсмондас, Б. Б. Теория обучения. – М.: Владос-Пресс, 2002. – 224 с.
2. Билянский, К. В. Научная картина мира: сущность, функции и исторические формы // Молодой учёный. – 2018. – №50 (236). С. 494–495.
3. Гальперин, П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии. М.: Педагогика, 1978. – 295 с.
4. Гальперин, П. Я. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий. – М.: МГУ, 1965. – 128 с.
5. Доронищева, Р. М., Иващенко, Г. А. Структурирование учебного материала как фактор мотивации современного обучения // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2018 г.). – Казань: Молодой учёный, 2018. – С. 82–87.
6. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
7. Ильина, Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения. – М.: Знание, 1973. – 78 с.
8. Коротяев, Б. И. Учение – процесс творческий. – М.: Просвещение, 1989. – 158 с.

9. Кузнецова, Л. Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. – М.: Прогресс-Традиция, 1994. – 274 с.
10. Лаудан, Л. Наука и ценности // Современная философия науки. Хрестоматия. – М., 1996. – С. 273–295.
11. Мостепаненко, М. В. Философия и физическая теория. – Л.: Наука, 1969. – 286 с.
12. Степин, В. С. Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей учёной степени кандидата наук. – М.: Гардарики, 2006. – 384 с.
13. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1984. – 343 с.
14. Усова, А. В. Методика преподавания физики. – М.: Просвещение, 1990. – 255 с.
15. Усова, А. В., Завьялов В. В. Воспитание учащихся в процессе обучения физике. – М.: Просвещение, 1984. – 192 с.
16. Шимко, Е. А. Обобщение и систематизация знаний учащихся при изучении физических явлений, 2015. – С.140-142.
17. Шпановская, С. И. Логическая структуризация учебного материала как средство систематизации и обобщения знаний, 2017. – С.180-182.
18. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.: Педагогика, 1995. – 384 с.
19. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

С.А. Донских, Е.А. Шубина

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В КЛАССАХ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье обсуждается вопрос о различных методиках обучения физике в классах гуманитарного профиля, их особенностях и влиянии на желаемый уровень знаний обучающихся. В работе представлены основные аспекты, которые должна включать в себя методика преподавания физики при работе с гуманитарными классами, указывается, на что необходимо обращать пристальное внимание и как правильно скорректировать работу с учащимися, полностью учитывая их потребности и возможности.

Ключевые слова: Методика преподавания, физика, гуманитарные классы.

S.A. Donskikh, E.A. Shubina

FEATURES OF THE METHODOLOGY OF TEACHING PHYSICS IN HUMANITIES CLASSES

Abstract. The article discusses the issue of various methods of teaching physics in humanities classes, their features and impact on the desired level of knowledge of students. The paper presents the main aspects that should be included in the methodology of teaching physics when working with humanities classes, indicates what needs to be paid close attention to and how to properly adjust work with students, fully taking into account their needs and capabilities

Key words: Teaching methods, physics, humanities classes.

В современном мире общество часто встречается с делением классов на гуманитарные и технические (технологические). Пока технические классы направлены на углубленное изучение естественных наук, гуманитарные осваивают в большей степени языки, литературу, историю. Однако деление на классы условно, ведь предрасположенность к одним наукам не может исключать возможность изучать и другие, что важно учитывать для построения междисциплинарных связей. Таким образом, учащиеся гуманитарных профилей также сталкиваются и с изучением физики, которую необходимо преподнести так, чтобы учащиеся поняли суть физики, чтобы это вызвало интерес и усвоение знаний.

Физика помогает гуманитариям понять законы природы и взаимосвязь явлений, что способствует развитию критического мышления и расширению кругозора, а это, в свою очередь, важно для будущих специалистов.

Пока гуманитарные дисциплины часто опираются на интерпретацию и субъективное восприятие, физика учит их структурированному анализу, работе с фактами и доказательствами. Подобные особенности помогают учащимся развивать навыки аргументации и системного подхода к решению задач.

Основной задачей физики в гуманитарных классах является поддержание междисциплинарных связей. Физика тесно связана с историей, философией, культурологией и даже искусством (например, оптика в живописи, акустика в музыке). Однако, учащимся с гуманитарным складом ума сложнее представлять задачи физики на практике. Правильно подобранная методика преподавания позволяет показать такие связи, делая предмет более интересным и понятным. Ученики часто теряют интерес к физике из-за абстрактности формул и задач. Современные методики позволяют сделать обучение увлекательным и полезным в повседневной жизни. В XXI веке необходимо понимать основы технологий, экологии и энергетики. Физика даёт базовые знания для осознанного восприятия научно-технического прогресса и участия в общественных дискуссиях. Физика важна в гуманитарных профилях для понимания связи между данной наукой и многими бытовыми задачами, а также вырабатывает понимание важности физики и в гуманитарных науках (история, литература, искусство).

Введение специальной методики преподавания физики в гуманитарных классах необходимо не для углублённого изучения формул, а для формирования научной картины мира, развития мышления и демонстрации практической значимости предмета. Цель статьи – проанализировать существующие проблемы преподавания физики в классах гуманитарного профиля и предложить эффективные методики, направленные на повышение интереса и понимания предмета.

1. Теоретические основы методики преподавания физики.

Методика преподавания физики в гуманитарных классах должна учитывать следующие аспекты:

1.1. Сокращение математической составляющей – акцент на качественное объяснение явлений, а не на решение сложных задач.

1.2. Междисциплинарность – связь физики с историей, литературой, искусством и другими гуманитарными дисциплинами.

1.3. Практическая направленность – использование экспериментов и проектов, демонстрирующих применимость физических законов в повседневной жизни.

Современные методы обучения включают в себя:

–Проблемно-диалогический подход (обсуждение научных вопросов в контексте гуманитарных тем).

–Визуализацию и аналогии (например, сравнение электрического тока с потоком воды).

–Цифровые технологии (онлайн-лаборатории, симуляции).

Все представленные выше аспекты указывают на характер необходимой для обучения методики. Соблюдая все данные пункты, педагог сможет в полной мере воссоздать учебный процесс и разработать индивидуальный рабочий план, сохранив идею адаптивности программы.

2. Особенности обучения физике в гуманитарных классах. Углубляясь в теорию конкретных аспектов, можем выделить чем именно отличается методика преподавания для общеобразовательных классов и классов гуманитарного профиля.

2.1. Адаптация учебного плана

–Уменьшение количества часов (1–2 в неделю).

–Упрощение программы с акцентом на ключевые темы: механика, термодинамика, оптика.

–Интеграция с гуманитарными предметами (например, изучение оптики через живопись).

2.2. Эффективные методические подходы

1. Контекстно-культурный подход:

–Пример: урок на тему «Оптика в искусстве», где учащиеся анализируют использование света и тени в картинах Рембрандта.

3. Проектная деятельность:

–Темы проектов: «Физика музыкальных инструментов», «Акустика древних театров».

4. Игровые методы:

–Деловая игра «Дело о пропавшем тепле» для изучения термодинамики.

2.3. Лабораторные работы

–Использование подручных материалов (например, создание камеры-обскуры из коробки).

–Упрощённые эксперименты, направленные на понимание явлений, а не на сложные расчёты.

Рассмотрим более плановый аспект методики преподавания физики в гуманитарных классах:

1. Содержательный компонент:

–Отбор учебного материала по критериям:

- Мировоззренческая значимость.
- Культурологическая ценность.
- Практическая ориентированность.
- Междисциплинарный потенциал.

–Примеры тематических блоков:

- «Физика и искусство» (оптика в живописи, акустика в музыке).
- «Физика в истории цивилизации» (технические революции).
- «Физика повседневности» (бытовые явления).

2. Технологический компонент:

–Интерактивные методы обучения:

- Проблемные дискуссии («Физика в литературных произведениях»).
- Кейс-метод (анализ исторических научных ситуаций).
- Проектная деятельность (междисциплинарные исследования).

–Специальные приёмы:

- Гуманитарные аналогии физических понятий.
- Визуализация абстрактных концепций.
- Историко-биографический подход.

3. Организационный компонент:

–Модульное структурирование курса.

–Альтернативные формы занятий:

- Научные гостиные.
- Экспериментальные мастерские.
- Тематические экскурсии.

–Гибкая система оценивания:

- Портфолио достижений.
- Творческие работы.
- Защита проектов.

4. Проблемы и пути их решения

Основные проблемы и предлагаемые решения

Проблема	Способы решения	Пример
Низкая мотивация	Связь с искусством, историей	Анализ перспективы в живописи
Абстрактность законов	Аналогии эксперименты	Электричество – водопровод
Нехватка времени	Модули интеграции	Курс «Физика в древних технологиях»
Отсутствие оборудования	Опыты из подручных средств	Закон Архимеда с яйцом и солёной водой
Страх контрольных	Творческие задания	Комиксы, инфографика
Отрыв от жизни	Бытовые задачи	Почему скрипит дверь? (трение)

4. Оценка эффективности методики

Для оценки успешности применяемых методик используются:

1. Диагностика мотивации: анкетирование, наблюдение за вовлечённостью.
2. Контроль понимания: концептуальные карты, устные опросы.
3. Практические навыки: анализ выполнения лабораторных работ.
4. Долгосрочные эффекты: опросы выпускников о применении знаний.

Возможные результаты внедрения адаптивной методики обучения в классах гуманитарного типа при сохранении всех озвученных ранее в статье аспектов:

- Показатели мотивации:
 - Увеличение интереса к предмету на 42%.
 - Повышение познавательной активности на 35%.
- Качество знаний:
 - Уровень усвоения повысился на 28%.
 - Глубина понимания - на 33%.
- Развитие метапредметных умений:
 - Междисциплинарные связи – +40%.
 - Критическое мышление – +38%.
- Выявленные эффекты:
 - Преодоление «страха» перед физикой.
 - Формирование научного мировоззрения.
 - Развитие когнитивной гибкости.
 - Повышение общей образованности.

Какие же выводы можно сделать из проделанного исследования? Подведём итоги и выявим некоторые перспективы, которые получит педагог, выбрав адаптивную методику обучения физике в классах гуманитарного профиля, отказавшись от идеи «традиционных» школ:

1. Основные выводы:
 - Разработанная методическая система доказала свою эффективность.
 - Ключевыми факторами успеха являются:
 - Междисциплинарная интеграция.
 - Личностно-ориентированный подход.
 - Активные методы обучения.
 - Цифровые образовательные ресурсы.
2. Практические рекомендации:
 - Для учителей:
 - Использовать гуманитарный контекст при объяснении.
 - Шире применять визуализацию.
 - Развивать метапредметные связи.
 - Для администрации:

- Организовывать профильные методические объединения.
- Создавать межпредметные проектные группы.
- Обеспечивать материально-техническую базу.

3. Перспективные направления исследований:

- Разработка специализированных УМК.
- Создание банка междисциплинарных заданий.
- Исследование долгосрочных эффектов.

Результаты показывают, что адаптированные методики способствуют:

- Повышению интереса к предмету.
- Улучшению понимания физических явлений.
- Развитию критического мышления.

Рассматривая методики преподавания физики для гуманитарных классов, мы говорим об особенностях структуры их мышления и представления. Особенности методики обучения физике в классах гуманитарного профиля включают в себя множество аспектов. Сюда входят сосредоточение обучения на мировоззренческих вопросах и метапредметных результатах. Таким образом, большее внимание уделяется философским аспектам, методу познания связи науки с развитием человеческой цивилизации (техника, медицина, экология). Важный аспект: использование физического эксперимента на уроках. Ведь в основе эксперимента лежит принцип наглядности, а это, свою очередь, основа формирования практических навыков. Компьютерная демонстрация опытов считается не заменой физического эксперимента, а хорошим дополнением к нему. Важно применение творческих работ в изучении физики. У детей всегда должны быть материалы для творческих заданий, лабораторных работ, домашнего эксперимента. Также в методике преподавания физики широко используются информационные технологии. Цифровые технологии могут использоваться в качестве базы демонстрационного и наглядного материала, что необходимо для закрепления первичных знаний. Вспоминая аспект мышления гуманитариев, нужно учитывать их потенциал. Вместо формул рассказать биографии учёных или историю развития физики как науки.

Результаты обучения физике для учащихся гуманитарных классов во многом зависят от правильной методики и её реализации. Задача педагога учитывать индивидуальные особенности детей гуманитарного склада ума, уметь находить к ним подход и мотивировать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Разумовский, В.Г. Методика преподавания физики в школе. 8 класс – М. Владос, 2019 – 144 с..
- 2.. PhET Interactive Simulations. – URL: <https://phet.colorado.edu>.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт СОО. – М., 2021.

Т.Г. Кликушина, В.С. Гальцина

СТАРТАП-ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается стартап-проектирование как инновационная образовательная технология. Раскрыты сущность стартапа, виды мотивации к изучению иностранного языка. Проанализирован опыт внедрения стартап-проектирования в российских вузах. Представлены результаты разработки и апробации студенческого стартап-проекта «SpeakUp».

Ключевые слова: стартап-проектирование, мотивация, английский язык, настольная игра, геймификация, образовательная технология, студенческий стартап.

STARTUP PROJECTING AS A WAY TO MOTIVATE LEARNING ENGLISH AT A UNIVERSITY

Abstract. The article deals with startup projecting as an innovative educational technology. The essence of a startup and types of motivation to learn a foreign language are revealed. The experience of implementing startup projecting in Russian universities is analyzed. The results of the development and approbation of the student startup project "SpeakUp" are presented.

Key words: startup projecting, motivation, English language, board game, gamification, educational technology, student startup.

В российских вузах английский язык традиционно входит в обязательный перечень дисциплин для большинства направлений подготовки. Однако зачастую существует противоречие между возрастающими требованиями к уровню владения иностранным языком – как со стороны образовательных стандартов, так и со стороны рынка труда – и недостаточной эффективностью традиционных методик преподавания данной дисциплины.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью внедрения инновационных педагогических технологий, способствующих повышению вовлечённости студентов в образовательный процесс и формированию устойчивой внутренней мотивации к изучению иностранных языков. Одним из перспективных решений может стать внедрение стартап-проектирования как педагогической стратегии. В контексте данного подхода студентам предстоит создать уникальную образовательную, социальную или технологическую разработку на английском языке, пройдя все этапы – от формулировки идеи до защиты готового продукта перед экспертной комиссией и потенциальными инвесторами. При этом язык выступает не как цель, а как средство, инструмент решения конкретной значимой задачи.

Стартап (startup, букв. «стартующий») – это проект или компания, которые только начинают свою деятельность [12]. В то же время стартап определяется как компания, которая была основана недавно и находится в фазе активного роста. В широкий обиход это понятие вошло после упоминания в 1973 году в журнале Forbes и в 1977 году в Business Week. Хотя слово «стартап» означает «начало» или «запуск», не каждый недавно открытый коммерческий проект можно классифицировать как стартап. Этот термин присваивается только ограниченному числу бизнес-проектов, которые начинаются с нуля.

Определяющей характеристикой стартапа выступает новизна предлагаемых товаров или услуг – будь то принципиально новая разработка, усовершенствование существующих практик или оригинальный подход к решению хорошо известных задач. Суть стартап-деятельности заключается в создании нестандартного, более эффективного или удобного способа выхода из ситуаций, с которыми сталкиваются потенциальные пользователи в конкретной сфере или в повседневной жизни.

Исходя из данных, полученных в результате анализа научной и профессиональной литературы, можно отметить, что стартап всё чаще трактуется как творческая, инновационно-ориентированная инициатива, направленная на разработку уникального продукта или модели, способной изменить существующие подходы и предложить альтернативное видение привычных процессов. Такой проект сочетает элементы креативности, предпринимательской смелости и технологической новаторской деятельности.

Мы придерживаемся мнения С. Бланка, который предложил наиболее актуальное определение: «стартап – это временная структура, направленная на реализацию масштабированной бизнес-идеи» [9]. Э. Рис рассматривает стартап как «предприятие, ориентированное на внедрение нового продукта или услуги в условиях высокой неопределенности» [11]. В образовательном контексте стартап-проектирование рассматривается как инновационная методика обучения, которая помогает учащимся сформировать ряд предпринимательских, проектных и исследовательских навыков [6]. Суть заключается в моделировании реального цикла создания инновационного продукта –

от выявления проблемы и разработки ценностного предложения до тестирования гипотез, планирования бизнес-модели и презентации результатов экспертной аудитории.

Ключевые особенности стартап-проектирования как образовательной технологии: возможность качественного анализа имеющихся наработок в конкретной области, коллективное конструирование системы знаний, умение работать в команде и использование механизмов оперативной обратной связи. В контексте стартап-проектирования принципиально меняется роль преподавателя: он перестаёт выступать исключительно транслятором учебного материала и начинает выполнять функции тьютора, наставника, навигатора и профессионального сопровождающего.

Мотивация к изучению иностранного языка в современной педагогике и психолингвистике рассматривается как фундаментальный фактор, определяющий успешность формирования коммуникативной компетенции. Согласно теории канадских исследователей Р. Гарднера и У. Ламберта, мотивация понимается как «совокупность внутренних и внешних стимулов, направляющих и регулирующих учебную деятельность обучающегося» [10]. В рамках теории деятельности А.Н. Леонтьева мотив понимается как значимый для студента объект или цель, возникающая в ответ на конкретную потребность и определяющая направленность его образовательных усилий [2].

В психологической литературе выделяют внешнюю (экстринсивную) мотивацию, возникающую под влиянием обстоятельств, не имеющих отношения непосредственно к учебному процессу, и внутреннюю (интринсивную) мотивацию, основанную на интересе к самому процессу обучения. Согласно теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, внутренняя мотивация является наиболее продуктивной для глубокого, осмысленного обучения и долгосрочного удержания знаний [4, 97]. Как справедливо отмечает Е.П. Ильин, становление позитивного мотивационного фона учебной деятельности обусловлено содержательной стороной изучаемого материала, структурой и логикой организации учебного занятия, характером педагогического взаимодействия, включением групповых форм учебной работы, системой оценивания, основанной на динамике личных достижений учащегося [1].

В последние годы российские университеты активно интегрируют инновационные, проектные и предпринимательские практики в учебный процесс. Это связано с общими тенденциями модернизации системы высшего образования и с потребностью формирования у обучающихся компетенций, востребованных на современном рынке труда. Вузы включаются в такие федеральные инициативы как программа «Приоритет 2030» и национальный проект «Образование», в частности – направление «Студенческий стартап», запущенное Министерством науки и высшего образования РФ в 2021 году.

Одним из наиболее инновационных способов приобщения студентов к практико-ориентированным формам работы является создание факультета «Капитаны». Идея возникла в 2012 году, её автором выступил президент компании «Фаберлик». В основе концепции лежит убеждение, что настоящий профессионал должен обладать инициативностью, ответственностью, способностью стратегически мыслить. Ключевой точкой развития программы стал 2016 год, когда при поддержке Благотворительного фонда на базе Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова был учреждён факультет «Капитаны» [5]. Программа предполагает участие студентов в тренингах, симуляциях делового общения, стратегических играх, питч-сессиях. Особенностью образовательной траектории является строгий паритет между теорией и практикой – по 50% учебного времени. По данным за 2025 год, программа объединяет единомышленников из девяти городов, включая Ростов-на-Дону [5].

Ещё одной популярной программой является «Стартап как диплом». Эта программа предлагает альтернативу традиционной выпускной квалификационной работе: теоретическое исследование может принимать форму реального предпринимательского проекта [3]. Первой площадкой для проверки эффективности модели выступил Дальневосточный федеральный университет, где в 2017 году была проведена экспериментальная реализация. Положительные результаты позволили уже к 2019 году закрепить инициативу на федеральном уровне. По словам А.С. Гопки, декана факультета технологического менеджмента и инноваций университета ИТМО, «вузы не делают акцент на проверке финансовых показателей студенческого стартапа. Это прежде всего формат проектного обучения, и при выпуске мы оцениваем то, как каждый член команды освоил свою обра-

зовательную программу. Наша задача – создать максимально безопасную среду для студентов, чтобы они примерили на себя роль наукоемких лидеров и предпринимателей» [7]. При этом, как уточняет А.С. Гопка, проектная команда обязана глубоко разбираться во всех вопросах, касающихся области своей разработки. Студенты должны оценить степень технологической готовности решения, его связь с целями устойчивого развития, продумать стратегию выхода на рынок, иметь представление о потенциальной базе инвесторов и круга потребителей, разработать дальнейшие варианты масштабирования продукта и другие учесть другие критерии, демонстрирующие перспективность и зрелость стартап-проекта.

Основным барьером для широкого внедрения инициативы «Стартап как диплом» выступает дефицит унифицированной методической и нормативной базы. В сложившейся ситуации каждое высшее учебное заведение России вынуждено собственными силами формировать пакет внутренней документации, устанавливать персональные критерии для отбора и оценки перспективных разработок и выстраивать уникальные алгоритмы поддержки студенческих команд. Подобная децентрализация, обладая определённым преимуществом в виде гибкости и возможности учёта специфики университета, одновременно выступает фактором, сдерживающим темпы распространения данной образовательной модели. Многие учебные заведения, особенно региональные, не располагают достаточным административным и методическим ресурсом для создания эффективных систем оценки и сопровождения предпринимательских начинаний, что приводит к неравномерному характеру внедрения программы на национальном уровне.

Существенным ограничением является также недостаточная обеспеченность проектов квалифицированными кадрами. Как показывают оценки специалистов, успешная реализация подобных программ требует активного вовлечения профессионалов, обладающих не только теоретическими знаниями, но и реальным опытом в сфере предпринимательства, готовых выполнять функции менторов и экспертов. По мнению А.С. Гопки, ранее занимавшегося венчурными инвестициями, инициатива «Стартап как диплом» выполняет роль катализатора трансформации образовательной среды. Она мотивирует вузы активно привлекать лидеров технологического бизнеса, учреждать профильные советы и развивать систему наставничества. Однако формирование такой экосистемы носит двусторонний характер: её устойчивость напрямую зависит от наличия в университете сильных студенческих команд и конкурентоспособных идей. Без этого эксперты и предприниматели не видят содержательного запроса и стимула для участия в академических процессах [7].

Изучив доступные источники, мы установили, что ещё одной популярной программой по развитию стартап-проектирования в вузах является акселератор. Данная программа создана для помощи студентам и молодым исследователям превратить свои идеи – будь-то технологическое решение, образовательный продукт или социальный проект – в продуманный жизнеспособный проект. Актуальность таких программ обусловлена тем, что современное образование всё больше ориентируется на практику, инициативность и междисциплинарность. Акселератор даёт участникам не только представление о бизнес-моделях, маркетинговых стратегиях и финансах, но и возможность прямого взаимодействия с наставниками, экспертным советом, и, зачастую, приводит к первым инвестициям. В условиях, когда рынок требует не просто дипломированных специалистов, а людей, способных создавать значимые продукты и быстро решать злободневные задачи, университетский акселератор становится мостом между учебной аудиторией и предпринимательской средой [8].

Программа акселератора способствует повышению мотивации студентов, так как делает процесс обучения осмысленным и результативным. В отличие от традиционных заданий, где конечная цель – оценка или зачёт, в акселераторе студент работает над реальным проектом, который может быть востребован в жизни: запущен в производство, представлен инвесторам или даже принесёт доход. Это создаёт личную вовлечённость – студент видит, что его усилия имеют значение за пределами аудитории. Кроме того, получение обратной связи от практиков (предпринимателей, экспертов, потенциальных пользователей) усиливает уверенность в себе и желание двигаться дальше. Возможность презентовать идею, получить грант или войти в стартап-экосистему превращает обучение из пассивного процесса в активную, целенаправленную деятельность. А когда

студент чувствует себя не просто учащимся, а соавтором значимой разработки, его внутренняя мотивация растёт естественным образом.

Как правило, акселерационная программа в среднем длится около двух месяцев и состоит из нескольких этапов. В нее входят лекции, различные тренинги, мастер-классы, питч-сессии и съезды.

Ростовский государственный экономический университет (РИНХ) подтвердил статус одного из ведущих вузов России в сфере студенческого предпринимательства, получив всероссийскую премию «Прорыв года» [8]. Акселерационная программа «Созвездие Юга» отмечена за вклад в развитие молодёжного предпринимательства. За 2,5 месяца участники проходят полный цикл развития проекта – от идеи до создания рабочего прототипа и подготовки к привлечению инвестиций. В ноябре 2024 года два проекта программы вошли в топ-50 лучших студенческих стартапов России [8].

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) на сегодняшний день также демонстрирует устойчивое развитие в направлении проектно-предпринимательского обучения, последовательно расширяя практику работы со стартап-проектами. В институте сформирована собственная модель поддержки студенческих инициатив, которая сочетает образовательные технологии, научно-исследовательскую деятельность и элементы акселерации.

Факультет иностранных языков был одним из первых подразделений, который стал активно работать в области создания инновационных проектов. В 2021 году был представлен совершенно новый инновационный проект «Инновационный ландшафт оптимизации изучения видовременных форм французского глагола в контексте “Новой дидактики”», а также представлена идея создания «Инновационной платформы обучения иностранным языкам на основе ресурсов имплицитного комического смысла». Эти инициативы стали примером того, как инструменты стартап-проектирования могут применяться даже в гуманитарных областях.

Система стимулирования проектной активности студентов в институте включает различные мероприятия: ежегодный конкурс на лучшую научную работу, конкурс курсовых работ, различные конкурсы предоставленные банками, отдельный конкурс на лучший стартап года. Подводя итоги, экспертные комиссии определяют победителей, которые получают дипломы и грамоты, в ряде других конкурсов, например, «Лучший стартап проект», есть возможность получить денежную премию, что повышает мотивацию к участию.

Проведенный нами анализ показывает, что ведется активное внедрение проектно-предпринимательских форматов обучения в образовательные программы российских вузов путём создания специальных направлений, стартап-школ, акселерационных программ, а также реализуется инициатива «Стартап как диплом». Такие модели обучения усиливают практическую направленность подготовки студентов и позволяют им разрабатывать реальные проекты, напрямую взаимодействовать с индустрией и формировать ключевые компетенции, необходимые в современном мире.

Вместе с тем, сохраняются такие проблемы как отсутствие единых методических стандартов, недостаточная нормативная база и дефицит квалифицированных менторов-практиков, что затрудняет равномерное распространение программы по стране. Однако успешный опыт РГЭУ (РИНХ), ДВФУ, ИТМО и РЭУ им. Плеханова подтверждает высокую эффективность подобных инициатив и их значимость для подготовки специалистов.

В рамках практической части исследования нами была осуществлена разработка стартап-проекта «SpeakUp», представляющего собой комплексный пакет заданий в формате настольной игры с интерактивными элементами, направленного на повышение мотивации обучающихся к изучению английского языка в условиях аудиторных занятий. Проект создавался непосредственно студентами – будущими пользователями продукта, что позволило учитывать реальные потребности и вызовы. Разрабатываемая настольная игра относится к рынку НТИ EduNet, при этом некоторые функциональные элементы позволяют рассматривать её и в контексте рынка GameNet.

Для определения потенциальных масштабов применения продукта был проведён анализ TAM/SAM/SOM. TAM (Total Addressable Market) охватывает все образовательные учреждения, где изучается английский язык: университеты (примерно 4,5 млн обучающихся), системы СПО

(около 2,7 млн человек), школы (более 16 млн учеников) и коммерческий сектор. SAM (Serviceable Available Market) – вузы-участники программы «Приоритет 2030», языковые центры и студенческие клубы, что составляет 3,5-4 млн обучающихся. SOM (Serviceable Obtainable Market) – внедрение в собственном вузе и партнёрских университетах, 35-70 тыс. пользователей.

На этапе постановки целей проекта мы создали команду из 5 человек – представителей Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», студентов группы ИЯ-341. Командой была определена концептуальная идея: создание интерактивного инструмента, который сочетает элементы квеста и ролевой игры, позволяя участникам практиковать разговорную речь, лексику и грамматику в увлекательном формате. Цель разработки – повышение мотивации к изучению иностранного языка и преодоление языкового барьера через игровую иммерсию. Продукт ориентирован на студентов 1-5 курсов, изучающих английский язык на уровне от A2 до C1.

Разработка настольной игры была обусловлена выявленной проблемой: недостаточной вовлечённостью студентов в традиционные формы изучения языка, дефицитом практико-ориентированных заданий, низким уровнем коммуникативной активности и отсутствием среды для языковой практики без страха ошибки. В процессе наблюдений и анкетирования пяти групп студентов языковых специальностей 1-5 курсов факультета иностранных языков было установлено, что значительная часть студентов испытывает затруднения при устном общении, проявляет низкую инициативу в обсуждении проблемных вопросов и предпочитает репродуктивные виды деятельности.

Проведённый анализ конкурентных продуктов (Alias English Edition, Sounds Like A Plan, Desert Island) показал, что существующие настольные игры несут преимущественно развлекательный характер и не адаптированы под вузовскую образовательную среду. Главными конкурентными преимуществами «SpeakUp» стали гибридная структура, сочетание игрового и учебного компонентов, возможность обновления карточек, лёгкость адаптации под различные уровни владения языком, использование цифрового модуля и относительно небольшая стоимость производства.

В игровой набор вошли флэш-карты «Vocabulary Boost», содержащие тематическую лексику с заданиями на её активизацию; карточки «Grammar Challenge» с микро-заданиями на отработку грамматических структур; карточки «RolePlay», предусматривающие мини-кейсы, ролевые ситуации и дискуссионные задания; иллюстрированные карты «Comment On», а также командные миссии «Team Quest», направленные на совместное выполнение задач в условиях ограниченного времени. Дополнительно было задумано создание мобильного модуля, интегрируемого через QR-коды. Конечный продукт представляет собой полноценный настольный образовательный комплект, включающий игровое поле, 250 карточек пяти типов, набор жетонов, инструкцию для участников и методические рекомендации для преподавателей.

Нами были определены следующие этапы реализации проекта:

- 1) идея;
- 2) анализ рынка и потребностей;
- 3) разработка концепции;
- 4) создание MVP;
- 5) тестирование;
- 6) корректировка;
- 7) создание полноценного игрового комплекта;
- 8) пилотирование;
- 9) выход на рынок;
- 10) масштабирование.

На этапе создания функционального прототипа команда разработала минимально жизнеспособный продукт (MVP), включающий 50 карточек, упрощённую версию игрового поля, два ролевых сценария («Interview» и «Complaints») и пробную версию цифрового модуля. Прототип был протестирован в небольшой группе, состоящей из 12 студентов 1-4 курсов, изучающих английский язык на уровнях A2-B2. Процесс тестирования был организован в рамках учебного занятия:

участники были разделены на команды, выполняли задания, взаимодействовали с цифровым модулем и проходили мини-кейсы в условиях ограниченного времени.

Результаты тестирования показали значительный рост вовлечённости в образовательный процесс: студенты проявляли инициативу, активно участвовали в обсуждениях, использовали английский язык как средство для достижения игровых целей и демонстрировали более высокий уровень речевой активности по сравнению с обычными занятиями. Соревновательный элемент стимулировал участников выполнять задания быстрее и качественнее, а вживание в примеренные игровые роли способствовало преодолению языкового барьера. Отмечено, что даже менее уверенные в своих силах участники стали чаще высказываться, не боясь ошибиться, так как игровая коммуникативная ситуация создавала безопасную и неформальную среду.

Мы также проследили положительную динамику мотивационного аспекта. Студенты сообщили о росте интереса к изучению английского языка, осознания практической применимости знаний в условиях, приближенных к реальным, и удовольствия от коллективной деятельности. Игровой формат способствовал сплочению коллектива, улучшению взаимодействия внутри группы и развитию навыков сотрудничества.

Пользу от разработки и тестирования получили не только участники, но и студенты-создатели проекта. Для них пилотирование стало важным этапом прикладной проверки гипотез. Команда разработчиков смогла оценить сбалансированность сложности заданий, понятность правил, удобство использования цифрового модуля и эмоциональный отклик игроков. На основе наблюдений и отзывов были выявлены зоны для улучшения проекта: необходимость упростить некоторые этапы, перераспределить задания по уровню трудности и расширить набор командных миссий. Студенты-создатели получили практический опыт создания и управления образовательным продуктом: подбор и методически верная организация аутентичного лексического и грамматического материала, проведение тестирования, сбор обратной связи, анализ данных, корректировка прототипа. Этот процесс способствовал развитию проектных, методических и коммуникативных компетенций.

Последовательный анализ теоретических оснований, организационных моделей и реальных образовательных практик показал, что интеграция стартап-подхода в языковое обучение создаёт специфическую образовательную среду, в которой студент становится активным разработчиком собственных решений. Стартап-проектирование способно выполнять роль эффективного инструмента модернизации преподавания английского языка в ВУЗе. Такая технология формирует у студентов комплекс необходимых компетенций – от предпринимательских до коммуникативных и исследовательских – и одновременно создаёт условия, при которых обучение становится значимым, практическим и ориентированным на реальный результат.

Итоги исследования позволяют утверждать, что стартап-проектирование способно выполнять роль эффективного инструмента модернизации преподавания английского языка в вузе. Разработанный и апробированный проект «SpeakUp» подтвердил свою эффективность для повышения мотивации и речевой активности студентов. Перспективы дальнейшего исследования включают возможности цифровизации разработанной настольной игры, создание мобильной версии продукта, а также расширение методической базы по интеграции стартап-проектов в курсы иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
2. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций/ Кафедра общ. психологии. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1971. – 40 с.
3. Минобрнауки России: Первый конкурс выпускных квалификационных работ в формате «Стартап как диплом». – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/announcements/81953/> (дата обращения: 15.05.2026).
4. Райан, Р.М., Деси, Э.Л. Теория самодетерминации и поддержка внутренней мотивации, социальное развитие и благополучие / науч. перевод Р.А. Вороновой // Вестник Барнаульского Государственного Педагогического Университета. – Университет Рочестера: Изд-во: Алтайского ГПУ. – 2003. – № 3-1. – С. 97-111.
5. Российский Экономический Университет имени Г.В. Плеханова: офиц. сайт. – URL: <https://капитаны-россии.рф/> (дата обращения: 15.11.2025).

6. Симонова, Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук (19.00.07). – М., 1982.–15 с.
7. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский университет ИТМО»: офиц. сайт. – URL: <https://itmo.ru/> (дата обращения: 15.11.2025)
8. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Ростовский государственный экономический университет (РИНХ): офиц. сайт. – URL: https://rsue.ru/universitet/novosti/novosti.php?ELEMENT_ID=110340 (дата обращения: 15.11.2025).
9. Blank, S. The Four Steps to the Epiphany. – K&S Ranch Publishing, 2013. – 370 p.
10. Gardner, R.C., Lambert, W.E. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. – Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1972. – 316 p. – P. 47-89.
11. Ries, E. The Lean Startup: How Today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses. – New York: Crown Publishing, 2011. – 336 p.
12. Simpson, J., Weiner, E. The Oxford English Dictionary. – United Kingdom: Oxford University Press, 1989. –1019 p. – URL: <https://archive.org/details/OXD1989ENEN/01%20-20Oxford%20English%20Dictionary%20%281989%29/> (дата обращения: 15.11.2025).

М. В. Перликова, Г. В.Хвалебо

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ХОРЕОГРАФИИ

Аннотация. В статье рассмотрены основные инновационные методы, которые применяются в обучении современной хореографии, дана краткая характеристика как в педагогике, так и в организации обучения. Наиболее подробно описаны инновационные методы с применением информационных технологий. В работе приводится описание ряда интерактивных возможностей, которые все еще не получили широкого применения при обучении современной хореографии, среди которых так называемый метод «захвата движения», а также применение виртуальной и дополненной реальности с применением VR-приспособлений.

Ключевые слова: инновационные технологии, современная хореография, медиатеchnологии, интерактивные технологии.

M. V. Perlikova, G. V. Khvalebo

INNOVATIVE METHODS OF TEACHING MODERN CHOREOGRAPHY

Abstract. The article presents the main innovative methods that are used in teaching modern choreography, and provides a brief description of these methods in both pedagogy and educational organization. The article provides a detailed description of innovative methods that involve the use of information technology. In particular, the article describes a number of interactive features that are still not widely used in teaching modern choreography, including the so-called "motion capture" method, as well as the use of virtual and augmented reality with the use of VR devices.

Key words: Innovative technologies, modern choreography, media technologies, and interactive technologies.

Актуальность. Современная хореография играет важную роль в воспитании и развитии детей как физическом, так и творческом, эмоциональном. Занятия по современной хореографии выступают одним из факторов развития творческой активности занимающихся, они способны пробудить эмоциональное раскрепощение и самореализацию у детей и подростков. Положительные результаты в физическом и эмоциональном развитии, творческом мышлении, социальной

адаптации возможно достигнуть только при грамотном применении педагогических подходов в процессе обучения и при использовании актуальных методов.

В условиях постоянно меняющегося общества, модернизации образовательного процесса, внедрения передовых технологий в образование вся система обучения требует внедрения инновационных методов, в том числе и в дополнительном образовании. Создание системы, способной объединить разные направления творческо-педагогической деятельности в единый процесс, образуя единство учебно-воспитательной и развивающей системы, благодаря применению различных инновационных технологий.

Инновационные технологии помогают адаптировать образовательные программы к вызовам нового времени, чтобы подготовить критически мыслящих специалистов, способных к высокому техническому мастерству в условиях быстро меняющегося мира [3]. Педагоги-хореографы находятся в постоянном поиске новых методов и подходов в обучении, чтобы повысить качество усвоения нового материала, исполнения хореографических номеров и зрелищности представлений. Использование современных технологий, позволяет разнообразить содержание образовательного процесса.

Целью работы является рассмотрение и анализ педагогических и организационных инноваций, их роль в практической деятельности, а также определить роль методик проектного обучения и виртуальной реальности для повышения эффективности подготовки хореографов и профессиональных исполнителей.

В настоящее время существует множество инновационных технологий обучения современной хореографии, которые продолжают развиваться до сих пор. Исследуя инновации в обучении современной хореографии, Г.В. Бурцева, классифицировала педагогические технологии на два типа инноваций (рисунок 1) [1].

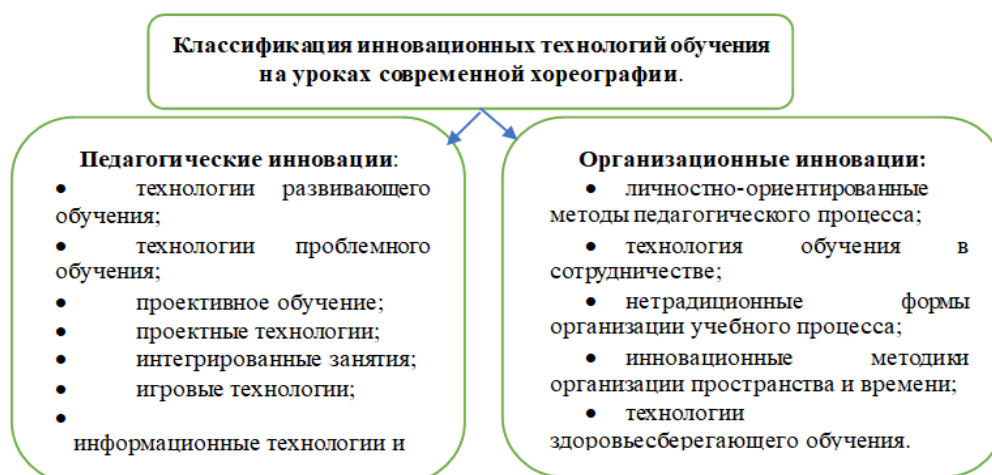


Рис. 1. Классификация инновационных технологий обучения на уроках современной хореографии

Если характеризовать каждую педагогическую технологию, то стоит отметить, что технологии развивающего обучения основано на постепенном и систематическом расширении уже имеющихся знаний и навыков, и их активное использование для решения новых задач обучения, что позволяет целенаправленно развивать у детей критическое мышление и умение самостоятельно выполнять различные двигательные задачи.

Технологии проблемного обучения основываются на создании реальных или спроектированных условий для самостоятельного и активного обучения, в которых занимающиеся, используя имеющиеся у них знания и умения, решают поставленные проблемные задачи, что способствует развитию творческого мышления.

Проективное обучение предполагает выполнение заданий обучающимися, где они могут применить свои знания на практике, что способствует более глубокому усвоению материала.

Использование проектных технологий характеризуется умением планировать и находить необходимую информацию, необходимую для достижения цели (разработка танца, спектакля). Данные технологии позволяют развивать творческие способности у занимающихся, воображение, способствуют развитию самостоятельности мышления, освоению новых способов преподавания в хореографии.

В своих трудах В.В. Рудинская, Т.В. Моисеенко выделяют несколько видов проектных технологий, используемых в хореографии:

- для создания нового танца или его части на основе игры, осуществлять разбор и анализ смыслового содержания танцевальных движений, используются проекты конструктивно-практического характера;
- для проектирования сценария любого творческого мероприятия, к примеру, организация конкурса современного танца для детей определенного возраста, используются сценарные проекты;
- проекты по созданию композиционного плана, подбору музыкального материала, подготовке материала для создания хореографической постановки [5].

В последнее время, все чаще, используются интегрированные занятия, предполагающие объединение нескольких видов деятельности (учебных предметов). В хореографии – это интеграция действий специалистов ИКТ, дизайнеров и аккомпаниаторов, позволяющая создавать современные мультимедийные постановки, что дополняет традиционные занятия по хореографии. В результате применения интегрированных занятий уроки становятся более насыщенными и интересными для обучающихся.

В работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста широко используются игровые технологии. Выбор игры зависит от возрастных особенностей детей. В хореографии чаще используют игры-стретчинги, фантазийные игры-перевоплощения, сюжетные игры с центральным персонажем. Игровые технологии способствуют раскрепощению детей, формируют те или иные взаимодействия между детьми.

Информационные технологии и средства мультимедиа являются наиболее прогрессивным. Применение компьютерного оснащения позволяет обеспечить качественный звук танцевальных фонограмм, использовать звукозаписи с изменяющимся темпом. При этом, достаточно распространено использование видеосъемок тренировочных занятий, генеральных прогонов, концертных номеров, что позволяет анализировать, вносить коррективы, исправлять ошибки. При помощи цифровых информационных технологий существует возможность хранения фото- и видеоматериалов танцевального коллектива, осуществление монтажа и компоновки.

В настоящее время при организации концертных мероприятий и организации обучения так же используют инновационные технологии.

Данные технологии направлены на воспитание самостоятельности, взаимодействия с различными субъектами процесса обучения, развитие креативности мышления, поскольку предполагают использование методов командной работы (индивидуально-групповой и командно-игровой). Индивидуально-групповой метод использовался как для обучения новым элементам танца, так и для закрепления материала. Оценивается работа всей группы, что воспитывает у занимающихся чувства ответственности и за себя, и за всю группу. Командно-игровой метод, чаще всего используется для выполнения конкретного задания для группы, творческого характера (составить хореографическую фигуру), задания даются каждой группе свое, после выполнения группы объединяются, получая общее задание, объединяя задания.

Использование технологии обучения в сотрудничестве позволяет педагогам-хореографам, позволяют давать юным танцорам задания для самостоятельного выполнения заданий, учиться взаимодействовать в коллективе, проявлять творческую креативность.

Учитывая тот факт, что уровень здоровья и физического развития обучающихся имеет тенденцию к снижению, актуальным становится использование технологий здоровьесберегающего обучения. Данное направление предполагает совокупность методов и приемов организации

процесса обучения, сохраняющих и укрепляющих здоровье учащихся. По мнению, А.А. Доскараева, занятия хореографией способствуют укреплению здоровья, так как на занятиях по хореографии предоставляется педагогами необходимая физическая нагрузка, формируются правильная осанка, культура здоровья и мотивация к ведению здорового образа жизни, устраняются умственные перегрузки.

Нетрадиционные формы организации учебного процесса и инновационные методики организации пространства и времени прежде всего ориентированы на повышение интереса обучающихся к занятиям посредством создания в танцевальном кабинете необходимой среды для повышения качества и скорости усвоения предлагаемого материала, сотрудничества между детьми и подростками.

Данные технологии давно и широко включаются в процесс подготовки юных танцоров, занимая свою нишу. В своем исследовании мы хотим обратить внимание на технологии, еще не получившие широкого применения. К таким технологиям можно отнести метод «захвата движения» и технология виртуальной или дополненной реальности. Данные технологии предполагают использование специального оборудования (датчики и компьютерные технологии).

Метод «захвата движения» представляет собой использование специальных датчиков, которые крепятся на теле танцора, благодаря которым руководитель, вместе со специалистами, может оцифровать двигательные действия танцора и сравнить их с идеалом, созданным искусственным интеллектом, используя 3D модели, что позволяет проанализировать все действия танцора, выявив мельчайшие ошибки и своевременно вносить корректировку в учебный процесс. К тому же, использование метода «захвата движения», способствует совершенствованию техники танцевальных движений, выявлению алгоритма и закономерности выполнения тех или иных танцевальных движений и связей.

Технология виртуальной или дополненной реальности только начинает внедряться в процесс обучения на уроках хореографии, может применяться только при персонализированном обучении. Данная технология, используя VR-приспособления, дает возможность желающим, разучивать элементы танца самостоятельно, работая в привычном для себя темпе, акцентировать внимание на сложных элементах, прорабатывая их многократно, а использование трехмерных моделей и функции замедления или ускорения движения, отследить движение со всех сторон, исправляя ошибки.

Также виртуальные тренажеры позволяют моделировать сценические ситуации и улучшать исполнительское мастерство в безопасной среде.

Искусственный интеллект помогает педагогам-хореографам создавать креативные и быстрые постановки. В настоящее время существуют платформы, в которых реализуется технология на практике. Рассмотрим некоторые из них.

1. Discrete Figures (отдельные фигуры). Платформа разработана компанией Rhizomatiks в сотрудничестве с Кайлом Макдональдом, она использует технологию захвата движения в реальном времени и алгоритмы искусственного интеллекта для создания динамических визуализаций танцевальных движений. Это достигается за счет использования системы, которая отслеживает и записывает позы из фильмов или видеозаписей выступлений, и создания системы анализа поз. Так, система расширяет свои возможности, фиксируя движения зрителей и интегрируя их в живые выступления.

2. LifeForms (формы жизни). Основатель платформы Мерс Каннингем использовал её для совершенствования своей хореографии. Он использовал аватары в качестве замены танцоров, экспериментировал с нетрадиционными движениями, выходя за рамки своих физических способностей. Новаторский метод Каннингема заключался в том, что он корректировал движения суставов аватаров, что позволило раскрыть непредвиденный потенциал. Данная платформа способствует созданию сложных хореографических постановок посредством рисования эскизов на цифровом холсте и использования ИИ для преобразования идей в целостные танцевальные композиции.

3. EDGE Dance Animator. Платформа помогает совершенствовать технику танцоров, обеспечение её точности и эффективности осуществляется за счет анализа движений на основе

искусственного интеллекта. Отличительной особенностью платформы является редактирование, аниматоры настраивают разнообразные аспекты танцевальных движений, создавая реалистичные, плавные и синхронные с музыкой последовательности.

Так, приведённые танцевальные инструменты во главе искусственного интеллекта изменяют танцевальную индустрию. Использование передовых методов анализа данных и генерации креативного подхода, позволяет хореографам и танцорам отойти от традиционных моделей обучения и предоставляя доступ к множеству хореографических постановок, идей. Данные инструменты расширяют творческие горизонты и повышают доступность хореографического искусства, что приводит к глубокой трансформации в обучении современному танцу для будущих поколений [6].

Также с помощью VR-приспособлений становятся возможными виртуальные мастер-классы с ведущими мировыми хореографами.

4. Использование платформы «Dance For Change», объединяющей обучение через виртуальную реальность. Данная платформа предлагает танцорам и тем, кто хочет ими стать, два варианта. Первый – научиться танцевать. На странице представлена информация обо всех преподавателях танца в городе с разбивкой по танцевальным стилям. На этой странице можно бесплатно зарегистрироваться у выбранного педагога-хореографа и начать обучение. Второй – бесплатная регистрация на танцевальные мероприятия, которые проходят поблизости, и принятие участия в них.

Однако, как пишет О.В. Грызунова в своей статье, «современные программные средства пока далеки от соответствия всем обозначенным условиям, поэтому они все же являются прототипами для демонстрации возможностей ИИ в создании хореографии, а не полноценными автономными инструментами творчества» [2].

Таким образом, большинство хореографов мира успешно используют инновационные технологии обучения, привнося в практику больше разнообразия, создавая необходимые условия среды, добиваются качественной хореографической техники и профессиональной мобильности у занимающихся. Наравне с этим только развиваются такие интерактивные технологии, как VR-приспособления и искусственный интеллект, которые не успели получить достаточного внимания. Также существуют платформы, которые помогают педагогам-хореографам в создании креативных постановок и реализации необыкновенного потенциала у обучающихся. Приведенные выше инновационные технологии обучения увеличивают инструментарий педагога в качественном развитии физических способностей, что способствует расширению обучающих хореографических техник. Информационные технологии являются одними из наиболее прогрессивных методов инновационного обучения хореографии, они обогащают образовательный процесс, делают его более гибким, интерактивным и адаптивным к современным требованиям культуры и общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурцева, Г.В. Тенденции развития инноваций в хореографическом образовании // Ученые записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств). – 2018. – № 1(15). – С. 8-14.
2. Грызунова, О.В. Предпосылки применения искусственного интеллекта как постановочного инструмента в современной хореографии // Вестник академии русского балета им. Ф.Я. Вахтанговой. – 2025. – № 3 (98). – С. 40-53.
3. Доскараева, А.А. Инновационные технологии обучения в хореографии // Роль и место педагога-наставника в области артпедагогики. Материалы VIII Международной научно-практической конференции, посвященная 200-летию со дня рождения К. Д. Ушинского. 2023 – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023. – С. 131-137.
4. Палилей, А.В., Бердник, М.С., Султан, Р.Г. Инновационные и традиционные методы обучения в освоении образцов хореографического наследия народно-сценического танца будущими специалистами-хореографами // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – № 51. С. 238–245.
5. Рудинская, В.В., Моисеенко, Т.В. Применение инновационных форм и педагогических технологий в работе с хореографическим коллективом: Методические рекомендации / В.В. Рудинская, Т.В. Моисеенко. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2024. – 20 с.
6. Свищева, И.В., Шаповалова, Э.В. Применение технологических средств виртуальной реальности в процессе обучения танцам / И.В. Свищева, Э.В. Шаповалова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 11-2(74). – С. 153-156.

ПРИМЕНЕНИЕ STEAM-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Аннотация. В работе исследованы различные аспекты использования STEAM-технологий в образовательном процессе на уроках информатики и математики: рассмотрены базовые понятия и современные тенденции применения STEAM-технологий, обозначены преимущества использования, приведены методические разработки и примеры использования данной технологии.

Ключевые слова: STEAM-технологии, информатика, математика.

I.A. Tyushnyakova, K.S. Shulga

USING STEAM TECHNOLOGY IN SCHOOL EDUCATION

Abstract. This paper examines various aspects of using STEAM technologies in the educational process in computer science and mathematics lessons. It discusses the basic concepts and current trends in the use of STEAM technologies, identifies the advantages of their use, and provides methodological developments and examples of using this technology.

Key words: STEAM technologies, computer science, mathematics

Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин на Заседании Совета по стратегическому развитию и национальным проектам сказал: «Успешное будущее человека зависит от качественного образования и разностороннего развития». Президент указал на необходимость «применять современные технологии и методы обучения»: «Очень важно, чтобы общее образование в России опиралось на лучшие, передовые методики». Федеральным государственным образовательным стандартом предусмотрено участие школьников «в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности».

Инновационные технологии XXI века требуют кардинального изменения педагогических методов и приемов обучения. Сегодня одной из передовых систем обучения является STEAM. Развитию STEAM-технологий посвящены труды зарубежных и российских педагогов.

STEAM (Science – наука, Technology – технология, Engineering – инженерия, A (arts) – искусство, Mathematics – математика) – это эффективный подход для решения данной задачи. Особенностью такой технологии является то, что все дисциплины тесно связаны друг с другом. В такой среде можно получить необходимые знания и сразу применить их на практике. Перед учителем появляется необходимость развить обучающихся в следующих областях: робототехника, программирование, моделирование, проектирование.

Образовательная технология STEAM в настоящее время считается одной из современных и перспективных идей в образовании. В рамках такого обучения, ученики получают новые знания, умения и навыки. Рассмотрим принципы STEAM-технологий:

1. Привитие интереса и любви к науке. Учителя вдохновляют детей на междисциплинарное изучение науки, технологий, инженерии, математики и искусства.
2. Ориентация на практику. Обучающиеся занимаются проектами с реальными заданиями, а не изучают только теорию.
3. Аналитическое мышление. Ученики развивают аналитические навыки, учатся принимать обдуманные решения.
4. Участие в командной работе. Школьники выполняют задания в группах, учатся сотрудничать в групповом формате.
5. Проведение экспериментов и исследований. Дети проверяют теории через лабораторные работы и практические занятия.

6. Доступность технологий для всех. В школах есть специально оборудованные компьютерные классы, интерактивные доски, конструкторы для робототехники и другие устройства. Как показывают исследования, количество персональных компьютеров, задействованных в учебном процессе в российских школах, за последние годы увеличилось на 10,4%, а доля компьютеров с доступом в интернет выросла на 14,4% [5]. Это создаёт необходимую материально-техническую базу для внедрения STEAM-технологий.

STEAM-методика помогает оперативно погружаться в незнакомые темы и отрасли, что особенно важно в современном мире постоянных изменений, где регулярно внедряются новые технологии и появляются многофункциональные устройства. Человек, прошедший подготовку по STEAM-программе, легко адаптируется ко всему новому, независимо от выбранной профессии, будь она связана с наукой и техникой или нет.

Большой интерес к STEAM-технологиям учителей и педагогов вызван тем, что некоторую часть задач, которые установлены Федеральными Государственными Образовательными Стандартами (ФГОС), можно решить при помощи различных инструментов, которые собраны в методиках STEAM-подходов. Концепция STEAM соответствует основным требованиям ФГОС, и в этом можно убедиться, приложив принципы STEAM к образовательному стандарту основного общего образования. Как отмечается в источниках [1], STEAM основан на идее обучения учащихся с применением междисциплинарного и прикладного подхода, а в основе такого обучения лежит самостоятельная исследовательская работа учеников, которая прописана во ФГОС.

Проектная деятельность в школе и практико-ориентированность STEAM-технологий создают более интересные и удобные по сравнению с обычным обучением мотивационные и предметные предпосылки для реализации следующих требований ФГОС:

1. Организация активной учебно-познавательной деятельности.
2. Участие в социально значимом труде и приобретение практического опыта.
3. Формирование способности применять полученные знания на практике, в том числе в социально-проектных ситуациях.
4. Формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками.
5. Интерес к различным сферам профессиональной деятельности, умение совершать осознанный выбор будущей профессии и реализовывать собственные жизненные планы.
6. Владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.
7. Владение навыками получения информации из источников разных типов, самостоятельно осуществлять поиск, анализ, систематизацию и интерпретацию информации различных видов и форм представления.

Связь между проектной деятельностью и STEAM-технологиями проявляется следующим образом:

1. Интеграция дисциплин: Проектная деятельность позволяет интегрировать различные предметы, создавая междисциплинарные проекты. Например, учащиеся могут проектировать роботизированное устройство, объединяя научные исследования, технологические разработки, инженерии, математику и дизайн.

2. Практическая реализация идей: благодаря проектной деятельности ученики имеют возможность воплотить свои идеи в жизнь, используя современные инструменты и методы, такие как компьютерное моделирование, 3D-печать, программирование и электроника.

3. Развитие творческих способностей: Интеграция искусства в образовательные проекты способствует развитию творческого потенциала учащихся, помогая им создавать уникальные и инновационные решения.

Таким образом, сочетание проектной деятельности и STEAM-технологий обеспечивает комплексное развитие учеников, готовя их к жизни и работе в условиях быстро меняющегося мира технологий и инновационных решений.

Основными преимуществами STEAM-технологий являются следующие критерии:

- самостоятельность при решении задач и поиске нужной информации;
- развитие памяти, хорошее запоминание информации;

- развитие критического мышления;
- умение работать в команде или группе.

Как изложено выше, STEAM-подход основан на проектной деятельности, которая, в первую очередь, развивает у обучающихся самостоятельность. В процессе подготовки проекта ученики не находят готовые ответы и решения, поэтому они ищут их сами, что способствует формированию критического мышления и умения решать задачи.

Также при помощи STEAM-технологий развиваются навыки самообучения и саморазвития. Обучающиеся сами без посторонней помощи находят и изучают учебную литературу, исследуют ее и делают выводы. Это способствует лучшему усвоению фундаментальных законов технических наук, поскольку мозг эффективнее обрабатывает и сохраняет информацию, если она была глубоко осмыслена или добыта собственными усилиями.

Исследователи [4] также отмечают, что STEAM-проекты способствуют формированию критического мышления. В контексте цифровой трансформации образования эти навыки становятся особенно востребованными. В работе [5] отмечается, что для эффективного использования цифровых инструментов в школе необходимо развивать "цифровые компетенции" как у педагогов, так и у обучающихся. STEAM-подход, основанный на проектной деятельности с применением информационных технологий, является эффективным средством для формирования таких компетенций.

Из вышеперечисленного можно сделать вывод, что STEAM-обучение развивает интеллект и позволяет сформировать капитальный запас знаний. Мозг учится работать в таком темпе и режиме, который позволяет ему адаптироваться к различным задачам и эффективно справляться с ними.

В STEAM-технологиях также есть свои недостатки. К ним можно отнести следующие:

- проблема в реализации подходов;
- технология проверки деятельности;
- большие усилия на практикоориентированность.

В рамках исследования был разработан ряд уроков для обучающихся средней общеобразовательной школы с применением STEAM-подхода. Таблица 1 включает уроки разных предметных областей, демонстрируя разнообразие образовательных возможностей, предоставляемых STEAM-образованием.

Таблица 1

Тематика уроков и проектов с использованием STEAM-технологий

Участники урока	Тема урока	Формула урока
Обучающиеся 8 класса	Центральная симметрия	Science Technology Engineering Art Mathematics
Обучающиеся 10 класса	Создание игры «Лабиринт» в среде программирования Scratch	Technology Engineering Art
Обучающиеся 5-9 классов	Использование бумагопластики на уроках математики средней школы	Technology Engineering Art Mathematics
Обучающиеся 5 класса	Создание презентации с анимацией «Великие математики»	Science Engineering Art
Обучающиеся 10 класса	Исследовательский проект «ИИ и будущее – что нас ждёт?»	Science Technology Engineering Art

Урок с использованием STEAM-технологий на тему «Центральная симметрия»

Цель урока: освоение понятия центральной симметрии посредством интерактивных методов обучения и практического задания с применением информационных технологий.

1. Теоретическая часть (*Science + Maths*)

Объяснение понятия центральная симметрия при использовании подручных материалов, например, круг или квадрат. Фигура обладает центральной симметрией, если каждая точка фигуры имеет соответствующую точку относительно центра, расположенную на таком же расстоянии, но противоположную сторону оси.

Вопросы классу: приведите примеры фигур, которые обладают центральной симметрией. Как проверить фигуру на наличие центральной симметрии?

Практическое задание №1: используя бумагу и карандаши, создать простой рисунок, проверить его на наличие центральной симметрии путём складывания листа пополам.

2. Интерактивная часть (*Technology+ Engineering*)

Объяснение возможностей программы Paint. Даем полную инструкцию для самостоятельной работы обучающихся.

Шаг 1. Нажимаем на вкладку «Вид» и выбираем режим сетки. Выполняем дополнительные построения. На вкладке «Главная» в фигурах выбираем квадрат и строим его. Далее в квадрат вписываем окружность и строим диагонали, а также горизонтальные и вертикальные линии. Чтобы квадрат получился симметричным его размер можно регулировать по строке состояния, которая находится внизу.

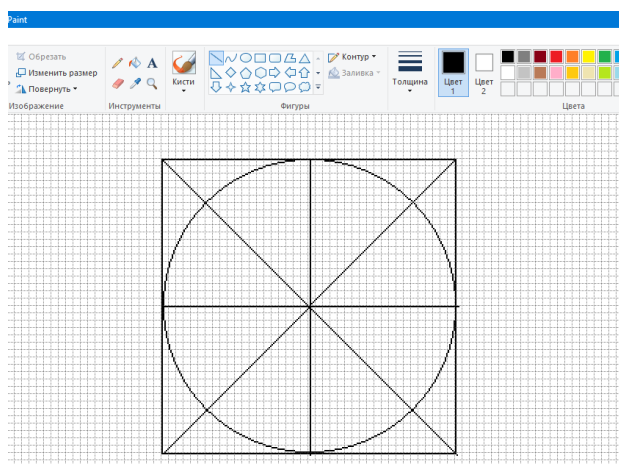


Рис. 1. Построение квадрата и окружности в Paint

Шаг 2. Рисуем лепестки цветка. Для этого выбираем инструмент «кривая» и выполняем действия по схеме: щелчок мышью по точке 0, щелчок мышью по точке 1, щелчок мышью по точке 2 и так далее по часовой стрелке. При щелчках по точкам 2 лепестки будут разворачиваться.

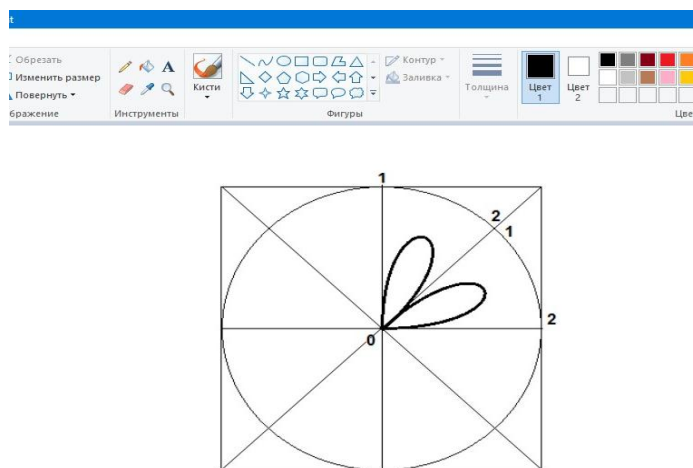


Рис. 2. Построение лепестков цветка с помощью инструмента «Кривая»

Шаг 3. С помощью инструмента «Заливка цветом» красим наш цветок нужным цветом. Рисуем рядом небольшой кружок, красим его в желтый цвет.

Шаг 4. Перетаскиваем на серединку цветка сердцевину. Заливаем область вокруг цветка белым цветом. Наш цветок готов.

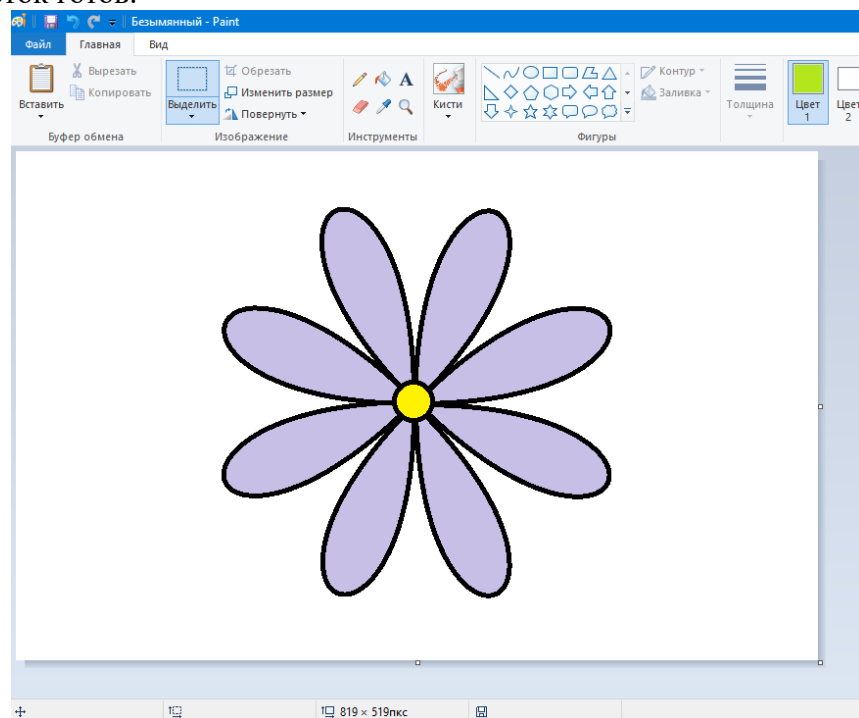


Рис. 3. Готовое изображение в Paint

3. Творческая часть (*Art*)

Обучающиеся используют инструкцию и ранее полученные знания, а также программу Power Point для создания симметричного рисунка – восьмилепесткового цветка.

4. Оценочная часть

Оценивание работ учеников по следующим критериям: правильность формы лепестков; симметричность композиции; творческий подход (цветовая гамма, дополнительные элементы декора).

5. Закрепление материала (*Maths + Art*)

Для закрепления пройденного материала провести небольшой устный опрос с вопросами по определению центральной симметрии и применению данного понятия в повседневной жизни.

Данный урок сочетает теорию математики с творческим самовыражением учеников и возможностями современных компьютерных технологий. Учащиеся получают опыт самостоятельной

работы с цифровыми инструментами и осваивают принципы проектирования симметричных объектов.

Создание собственной игры «Лабиринт» в среде Scratch

Такой урок можно отнести к одному из видов проекта.

Основные цели урока:

- познакомить обучающихся с платформой программирования Scratch;
- научить создавать простую игру при помощи графического программирования;
- развить навык работы в команде, научить распределять роли;
- развить творческие способности и мышление;
- вызвать интерес к профессиям, связанным с IT-индустрией.

1. Теоретическая часть (*Science*)

Рассказываем обучающимся о современных играх и перспективах профессий, связанных с разработкой игр. Сообщаем ученикам, что данный урок будет посвящен созданию несложной игры.

2. Интерактивная часть (*Technology+ Engineering*)

Учитель объясняет основные компоненты и интерфейс программы. Самые необходимые компоненты для игры – это блоки действий, сценарии, сцена и спрайты. Теорию удобнее всего показывать на презентации. Также необходимо показать простейшие приёмы в программировании. Учитель проводит аналогии с реальной жизнью и играми.

Scratch – крупнейшее в мире сообщество программирования для детей, а также язык программирования с простым визуальным интерфейсом, который позволяет создавать цифровые истории, игры и анимацию.

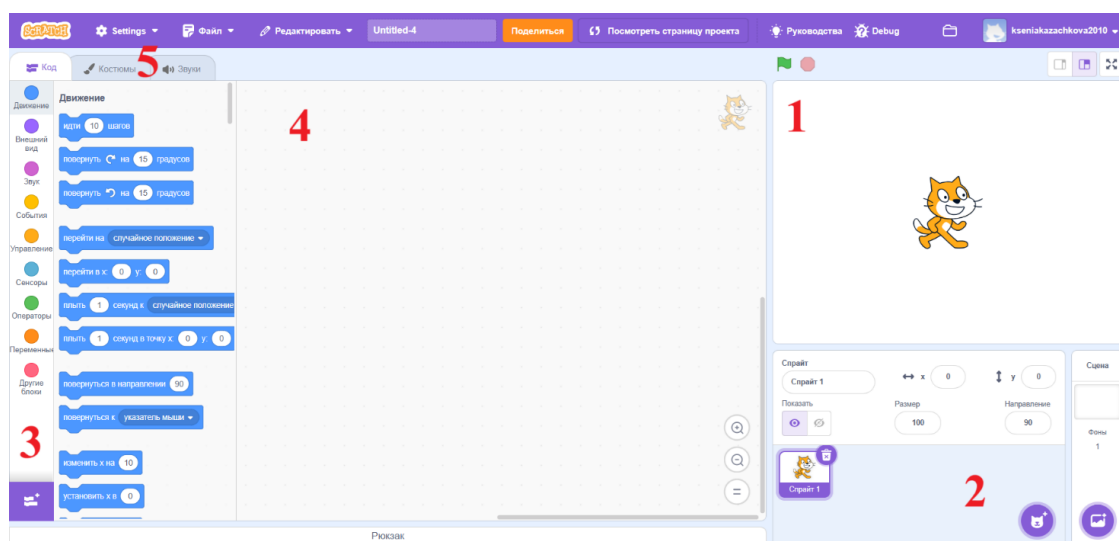


Рис. 4. Интерфейс программы Scratch

1. Сцена – основная область программы, где происходит создание проекта.
2. Вкладка спрайтов – расположена под сценой, содержит спрайтов (героев проекта).
3. Панель блоков – самая важная часть интерфейса, расположена слева. Здесь размещены различные категории блоков.
4. Зона скриптов – рабочая область, где обучающийся соединяет блоки для определенного спрайта, тем самым создавая программу.
5. Панель костюмы и звуки – благодаря им можно изменить облик героя спрайта и добавлять звуковые эффекты.

Благодаря такому интерфейсу, получается простой и наглядный процесс создания программ, что очень важно для новичков.

Важным элементом данной среды программирования являются блоки. Они бывают разных цветов, в зависимости от этого они выполняют разные действия.

Синие блоки отвечают за движение спрайтов, управляют их перемещением. Фиолетовые отвечают за внешний вид героев. За воспроизведение звуков отвечают розовые блоки. События (желтые) – инициируют выполнение скриптов при определенных действиях. Оранжевые – обеспечивают логическое управление выполнением программы (циклы, условия). Сенсоры (голубые) – позволяют спрайтам реагировать на различные входные данные. Операторы (зеленые) – выполняют математические и логические операции. Переменные (оранжево-красные) – позволяют хранить и манипулировать данными. На рисунке 5 представлены все блоки в среде программирования Scratch.

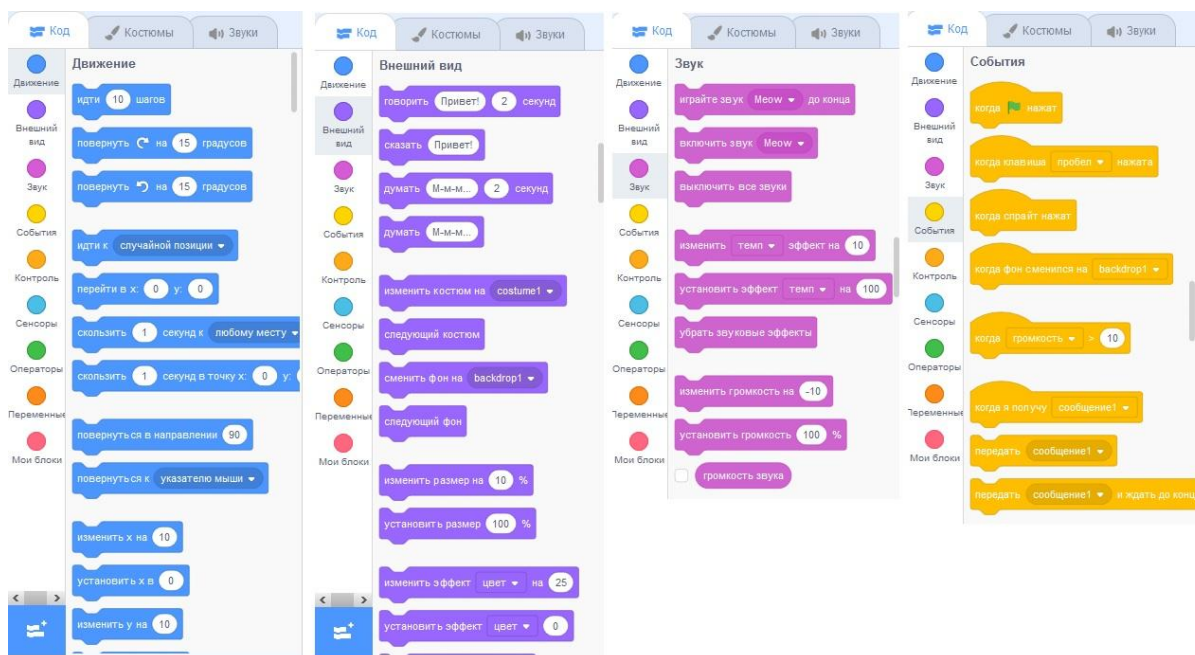


Рис. 5. Блоки программирования в среде Scratch

3. Творческая часть (Art)

В ходе создания своей первой игры, обучающимся необходимо разбиться на команды до 4-х человек. В таблице 2 приведены роли и деятельность при создании игры, которые дети выбирают между собой.

Таблица 2

Роли и виды деятельности при создании игры «Лабиринт»

Роль обучающегося	Деятельность обучающегося
Дизайнер	Главной задачей является создание уровней, размещение объектов и препятствий
Программист	Составление стратегии и сценария, назначение роли персонажу, выбор препятствий
Художник	Выбор фона, персонажей и предметов на поле игры
Тестировщик	Проверка работоспособности, рекомендации по улучшению игры

Учитель помогает обучающимся, подсказывает варианты игр, следит за ходом работы, решает возникающие вопросы. Обучающиеся распределяют роли, работают совместно, создавая свою первую игру.

4. Оценочная часть

Подведение итогов, ученики показывают созданные ими игры. Каждая группа демонстрирует свою игру другим детям. Также они рассказывают о своем опыте, идеях и трудностях, с которыми столкнулись. После выступления ребята отвечают на вопросы друг друга.

5. Закрепление материала (*Technology + Art*)

Учитель проводит краткий опрос по результатам урока, акцентируя внимание на достижениях детей и задавая наводящие вопросы ("Что было самым интересным?" "Какие трудности возникли?"). Также обучающимся предлагается придумать игру: основную цель, аудиторию и управление. Нарисовать эскиз.

Использование бумагопластики на уроках математики средней школы

Бумагопластика – это такой способ моделирования, при котором из бумаги складываются объемные композиции. Название техники основывается на одном из свойств бумаги – запоминание формы или «пластичности». Также используются различные техники складывания и связывания.

Такой урок подходит для закрепления знаний обучающихся о различных видах четырехугольников при помощи STEAM-технологий. Таким образом, происходит развитие творческого мышления, проявление интереса к математической науке при помощи бумаги.

Основные цели урока:

- повторить полученные знания о четырехугольниках;
- развить умение измерять длины сторон, углов;
- вспомнить формулы площади и периметра;
- повысить мотивацию к изучению предмета посредством креативного подхода;
- выполнить практические задания.

1. Теоретическая часть (*Science*)

Изучение геометрических фигур в «живом» процессе упрощает усвоение математической науки и свойств фигур. Такая технология оживляет и облегчает изучение абстрактных геометрических понятий, проявляет интерес к дальнейшим исследованиям и моделированию. Умственная деятельность очень гармонирует с ручной работой, улучшается глазомер, развиваются навыки черчения.

2. Интерактивная часть (*Art*)

Учитель рассказывает детям о бумагопластике с примерами, выделяя важную связь между искусством и математической наукой. Демонстрируются шаги создания простых фигур, показывается правильность измерений и соблюдения пропорций.

3. Творческая часть (*Art + Maths + Engineering*)

Для развития коммуникации и совместной работы в группе, можно разделить детей на несколько групп. Каждая группа получает свои индивидуальные задания.

Пример №1. Из бумаги получить равнобедренную трапецию методом сгибания листа. Измерить боковые стороны и основания, найти среднюю линию и площадь. Добавить высоту 4 см, выполнить новые измерения. Изготовить такую же трапецию, вырезать недостающие части и собрать объемную трапецию.

Пример №2. Вырезать прямоугольник размером 15 на 20 см из листа бумаги. Вычислить периметр, площадь и длину диагоналей. Выполнить преобразование прямоугольника в параллелограмм путем смещения верхнего основания на 3 см вдоль нижнего основания. Вычислить периметр, площадь и длину диагоналей. Сравнить данные прямоугольника с данными полученного параллелограмма. Сделать вывод.

Пример №3. Вырезать из бумаги несколько пар геометрических фигур, например, ромб, квадрат, прямоугольник. При помощи готовых фигур собрать многогранник, например, куб, параллелепипед с четким склеиванием фигур. Выполнить расчет поверхности полученного объемного тела (сумма всех площадей граней).

4. Оценочная часть

Подведение итогов, обучающиеся показывают созданные ими фигуры. Каждая группа демонстрирует свою работу другим ученикам. Также они рассказывают о своем опыте, идеях и трудностях, с которыми столкнулись. После выступления ребята отвечают на вопросы друг друга.

5. Закрепление материала (*Technology*)

Учитель проводит краткий опрос по результатам урока, акцентируя внимание на достижениях детей и задавая наводящие вопросы ("Что было самым интересным?" "Какие трудности воз-

ники?"). Также обучающимся для закрепления нового подхода предлагается создать дома какой-либо предмет или рисунок из четырехугольников. Пример изображен на рисунке 6.

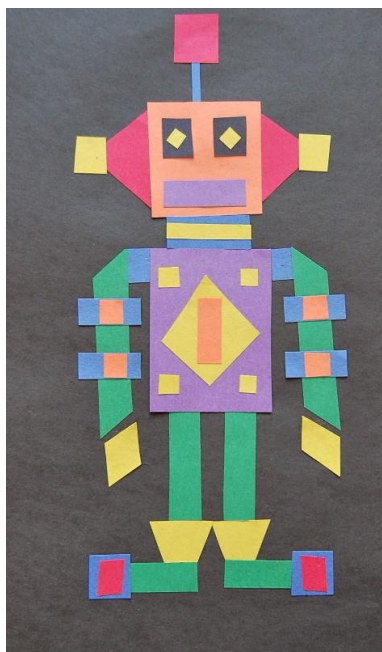


Рис. 6. Изображение робота с помощью бумагопластики

Урок предполагает взаимодействие нескольких учебных предметов: математика, технология и искусство. Использование примеров из повседневной жизни способствует лучшему восприятию учебного материала, развитию самостоятельности и критического мышления.

Эти задания позволяют школьникам понять принципы взаимодействия наук, развить технические навыки и расширить кругозор, мотивируя учеников видеть красоту математики в повседневных вещах.

Создание презентации с анимацией «Великие математики»

Целью урока является создание обучающимися презентации с анимацией. Темой была выбрана «Великие математики». Учитель рассказывает и показывает, как работать с презентацией, какие приложения можно использовать. Также происходит обзор приложения Microsoft Power Point.

1. Теоретическая часть (*Science*)

Презентация – последовательность слайдов, которая связана между собой единой темой и стилем.

Приложение Microsoft Power Point позволяет создавать презентации, транслировать их на экран, а также поддерживать множество операций над слайдами, которые содержат текстовую, графическую, звуковую и видеоинформацию.

Презентации отлично демонстрировать на выступлениях или при рассказе доклада. Не выходя из комнаты ее можно выложить в интернет-облако и отправляться на мероприятие.

2. Интерактивная часть (*Art+ Engineering*)

Шаг 1. Запуск программы Microsoft Power Point.

Шаг 2. Структура окна Power Point.

Шаг 3. Работа с лентой и вкладками.

Шаг 4. Макет.

3. Творческая часть (*Art*)

Для развития коммуникации и совместной работы в группе, можно разделить детей на несколько групп. Каждая группа выполняет презентацию по-своему. Если возникают трудности, ребята обращаются к учителю.

4. Оценочная часть

Подведение итогов, обучающиеся показывают созданные работы. Каждая группа демонстрирует свою работу другим ученикам. Также они рассказывают о своем опыте, идеях и трудностях, с которыми столкнулись. После выступления ребята отвечают на вопросы друг друга.

5. Закрепление материала (*Technology*)

Учитель проводит краткий опрос по результатам урока, акцентируя внимание на достижениях детей и задавая наводящие вопросы ("Что было самым интересным?", "Какие трудности возникли?").

Урок предполагает взаимодействие нескольких учебных предметов: математика, информатика и история. Использование примеров из истории способствует лучшему восприятию учебного материала, развитию самостоятельности и критического мышления.

Исследовательский проект «ИИ и будущее – что нас ждёт?»

Исследовательский проект выполняется обучающимися 10 класса. Современные обучающиеся сталкиваются с изменениями, вызванными новыми технологиями, ещё в школе, изучая информатику. Для учащихся 10-х классов важно понимать перспективы и последствия технологического прогресса, ведь им предстоит жить и работать в условиях активного использования ИИ в повседневную жизнь.

Данный исследовательский проект направлен на ознакомление старшеклассников с основами ИИ, возможностями и рисками, а также сформировать критическое мышление относительно воздействия новой технологии на их собственную жизнь.

Цель проекта – изучение новых тенденций развития искусственного интеллекта, оценка влияния на аспекты современной и будущей жизни.

Задачи проекта:

- изучить историю развития искусственного интеллекта;
- выявить ключевые этапы эволюции ИИ;
- познакомить обучающихся с новыми технологиями и достижениями в новой сфере;
- проанализировать возможные изменения во всех сферах жизни;
- найти ограничения и сложности, которые могут возникнуть при интеграции ИИ в нашу жизнь.

Урок проводится в несколько этапов:

Этап I. Подготовка и погружение в тему:

- Мотивация и постановка проблемы: обсуждение значимости изучения ИИ в современном обществе, просмотр фрагментов документальных фильмов о развитии технологий.
- Формулировка гипотез: ученики высказывают предположения о влиянии ИИ на разные сферы человеческой жизни.

Этап II. Работа над проектом:

- Разделение на группы: создание групп исследователей, каждая группа выбирает свою сферу для анализа (медицина, образование, транспорт, культура).
- Сбор и обработка информации: самостоятельный поиск научной литературы, статей, отчетов, интервью с экспертами, составление презентации с выводами и рекомендациями.
- Практический этап: применение полученных знаний для моделирования ситуации с применением ИИ (например, разработка алгоритма принятия решений врачом или робота-помощника учителя).

Этап III. Презентация проектов:

- Каждая команда представляет итоги своей работы перед классом и экспертами.
- Участники обсуждают результаты, выявляют сильные стороны и возможные ограничения представленного сценария.

Этап IV. Рефлексия и самооценка:

- Индивидуальное письменное размышление о роли ИИ в собственной жизни и будущем.

Исследовательский проект позволит обучающимся познакомиться с основными принципами работы ИИ, оценить потенциал и опасность новых технологий, научиться анализировать най-

денную информацию. Обучающиеся смогут масштабнее понять роль технологий в современном мире и подготовиться к будущим изменениям в профессиональной сфере и повседневной жизни.

Понимание принципов работы искусственного интеллекта и умение разбираться в технологиях будущего помогут новому поколению сделать правильный выбор профессии и стать активными участниками процесса формирования своего собственного будущего.

Описанные уроки апробированы на базе МОБУ г. Ростова-на-Дону «Школа №31» в 2024-2025 уч. г. и в первом полугодии 2025-2026 уч.г.

Анализируя опыт внедрения STEAM-технологий в образовательный процесс школы и вуза, можно сделать вывод о том, что STEAM-технологии помогают развитию обучающихся в рамках концепции 4К (креативность, критическое мышление, кооперация, коммуникация – четыре навыка, помогающие успешно действовать в любой сфере). В то же время, если доля занятий, проводимых с использованием STEAM-технологий, слишком большая, неизбежно поверхностное изучение школьниками ряда тем. Поэтому необходимо сочетать в образовательном процессе инновационные и традиционные технологии обучения.

При внедрении STEAM-подхода особое внимание уделяется интеграции дисциплин, что позволяет формировать целостное представление о мире и взаимосвязях между различными областями знаний. Такие занятия стимулируют креативность и инициативу учащихся, развивая способность самостоятельно искать решения сложных задач. Важно также обеспечить доступ педагогов к современным методическим материалам и ресурсам, поддерживающим внедрение STEAM-технологий. Регулярное повышение квалификации учителей способствует эффективному применению инновационных подходов в практике образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуреева, Е.А. STREAM подход в проектной деятельности// Учительский журнал <https://www.teacherjournal.ru/categories/11/articles/577>. Дата публикации: 05.08.2021.
2. Дышенков, С. К. Использование STEAM-технологий на уроках математики и во внеурочной деятельности // Инфоурок. URL: <https://infourok.ru/integrirrovannyj-urok-na-temu-ispolzovanie-steam-tehnologij-na-urokah-matematiki-i-vo-vneurochnoj-deyatelnosti-6653271.html>. Дата публикации: 15.01.2026.
3. Мармаров, С.Х., Захарова, А.А. Проблемы и перспективы внедрения STEAM-образования в школьную практику // Технопарк универсальных педагогических компетенций : материалы Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участ. – Чебоксары: «Среда», 2024. – С. 254–256.
4. Некрасова, Н.М. «Робототехника как ядро STEAM-подхода: практики интеграции с другими школьными предметами» // Академия педагогических проектов РФ. 2025.
5. Тюшняков, В. Н. Анализ цифровой трансформации общеобразовательных организаций / В. Н. Тюшняков, И. А. Тюшнякова // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 12-1. – С. 159-164. – DOI 10.17513/snt.39454. – EDN WFPXIY.

П.В. Хало, А.А. Кобрина, И.А. Сыроваткина

ПРИМЕНЕНИЕ VR-ТЕХНОЛОГИЙ С ИНЕРЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ЗАХВАТА ДВИЖЕНИЙ В ПОДГОТОВКЕ ТХЭКВОНДИСТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются перспективы применения виртуальной реальности с инерциальной системой захвата движений в тренировках по тхэквондо для улучшения технических навыков и повышения мотивации спортсменов. Оцениваются различные аспекты применения VR-технологий, включая моделирование поединков, а также проблемы технической реализации и совместимости.

Ключевые слова: тхэквондо, тренировочный процесс, биологическая обратная связь, физическая культура, спорт, система захвата движений, VR-технологии.

USE OF VR TECHNOLOGIES WITH AN INERTIAL MOTION CAPTURING SYSTEM IN TAEKWONDO TRAINING

Abstract. This article examines the potential of using virtual reality with an inertial motion capture system in taekwondo training to improve technical skills and increase athlete motivation. Various aspects of VR technology application, including combat simulation, as well as technical implementation and compatibility issues, are assessed.

Key words: taekwondo, training process, biofeedback, physical education, sports, motion capture system, VR technology.

Актуальность. В последние годы применение технологий расширенной реальности приобретает все большую популярность в образовательном пространстве, в том числе в сфере физической культуры, спорта и здоровьесбережения. Особую актуальность приобретают VR-системы, выступая как инструмент развития профессиональных компетенций и совершенствования физических кондиций. В контексте тактической подготовки тхэквондистов внедрение VR-технологий открывает новые перспективы для повышения качества тренировочного процесса. Они позволяют спортсменам отрабатывать не только технику, но и тактические навыки в смоделированных ситуациях поединка, снижая риск травм, обеспечивая возможность многократных повторений в различных условиях. Несмотря на высокую стоимость оборудования, зарубежный опыт демонстрирует положительное влияние VR на мотивацию и эффективность обучения в спортивных единоборствах [3, 5].

Статья направлена на обзор основных возможностей, особенностей и перспектив использования VR-технологий с инерциальной системой захвата движений в тренировках по тхэквондо на основе зарубежного и отечественного опыта.

По мнению ряда исследователей (В.В. Захаров, И.В. Алькин, 2025) комплексный анализ применения VR-устройств в физической культуре и спорте показывает, что они открывают принципиально новые направления совершенствования тренировочного процесса, позволяют подбирать оптимальные параметры физической нагрузки, выступают как инновационное средство развития тактического мышления, моторных навыков и координационных способностей занимающихся [2]. В исследованиях других авторов также подтверждается положительное влияние виртуальных тренировок на развитие координационных способностей, скорости реакции и пространственной ориентации. Например, комплексный подход к спортивной подготовке, включающий элементы виртуальной реальности, способствует формированию устойчивых двигательных навыков, скорости сенсомоторной реакции и повышению общей результативности соревновательной деятельности [4, 6, 7].

Профессиональная подготовка специалистов из самых различных областей жизнедеятельности в освоении сложных технических навыков посредством виртуальных симуляторов демонстрирует высокую эффективность. VR-системы кардинально трансформируют современные подходы к физическому воспитанию, предлагая инновационные методы тренировок. Использование VR-шлемов совместно с электронными виртуальными соперниками и тренерами позволяют спортсменам самостоятельно отрабатывать различные комбинации поединка. Это особенно актуально в условиях, когда нет возможности получить доступ в спортзал или провести занятие с партнёром. Биологическая обратная связь (БОС), интегрированная в виртуальные тренажеры, обеспечивает точную оценку качества выполнения упражнений и корректировку техники движений [3].

При использовании VR-технологий в тхэквондо можно выделить две основные проблемы для спортивной науки: первая это осуществление достоверного переноса навыков из виртуальной

среды в условия реального поединка при наличии разнообразия VR-систем и программных пакетов. Второе – встраивание VR-тренировок в общий тренировочный процесс.

При разработках VR-тренировок обычно анализируется схема «вход – VR-среда – выход». На уровне входа необходимо выделить наиболее значимые сенсорные и моторные потоки, с доступных VR-системе датчиков.

На уровне VR-среды выстроить логику симуляции поединка, включающую модели траекторий перемещения центров масс туловища и конечностей, вероятностные паттерны действий виртуального соперника и уровень визуального шума. Здесь чаще всего используется визуально-двигательная модель принятия решений, когда VR-система генерирует критически актуальные сценарии поединка, включающие неожиданные смены стойки, скрытые подготовительные действия и ложные атаки виртуального противника, а спортсмену предоставляются возможные подсказки ответных действий исходя из текущего положения его тела. ИИ виртуального оппонента обучаются на данных реальных боёв, что снижает риски шаблонного реагирования [2].

На уровне выхода рассмотреть точность позиционирования VR-системы, а также возможности ее вычислительной производительности для отслеживания действий спортсмена. Дополнительно необходимо учесть требования к организации пространства, санитарные нормы, вопросы сохранения анонимности биометрических данных. Кроме того, необходимо рассмотреть аспекты переноса, полученных в виртуальной реальности навыков в условия реального поединка.

Для решения этих задач обычно используются VR с системой захвата движений, тактильные перчатки, шлемы с имитацией отдачи и пр., что позволяет отслеживать боевые действия единоборца с минимизированием рисков получения травм. Для совершенствования периферического внимания спортсмена необходимо использование VR-шлемов с высоким углом обзора FOV (Field of View,) и угловым разрешением экранов PPD (pixels per degree), который рассчитывается по формуле:

$$PPD = \frac{\text{Горизонтальное разрешение экрана [pixels]}}{FOV \text{ [градус]}}$$

Большой FOV важен для развития периферического зрения и иммерсивности среды, а высокий PPD – для реалистичности мелких деталей и чтения текста.

Захват движения активно используется в компьютерных играх на основе VR- и AR-реальности, а также в более традиционных областях человеческой деятельности, таких как медицинские исследования, исследования в области физической культуры и спорта, анимация, кинематограф и др. Основные технологии системы захвата движений (англ. Motion Capture, сокр. МОСАР) можно классифицировать по принципу действия на акустические (ультразвуковые излучатели), магнитные (на основе трехосевых магнитометров), оптические (пассивные – использующие светоотражающие маркеры; активные – с использованием светодиодов или лазеров; безмаркерные, например – система Kinect от Microsoft) и механические (на основе МОСАР-костюма). Каждая из них имеет свои недостатки, связанные с объемом захвата, чувствительностью к внешним помехам, дороговизной и пр., что создает определенные сложности при применении их в системах виртуальной реальности [1, 5].

Сравнительно недавно на рынке информационных технологий появилась новая беспроводная инерциальная система захвата движений Refract AXIS (англ. Active XR Interface System) от сингапурской компании Refract Technologies. Она была официально представлена в июне 2021 года, а в 2022 году было начато ее серийного производство. Система включает набор носимых датчиков (от 4 – вариант Lite, до 16 – вариант PRO), которые позволяют отслеживать движения человека в VR- и AR-реальности без необходимости использования внешних базовых станций. Все датчики системы AXIS трехосевые и представляют собой компактные измерительные блоки, весом 40 грамм, включающие: акселерометр, гироскоп и магнитометр, что позволяет точно измерять повороты и ускорения. Система имеет следующие технические характеристики: погрешность позиционирования составляет менее 1 мм, радиус действия – до 150 метров в помещении и до 45 метров на открытом пространстве, частота обновления до 120 Гц, время автономной работы 4 часа в обычном режиме и 2 часа при использовании встроенной тактильной отдачи (вибрации) для имитации физического контакта в VR [8].

Вся информация с датчиков системы Refract AXIS поступает на основной концентратор (хаб), располагающийся на поясе спортсмена, включающий процессор обработки данных и приемопередатчик для связи с компьютером. Получаемая информация обрабатывается ИИ на компьютере Wi-Fi для создания 3D-модели движения тела в реальном масштабе времени. Главными преимуществами системы является: мобильность, быстрая калибровка и малая задержка сигнала (>15 мс), к недостаткам можно отнести небольшой дрейф координат при длительном использовании. Система захвата Refract AXIS используется в двух основных режимах: самостоятельно и в составе VR-гарнитур. В последнем случае требуются стандартные базовые станции для позиционирования. Система имеет совместимость с такими приложениями как SteamVR, OpenVR, OpenXR и Oculus [8].

Технология оказалась настолько реалистична, что привлекла внимание Всемирной федерации тхэквондо, которая в настоящее время вместе с разработчиком трудится над организацией официальной программы виртуального спорта. В 2021 году началась подготовка к организации первого в мире виртуального турнира по тхэквондо.

Для встраивания VR-тренировок в общий тренировочный процесс требуется разделение целей по этапам сезона. Можно предложить следующую периодизацию тренировочного процесса. В подготовительном периоде VR-тренировки могут помочь расширить технический репертуар единоборца. На специальном этапе отточить распознавание намерений и тактических решений противника. Предсоревновательный этап может быть посвящен выработке эмоциональной устойчивости спортсмена. Восстановительный период можно использовать для поддержания сенсорно-перцептивной части навыка при снижении физической нагрузки [4]. Также в каждое тренировочное занятие следует включить виртуальную разминку, для адаптации спортсмена VR-среде для снижения вероятности проявления киберболезни (motion sickness), состояния, вызывающего тошноту и головокружение, возникающее из-за начального несоответствия визуальных сигналов с работой вестибулярного аппарата при использовании VR-шлема.

Также целесообразно при психофизиологической подготовки спортсмена помимо VR-тренировки применить тренинги с биологической обратной связью по вариабельность сердечного ритма (BCR) для повышения резерва организма, по электроэнцефалограмме (ЭЭГ) на повышение концентрации внимания, по кожно-гальванической реакции (КГР) на повышение стрессоустойчивости, и на управление ритмом дыхания.

С учетом всего вышеизложенного, нами была разработана матрица применения VR-систем в подготовке тхэквондистов (см. таблица 1). За основу была взята аналогичная матрица подготовки боксёров [4].

Таблица 1

Матрица применения VR-систем в подготовке тхэквондистов

Направлени е подготовки	Цели и задачи	VR-решение	Аспекты переноса навыка в реальный поединок	Основные риски и ограничения
Когнитивно- перцептивная тренировка	Повышение скорости распознавания атаки и помехоустойчивости	Сценарии с вероятностными подсказками техник и поз оппонента (удары ногами, руками), адаптивная сложность, контроль поля внимания	Время распознавания атаки, процент верных решений, время устойчивости внимания в поединке	Киберболезнь, снижение мотивации
Тактическая подготовка	Оптимизация углов атак и выхода из клинча, адаптация к стилю соперника в тхэквондо	Модели траекторий движений ног и рук соперника, карты вероятности частот атак и защит, виртуальные подсказки оптимального движения по татами	Число выгодных позиций за раунд, качество угловых манёвров, время до проявления инициативы	Недостоверность модели поведения соперника, шаблонность виртуальных действий

<i>Продолжение таблицы 1</i>				
Техническая подготовка	Коррекция траекторий ударов и передвижения корпуса, улучшение баланса и гибкости	Захват движений всего тела, критический разбор ошибок, аудиосигналы корректировки	Снижение углов отклонений ударов, точность техники ног и рук, стабильность стойки	Ограничения точности позиционирования VR-системы, отсутствие адекватной отдачи и соприкосновения с реальным бойцом
Психофизиологическая подготовка	Управление стрессом и темпом, поддержание концентрации внимания во время боя	Иммерсивные стрессоры, биологическая обратная связь (вариабельность сердечного ритма, ЭЭГ, КГР, ритм дыхания)	Устойчивость реакции на стресс, субъективная шкала напряжения	Индивидуальная чувствительность к стрессорам, возможная некорректная интерпретация данных
Восстановление и реабилитация	Сохранение сенсорно-перцептивных навыков при ограничении нагрузки	Безударные сценарии, лёгкие стойки, работа с вниманием и принятием решений	Стабильность принятия решений, возвращение к исходному уровню без провала	Риск снижения функций внимания из-за когнитивного утомления, недооценка медицинских ограничений

Для более глубокого понимания достоинств и недостатков практического применения VR с Refract AXIS в тренировках по тхэквондо нами была проведена беседа с тренером спортивного клуба «LEV» В.С. Шаповаловым, который участвовал 21–25 октября 2025 года во всероссийских соревнованиях «Кубок России» в Республике Татарстан, г. Елабуга, включавшем мероприятия по виртуальному тхэквондо. В ходе беседы прошло обсуждение интеграции современных VR-систем с Refract AXIS в тренировочный процесс, о том, какие преимущества и сложности это может нести, а также каковы перспективы дальнейшего развития этих технологий в российском спорте.

По словам В.С. Шаповалова, на данном мероприятии датчики Refract AXIS размещались над коленом и под коленом, а также на груди и спине. Движения рук отслеживались стандартными контролерами VR-гарнитуры. Поединки проходили в три раунда по минуте каждый, победитель определяется по результату двух выигранных раундов из трёх.

Были выявлены следующие основные недостатки:

1. Задержка между реальным движением и его виртуальным отображением (субъективная оценка длительности задержки сигнала составляла 0,1- 0,3 с) снижает эффективность тренировки и «погружение» в поединок.

2. Потеря связи, когда спортсмен выходил за пределы зоны позиционирования VR-системы.

3. Система иногда не фиксировала мелкие детали, такие как точное положение пальцев или незначительные повороты корпуса, что ограничивало полноту анализа тактических действий.

Однако в целом В.С. Шаповалов положительно отзываясь о перспективах применения VR-технологии в российском спорте, особенно в такой динамичной и технически сложной спортивной дисциплине, как тхэквондо. Прежде всего это повышение эффективности тренировочного процесса за счет создания реалистичных ситуаций поединка, возможность многократного

обработки различных техник и тактических схем без риска получения травм, что позволяет быстрее развивать технические навыки и скорость реакции. Кроме того, VR дает возможность повысить индивидуализацию подготовки, подбирая сценарии поединка под уровень и особенности конкретного спортсмена. Это особенно актуально для начинающих спортсменов, которым еще сложно применять полученные знания в реальных схватках.

Таким образом, данный способ применения VR-системы с инерциальной системой AXIS позволил повысить интерактивность тренировок, однако требует доработок для устранения задержек и повышения точности захвата движений. Можно предположить, что задержка сигнала в данном случае была обусловлена не столько датчиками AXIS, сколько задержкой самой VR-гарнитуры, т.к. технические возможности данного типа инерциального захвата сопоставимы с предельными величинами скорости сенсомоторной реакции человека [6, 8]. Таким образом, можно констатировать, наличие технических возможностей существенного снижения величин задержки сигнала при оптимизации взаимодействия VR-гарнитуры с датчиками, совершенствования программного обеспечения, и/или применения более мощных компьютеров.

В целом можно констатировать, что системы захвата движений Refract Axis совместно с VR-технологиями позволяют тхэквондистам не только тренироваться, но и анализировать поединки: в VR-приложениях можно отслеживать угол атаки и возможные варианты ухода от нее, скорость нанесения удара, для последующей коррекции техники и тактики. Это дает возможность тренерам и спортсменам отслеживать технику выполнения приемов, выявлять допущенные ошибки, определять сильные и слабые стороны соперников, разрабатывать более эффективные стратегии поединка для конкретного участника, что в целом помогает улучшить техническую и тактическую составляющие подготовки тхэквондистов и таким образом повысить результативность на соревнованиях. На таблице 2, показаны ключевые VR-технологии, которые могут быть задействованы в современном тхэквондо.

Таблица 2

Ключевые VR-технологии, которые могут быть применены в современном тхэквондо

Технология	Назначение	Преимущества
VR-тренировки	Симуляция поединков	Возможность отработки тактики без соперника
Смарт-жилеты WT	Автоматическая фиксация ударов	Объективное судейство и точная статистика
Аналитические приложения	Анализ техники и боёв	Улучшение индивидуальных навыков
Онлайн-платформы	Совместные тренировки	Доступ к лучшим тренерам независимо от региона

Тренировки в VR становятся нормой, новые правила делают бои более динамичными, а тактика становится ключевым фактором победы. Для международного спортивного сообщества это означает рост интереса зрителей и дальнейшее развитие дисциплины виртуального тхэквондо на Олимпийских играх. Здесь можно выделить:

- 1) усиление роли информационных технологий в судействе;
- 2) внедрение онлайн-академий виртуального тхэквондо;
- 3) повышение уровня подготовки непрофессиональных спортсменов;
- 4) повышение мотивации к занятиям в юношеских и детских секциях.

Эти направления укрепляют позиции виртуального тхэквондо как современного вида спорта, в котором сочетаются традиции и инновации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Experience AXIS [Электронный ресурс]. – URL: <https://refract.gg/> (дата обращения: 05.05.2026).
2. Белоус, А.Н., Рыбкин, С.В. Алгоритмы функционирования и классификация систем захвата движения // Международный студенческий научный вестник. 2019. № 2. [Электронный ресурс] URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19588> (дата обращения: 05.04.2026).

3. Захаров, В.В., Алькин, И.В. Виртуальная реальность как способ тренировки // Вопросы права, №. 2, – 2025. – С. 118-124.
4. Пименов, В.Г., Давлетьярова К.В. Мировые тенденции и передовой опыт применения vr-технологий в подготовке боксёров // Успехи гуманитарных наук, 2026, №1,– С. 119-124
5. Сафонова, А.В. Современные информационные технологии в подготовке единоборцев // А.В. Сафонова, П.В. Хало / Материалы XXXV Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых, профессорско-преподавательского состава «Физическая культура, спорт и туризм в высшем образовании» Ростов-на-Дону, 23 апреля 2024 года, Ростов-на-Дону: Издательство: Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), 2024. – С. 360-364.
6. Хало, П.В. Особенности применения AR и VR технологий в практике спортивной деятельности, а также в оздоровительной и адаптивной физической культуре // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы психолого-педагогической кинезиологии, оздоровительной и адаптивной физической культуры» Москва; Ростов-на-Дону, 26–27 июня 2023 года. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, - 2023.– С. 164-171.
7. Хало, П.В., Наумов, С.Б., Карякин, А.А. Применение информационных VR-технологий в физической культуре и спорте / Материалы XXVI Всероссийской научно-практической конференции «Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма» Ростов-на-Дону, 25–30 сентября 2023 года, Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2023 – С. 351-357
8. Харченко, А.Ю. Сравнительные характеристики простой сенсомоторной реакции у киберспортсменов и боксеров на начальном этапе спортивной подготовки // А.Ю. Харченко, М.Ю. Фомин, П.В. Хало / Сборник научных трудов IX Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) «Информационные и инновационные технологии в науке и образовании» Таганрог, 29–30 октября 2024 года, Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2025. – С. 412-415.

О.А. Холина, А.В. Макаров

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

Аннотация. В данной статье изучается вопрос о цифровых инструментах психологического просвещения. Приводятся результаты опроса студентов по указанной теме.

Ключевые слова: психологическое просвещение, цифровизация, цифровые инструменты, онлайн-консультации, дистанционная терапия, телефоны доверия, горячие линии, веб-сайты, мобильные приложения, социальные сети, онлайн-сообщества поддержки, образовательные веб-ресурсы и онлайн-курсы, видеолекции, мастер-классы, ментальное здоровье, цифровые тесты.

O.A. Kholina, A.V. Makarov

DIGITAL TOOLS OF PSYCHOLOGICAL EDUCATION

Abstract. This article examines the issue of digital tools for psychological education. The results of a survey of students on this topic are presented.

Key words: psychological education, digitalization, digital tools, online counseling, remote therapy, helplines, hotlines, websites, mobile applications, social networks, online support communities, educational web resources and online courses, video lectures, workshops, mental health, and digital tests.

Интернет давно стал неотъемлемой частью жизни человека, проникнув во все сферы жизнедеятельности. По мнению экспертов, «виртуальная психологическая реальность становится реалией бытия современного человека» [1, с .76]. Предоставление доступа к информации, расширение круга общения, развитие форм самовыражения позволяет современным россиянам чувствовать себя в зоне комфорта. Однако современный мир столкнулся с рисками психологической зависимости, разрывом между «Я-реальным» и «Я-виртуальным», дефицитом навыков живого общения, клиповым мышлением, физиологическими и психосоматическими

проблемами. В этой связи несомненную актуальность приобретает анализ цифровых инструментов психологического просвещения. Специалисты отмечают, что в цифровой среде на первый план вышли такие показатели контента, как доступность и охват, актуальность и оперативность, гибкость и индивидуальный подход, развитие самопознания и эмоционального интеллекта, что способствует интеграции психологических знаний в повседневную практику россиян и формированию культуры заботы об их собственном здоровье. Анализ работ психологов приводит к выводу: «процесс цифровизации затрагивает все сферы жизни в подростковом и юношеском возрасте: досуговую, коммуникативную и познавательную» [2, 46], выступая как «концепция цифрового пространства» [3, 166].

В современных условиях интернет-аудитория внимательно следит за процессом распространения достоверных знаний о психике и психическом здоровье: люди учатся справляться со стрессом, тревогой, буллингом, конфликтами и др., распознавать у себя и близких конкретные симптомы, узнавать о специфике оказания психологической и психотерапевтической помощи из уст специалистов, ведущих профессиональные блоги, изучать инструменты самопомощи, работать с мифами и создавать принимающее пространство для открытого диалога об эмоциях, кризисах и потенциале.

С целью получения психологической поддержки и расширения знаний через компьютер и смартфон пользователи сети Интернет активно используют такие цифровые инструменты, как онлайн-консультации и дистанционная терапия, телефоны доверия и горячие линии, веб-сайты и мобильные приложения, социальные сети и онлайн-сообщества поддержки, формы взаимодействия пользователей, образовательные веб-ресурсы и онлайн-курсы, видеолекции и мастер-классы, практики развития ментального здоровья, цифровые тесты. Рассмотрим их подробнее.

Онлайн-консультирование ориентируется на стабильность подключения к сети Интернет, выбор наиболее эффективной платформы для профессиональной работы с клиентом с учётом его местонахождения (в том числе представителей удалённых регионов), гибкость в выборе времени проведения психологической сессии. Технические аспекты организации онлайн-консультирования приобретают важность в связи с отсутствием системного «видения» клиента: работа видеокамеры, микрофона может вызывать вопросы ввиду возможных искажений, задержки видеосигнала. Конечно, экспертность психолога связана в этом случае с высоким уровнем вербального сопровождения консультативного контакта и владением навыков цифровой грамотности. Арсенал используемых средств определяется спецификой взаимодействия психолога-консультанта с клиентом посредством видеосвязи, аудиозвонков, текстовых сообщений, электронной почты или специализированных онлайн-платформ. По мнению части клиентов, такой формат в большей степени отражает конфиденциальность контакта с психологом, позволяет избежать неловкости и чувства стыда. С позиции специалиста, в ситуации онлайн-консультирования особо актуальны такие проблемы, как границы терапевтического контакта, адаптация психодиагностических методик, организация рабочего пространства и др.

С помощью видеосвязи можно проводить индивидуальные, групповые консультации, терапевтические сессии; видеотерапия в некоторых случаях по эффективности сопоставима с очной работой специалиста при таких запросах клиентов, как психоэмоциональное напряжение, тревога, депрессия, межличностные проблемы. При этом психологи отмечают риски, определяемые возможным дискомфортом клиентов от отсутствия личного контакта при видеосвязи и запросами при острых психотических состояниях или суицидальном поведении. Примером данного цифрового инструмента в России является сервис «Ясно», «Alter», «Zigmund.Online» и др.

Формат аудиозвонков ориентирован на терапевтическое взаимодействие, осуществляемое исключительно с использованием голосовой связи. Отсутствие визуального контакта повышает роль таких компонентов, как содержание речи, интонация, темп голоса, пауза и дыхание клиента. Психолог воспринимает клиента через аудиальный канал, что требует особой концентрации внимания и навыков активного слушания. Снижение «эффекта кабинета» помогает обращающимся за психологической помощью чувствовать себя более безопасно, в том числе лицам, для которых выход

из дома является серьёзным испытанием. Погружение в вербальный материал способствует активному погружению в слова, чувства и мысли клиента.

Текстовое консультирование, отражающее связь психолога и клиента исключительно посредством содержания текста, его структуры, пунктуации и выбора слов, является эффективным инструментом для оказания экстренной поддержки, консультирования по бытовым и межличностным вопросам, а также для клиентов, которым важен высокий уровень анонимности. В этих условиях психолог-консультант должен обладать особыми навыками письменной коммуникации и анализа текста, предполагающими гибкость и креативность в оценке стиля повествования, используемых метафор, эмоционально-оценочных языковых средств, владение которыми позволяет выявлять скрытые конфликты и защитные механизмы личности. Письменная фиксация истории диалога со специалистом помогает клиентам возвращаться к репликам психолога, который отслеживает динамику состояния подопечного и возвращается к важным моментам сессии. Практикующие психологи подчёркивают ценность текстового консультирования при работе с лицами с выраженной социальной тревогой или стеснительностью, для которых данный формат может быть единственным комфортным способом получить психологическую поддержку.

Автоматизированные протоколы реализуются в цифровом формате для выполнения определённых задач без постоянного участия специалиста, чаще для проведения когнитивно-поведенческой терапии, тестирования, обучения и мониторинга прогресса пользователя. В этом случае клиент без участия специалиста самостоятельно проходит курсы когнитивно-поведенческой терапии, тренирует развитие определённых навыков, получает психологическую поддержку и др.

Телефон доверия представляет собой специализированную службу, оказывающую экстренную психологическую помощь дистанционно, преимущественно посредством телефонной связи. Самая известная служба – Общероссийский телефон доверия (8-800-2000-122) – оказывает бесплатную анонимную помощь при любых кризисах. Телефон доверия – это не просто «горячая линия», а высокотехнологичный цифровой инструмент первой психологической помощи. Он обеспечивает доступность, анонимность и оперативность поддержки, играя незаменимую роль в кризисных ситуациях и являясь важным звеном в системе охраны психического здоровья населения. Консультанты предоставляют обратившимся информацию о доступных социальных, медицинских и психологических ресурсах. Выполняя информационную функцию, психолог мотивирует клиента к дальнейшим действиям, помогая ему найти внутренние ресурсы и наметить первые шаги для решения проблемы, в том числе в ситуации обращения за очной помощью. Наиболее важными техниками консультанта на линии являются техники активного слушания, кризисного интервьюирования и эмоциональной поддержки.

В последние годы происходит интеграция службы телефона доверия с цифровыми технологиями: появляются чаты, мессенджеры и возможность обратного звонка, что расширяет функционал службы. Наиболее типичными считаются запросы, связанные с кризисными состояниями (суицидальными мыслями, острыми реакциями на стресс), семейными и межличностными конфликтами, одиночеством, утратой близких, проблемами зависимости, вопросами здоровья и социальной адаптации. Отдельное внимание уделяется горячим линиям оказания психологической помощи в России, предоставляющим экстренную и плановую психологическую поддержку населению по телефону и играющим важную роль в системе социальной и психологической защиты, особенно в кризисных ситуациях. Формами работы являются телефонные консультации, онлайн-чаты и мессенджеры для молодёжи с возможностью очного приёма по направлению с горячей линии, групповые и индивидуальные консультации (в ряде регионов), информационная поддержка и перенаправление в профильные службы. В качестве примеров федеральных горячих линий можно выделить экстренную психологическую помощь МЧС России, кризисную линию доверия, горячую линию по ВИЧ/СПИД, для онкобольных и их близких, линию помощи неизлечимо больным, женщинам, пострадавшим от насилия, и др.

В России активно развиваются веб-сайты и мобильные приложения, предоставляющие психологическую помощь и занимающиеся просветительской деятельностью: «Цифровой психолог», «Психологическая газета», «Приём», «Открытые двери», «Психолог онлайн» и др. На цифровых платформах публикуются статьи, видеоуроки, подкасты и вебинары по вопросам

психологии, саморазвития, профилактики стресса и выгорания, проводятся бесплатные онлайн-мероприятия, группы поддержки, тренинги, размещаются психологические тесты для самодиагностики и рекомендации по улучшению эмоционального состояния, что способствует развитию психологической культуры, снижению стигмы обращения за помощью и формированию навыков самопомощи.

Благодаря социальным сетям и онлайн-сообществам поддержки организуется единое пространство, в рамках которого граждане могут получить эмоциональную помощь, обменяться опытом, найти единомышленников и обратиться к специалистам. Разнообразие форматов (чаты, форумы, группы, прямые эфиры, марафоны, челленджи) помогает психологам решать задачи оказания оперативной эмоциональной и социальной поддержки, снижения чувства одиночества и изоляции, профилактики психических расстройств и суицидального поведения, повышения психологической грамотности населения. Главными направлениями деятельности онлайн-сообществ поддержки выступают создание безопасного пространства для обсуждения личных проблем, информирование о способах получения профессиональной помощи, поддержка взаимопомощи и обмена опытом между участниками, проведение просветительских мероприятий. Наиболее популярными формами работы являются тематические группы (сообщества «В контакте», Телеграм по вопросам детско-родительских отношений, депрессии, зависимости и др.), чаты поддержки, онлайн-марафоны, прямые эфиры с психологами, челленджи, арт-проекты и др.

Тренд «образование через жизнь» отражает внимание россиян к образовательным веб-ресурсам и онлайн-курсам по вопросам психологического просвещения, предоставляющим в цифровом формате доступ к обучающим материалам, лекциям, вебинарам, практическим занятиям, цифровым тестам по психологии. Они предназначены как для специалистов, так и для широкой аудитории, интересующейся психологией и саморазвитием. Возможность учиться в удобное время, выбирать темп и тематику мотивирует слушателей систематизировать знания по психологии с учётом категории обучающихся (новички, родители, педагоги, специалисты и др.). Традиционно слушатели проявляют большой интерес к записям лекций и онлайн-трансляций с экспертами, возможности задать вопрос, модульным программам с тестами, домашними заданиями, итоговой аттестацией, тренингам, кейсам, супервизиям, работе в группах (для специалистов), кратким бесплатным занятиям для знакомства с темой или профессией, форумам и чатам, библиотекам материалов. Примерами образовательных ресурсов и курсов в России могут служить платформы «Открытое образование», «Stepik», «Нетология», «Talentsy», «PSYCHODEMIA», «Smart», «Содействие занятости», «Продлёнка», «Постнаука» и др.

В перечне инструментов психологического просвещения практики развития ментального здоровья занимают особое место. Они направлены на формирование навыков психологической саморегуляции, профилактики стресса, тревожности, выгорания и других состояний, а также на повышение общей психологической грамотности населения. К таким практикам относятся медитации и майндфулнесс (осознанность), когнитивно-поведенческие техники, тренинги по развитию эмоционального интеллекта, цифровые дневники настроения и самоанализа, использование искусственного интеллекта для мониторинга состояния и др. психологических расстройств. Сегодня в междисциплинарном дискурсе активно изучается, помимо медитаций, роль осознанного дыхания, ходьбы, питания, журналирования в практике жизни россиян. Эксперты отмечают, что в современном мире актуальна задача по формированию цифровой гигиены, рассматривающейся как система регулярных привычек и правил, направленных на безопасное, осознанное и сбалансированное взаимодействие с цифровыми технологиями. Она включает не только технические меры защиты данных, но и поведенческие практики, способствующие сохранению психологического благополучия, профилактике цифровой зависимости и снижению стресса, связанного с использованием гаджетов и сети Интернет. В качестве иллюстраций практик развития ментального здоровья можно назвать государственные инициативы (программа «Московское долголетие» с элементами биологической обратной связи для старшего поколения, снижающая уровень стресса и улучшающая когнитивные функции), мобильные приложения «Мо: Медитация и Сон», «Антипаника», «Дневник настроения», трекеры настроения, чат-боты для первичной поддержки, мониторинга эмоционального состояния, мобильные приложения с элементами искусственного интеллекта для

анализа настроения и рекомендаций по самопомощи. Например, специализированная нейросеть «Сола» помогает структурировать мысли, анализировать эмоции, предлагает техники из когнитивно-поведенческой терапии, ведёт трекеры настроения и выдаёт персональные рекомендации, развивает навыки саморефлексии.

В России реализуется множество интернет-проектов, направленных на психологическое просвещение и поддержку различных групп населения. К их числу относятся федеральные цифровые сервисы (например, сервис «Цифровой психолог», интегрированный в федеральную систему «Моя школа»), социальные и просветительские акции (например, «Марафон доверия.2026»), «Музейный ретрит», проект Центра развития «АКМЕ» (г. Балашиха) и др. Анализ современных тенденций и прогнозов развития рынка цифровых решений в сфере психологического просвещения и ментального здоровья позволяет выделить ключевые направления эволюции данного сегмента: рост рынка онлайн-терапии и мобильных приложений для ментального здоровья, персонализация цифровых сервисов, геймификация терапевтических практик, развитие корпоративного благополучия.

В апреле 2026 г. на факультете психологии и социальной педагогики ТИ имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) был проведён опрос, в котором приняло участие 136 студентов. Целью опроса стало выявление отношения пользователей к применению цифровых инструментов для повышения уровня психологической грамотности и определение наиболее востребованных форматов и направлений развития цифровых решений в сфере психологического просвещения. Анализ ответов позволил определить, какие цифровые инструменты и форматы являются наиболее популярными, выявить основные ожидания и барьеры интернет-пользователей, а также сформулировать рекомендации по развитию цифровых решений в сфере психологического просвещения. Рассмотрим результаты проведённого опроса.

Анализ предпочтений в выборе цифровых инструментов позволяет выявить не просто технические привычки, а глубинные когнитивные и социально-психологические тенденции. Распределение ответов демонстрирует явный сдвиг от традиционных, структурированных форматов обучения к нелинейным, социально-ориентированным и мультимодальным моделям потребления информации. 43 чел. (31,6%) выбрали социальные сети и блоги, электронные книги и подкасты – 33 чел. (24,3 %), мобильные приложения – 32 чел. (23,5 %), вебинары и онлайн-курсы – 28 чел. (20,6 %).

На наш взгляд, лидирующая позиция социальных сетей и блогов (43 респондента) отражает переход от модели «эксперт-ученик» к модели «сообщество-практик». Студенты скорее склонны доверять информации, исходящей от авторов, которые воспринимаются как «свои» или «успешные», и активно взаимодействуют со своей аудиторией. Блоги и социальные сети создают эффект присутствия, персонализации и диалога, что повышает вовлечённость и снижает психологическую дистанцию. Размещаемый в социальных сетях и блогах контент за счёт структурированности подачи информации легко усваивается и может служить отправной точкой для более глубокого изучения.

Интерес студентов к мобильным приложениям (32 респондента) указывает на потребность в получении знаний небольшими порциями. Приложения позволяют интегрировать психологические практики (например, медитации, трекинг настроения и др.) в повседневную жизнь и влияют на формирование полезных привычек через регулярное, но не обременительное повторение. Как известно, многие приложения используют игровую механику (баллы, серии, достижения), что повышает мотивацию и делает процесс саморазвития более увлекательным и менее похожим на академическую обязанность. Инструменты, предполагающие более глубокое погружение (электронные книги/подкасты), характеризуют 33 чел., вебинары/курсы выбирают 28 чел. из числа опрошенных; они занимают важное, но не доминирующее место. Как правило, эти инструменты используются не для первичного знакомства с темой, а для её систематизации и углубления. Популярность подкастов может быть объяснена возможностью совмещения обучения с другими видами деятельности (занятиями спортом, путешествиями и др.), что является эффективным способом управления временем для студентов, находящихся нередко в ситуации многозадачности. Отметим прагматичный подход обучающихся вуза к образованию, конструирующих собственную образовательную траекторию из множества разрозненных цифровых элементов и развивающих навыки информационной навигации, критической оценки и самостоятельного синтеза знаний.

По мнению респондентов, актуальность форматов цифрового контента, эффективного с точки зрения решения задач психологического просвещения, была определена следующим образом: видеоуроки – 71 чел. (52,2%), статьи и инфографика – 34 чел. (25%), интерактивные тесты – 27 чел. (19,9%), чат-боты – 4 чел. (2,9%), онлайн-консультации – 0 чел. Результаты наглядно демонстрируют явное лидерство одного формата и позволяют сделать ряд выводов о современных тенденциях в образовании и профессиональной подготовке. Абсолютное большинство респондентов (71 человек) отдали предпочтение видеоурокам, что обусловлено востребованностью визуального и аудиального контента в образовательном процессе. Конечно, видеоуроки позволяют не только получать информацию, но и наблюдать за мимикой, жестами, интонацией лектора, что критически важно для будущих психологов. Выбор ответа «статьи и инфографика» (34 участника) определяет интерес части аудитории, для которой важна подача чётко структурированной текстовой информации и доступность визуального ряда. 27 человек при опросе обратили внимание на вариант «интерактивные тесты», подчёркивая значимую роль индивидуализированной обратной связи в процессе обучения. Только 4 человека выделили возможности чат-ботов. Такой результат свидетельствует о недостаточном понимании эффективности чат-ботов как инструмента психологического просвещения. Возможно, это объясняется отсутствием опыта работы с чат-ботами у студентов или недостаточным уровнем доверия к решению психологических проблем с их помощью.

Ответы респондентов на вопрос о целях обращения к цифровым психологическим ресурсам распределились так: 66 чел. (48,5%) выбрали «Повышение личной психологической грамотности», 38 чел. (28%) – «Профессиональное развитие», 23 чел. (17%) – «Решение конкретных жизненных ситуаций», 9 чел. (6,5%) – «Поддержка и профилактика стресса». На наш взгляд, студенческая аудитория определяет психологическое просвещение в системном поле, отмечая важность образовательных и развивающих целей. Повышение личной психологической грамотности – выбор большинства из респондентов – связано с формированием целостной картины мира и пониманием законов психики. Высокий процент ответов «Профессиональное развитие» (38 чел.) свидетельствует о том, что студенты уже на этапе обучения начинают ощущать себя частью профессионального сообщества. Они целенаправленно ищут ресурсы, которые помогут им стать компетентными специалистами. Относительно низкий процент ответов, связанных с решением личных проблем («Решение конкретных жизненных ситуаций» – 23 чел., «Поддержка и профилактика стресса» – 9 чел.), может указывать на то, что студенты либо не готовы доверять цифровым ресурсам свои личные переживания, либо предпочитают разделять учебную деятельность и личную терапию.

Интересными стали ответы на вопрос: «Какие темы в области психологии вам наиболее интересны в цифровом формате?»: «Отношения и коммуникация» – 50 чел. (36,7%), «Эмоциональное благополучие» – 32 чел. (23,5%), «Саморазвитие и мотивация» – 31 чел. (22,8%), «Управление стрессом» – 23 чел. (17%). Согласно результатам диагностики, наибольший интерес респонденты проявили к теме «Отношения и коммуникация» – её выбрали 50 человек, что составляет почти 40% от общего числа участников. Это указывает на серьёзную востребованность вопросов, связанных с межличностным взаимодействием, построением эффективных коммуникаций и разрешением конфликтов. Второе место делят «Эмоциональное благополучие» (32 чел.) и «Саморазвитие и мотивация» (31 чел.). 23 чел. отметили актуальность темы «Управление стрессом», что подчёркивает значимость техник и стратегий преодоления стресса.

Важнейший вопрос о доверии к цифровым инструментам выявил, что 82 человека (60,3%), несмотря на доверие, являются сторонниками верификации контента. 32 респондента (23,5%) доверие к информации соотносят с авторитетностью её источника. 21 человек (15,4%) отметил важность живого общения в сравнении с цифровыми инструментами. 1 человек (0,8%) выразил мнение, в соответствии с которым не доверяет цифровым инструментам.

Опираясь на ответы участников диагностики, касающихся преимуществ цифровых инструментов психологического просвещения, обращает на себя внимание доступность информации в любое время суток. Данный вариант ответа был отмечен 55 чел. (40,5%). Важность индивидуального подбора контента выбрали 48 студентов (35,3%), за анонимность и конфиденциальность проголосовало 17 респондентов (12,5%), интерактивность и вовлечённость были выбраны 16 участниками (11,7%), что, по нашему мнению, отражает желание студенческой

молодёжи управлять собственным психологическим развитием посредством современных информационных технологий. При этом вопрос о возникающих трудностях при работе с цифровыми психологическими ресурсами, по мнению 46 чел. (33,9%), выявил актуальность живого контакта с экспертом. 42 чел. (30,9%) обратили внимание на такой барьер, как недостоверность информации. 25 чел. (18,3%) выбрали сложности с навигацией или интерфейсом. 23 чел. (16,9%) выразили запрос на индивидуальный подход при работе с цифровыми инструментами. Он показывает, что студенты понимают уникальность каждого клиента и ограниченность универсальных алгоритмов. Психологическая помощь требует гибкости и адаптации под конкретный запрос, что пока сложно реализовать в стандартизированных цифровых программах.

Результаты опроса отражают эволюцию ожиданий и установок студентов в отношении цифровых образовательных сред. Запросы респондентов можно интерпретировать не просто как пожелания к удобству, а как маркеры формирующейся парадигмы психологического просвещения, ориентированной на активное вовлечение, социальную поддержку и профессиональную интеграцию. В этом отношении в рамках проведённого исследования мы фиксируем тренд на доминирование интерактивности. Лидирующую позицию с результатом в 44 голоса (32,4%) занимает запрос на интерактивные задания и упражнения. С психологической точки зрения, это свидетельствует о переходе от пассивной модели потребления информации («знаю») к активной модели её присвоения через действие («умею»). По нашему мнению, студенты интуитивно понимают, что для усвоения психологических концепций (например, техник релаксации, когнитивной реструктуризации и др.) недостаточно простого чтения. Интерактивные форматы обеспечивают трансформацию декларативного знания в процедурное, закрепляя навыки на поведенческом уровне. Психологическое просвещение воспринимается обучающимися не как лекция, а как практикум, где пользователь становится активным субъектом, а не пассивным объектом воздействия. Для 37 чел. (27,2%) общение с психологом в формате онлайн выступает как поддержка от эксперта и пространство для решения собственных вопросов. 27 чел. (19,9%) указали на важность формирования профессионального сообщества. 28 чел. (20,5%) обозначили ценность персонализированных рекомендаций.

За вопросом о частоте использования цифровых инструментов психологического просвещения может скрываться подход к получению образования в целом. Так, 84 чел. (61,8%) обращаются к цифровым инструментам «по мере необходимости». 34 чел. (25%) применяют цифровые инструменты несколько раз в неделю. Цифровой образ жизни» выбрало 10 чел. (7,4%), обращающихся к данным инструментам ежедневно. Для этой группы обучающихся психология уже является центральной частью их идентичности. Они постоянно находятся в поиске новой информации, следят за исследованиями и активно применяют знания в повседневной жизни. Ежедневное использование цифровых ресурсов может быть связано с решением личных психологических задач (например, работой с тревогой или трекингом настроения), где цифровой инструмент выступает в роли ежедневного помощника. Группа респондентов, которые обращаются к цифровым инструментам редко или никогда, включает 8 чел. (5,8%) из числа участников опроса. Она может разделять мнение большинства о проблемах цифровых ресурсов (недостоверная информация, отсутствие живого контакта) и считать их недостаточно надёжными для получения знаний. Эта часть аудитории, как правило, отдаёт приоритет классическим форматам обучения: книгам, живым лекциям, семинарам и личному общению с преподавателями, считая их более фундаментальными и глубокими.

По мнению участников опроса, общая оценка влияния цифровых инструментов на уровень психологической грамотности в обществе выглядит следующим образом: «В некоторой степени способствуют» – 65 чел. (47,8%), «Значительно повышают» – 52 чел. (38,2%), «Могут быть вредны при неправильном использовании» – 14 чел. (10,3%), «Почти не влияют» – 5 чел. (3,7%). Подавляющее большинство участников опроса (127 из 136 чел.) ценит доступность психологической информации, понимает роль психологического просвещения. Ответ «Могут быть вредны при неправильном использовании» (14 чел.) является ключевым для понимания глубины профессионального мышления студентов. Он демонстрирует переход от простого энтузиазма по поводу технологий к критическому анализу их применения. Судя по ответам этой группы респондентов, обучающиеся идентифицируют конкретные угрозы, такие как распространение недостоверной информации, упрощение сложных

клинических случаев до уровня «лайфхаков», риск самолечения и диагностического хаоса. Это подтверждает, что в процессе обучения им прививают не только знания, но и понимание этических границ и ответственности. С точки зрения концепции цифровой гигиены, данная позиция подразумевает необходимость формирования у пользователей навыков критической оценки информации и осознанного потребления контента. Незначительное количество ответов «Почти не влияют» (5 чел.) представляет собой позицию квазипрофессионального скептицизма. Данная позиция может быть основана на убеждении, что глубинная психологическая грамотность невозможна без личного опыта, рефлексии и в ряде случаев живого взаимодействия со специалистом. Для этой группы цифровые инструменты остаются поверхностным явлением, неспособным затронуть глубинные структуры личности и мышления.

Результаты опроса в целом указывают на то, что для студентов, принявших участие в опросе, характерна сбалансированная, нелинейная модель восприятия цифровых инструментов. Они не рассматривают их не как панацею, не как угрозу, а как мощный, но сложный инструмент, эффективность которого напрямую зависит от контекста использования, качества контента и уровня подготовки интернет-пользователя. Студенты воспринимают цифровое психологическое просвещение не как замену традиционному обучению или терапии, а как гибридную экосистему, которая должна быть построена с учётом деятельностного, коммуникативного и индивидуализированного компонентов. Профиль современного обучающегося связан с признанием высокой инструментальной ценности технологий для психологического просвещения, развитым критическим мышлением и осознанием потенциальных рисков, пониманием необходимости комплексного подхода, где цифровые ресурсы дополняют, а не заменяют традиционные формы образования и психологической помощи. В этом отношении важно анализировать также «аксиологический потенциал личности» студента/клиента [4, 154] в условиях цифровизации.

В современной ситуации необходимо обращать внимание на прозрачность источников, проводить обучение по критической оценке информации в цифровой среде, внедрять в цифровые платформы функции для самопроверки, тестирования и сравнения информации из разных источников, не забывая о важной задаче развития у обучающихся «навыков самопознания, самоопределения, самореализации и самоактуализации» [6, 213]. Для аудитории, предпочитающей живое общение, стоит разрабатывать гибридные форматы, сочетающие онлайн-инструменты с возможностью очных консультаций или групповых встреч. Главные запросы студентов – это «человечность», «достоверность» и «удобство». Удовлетворение этих запросов является ключом к созданию востребованных и этичных цифровых психологических продуктов. Проведённое исследование позволило выявить целый ряд смежных вопросов, касающихся внедрения онлайн-сервисов для оказания психологической поддержки обучающихся, формирования ИИ-грамотности, режимов безопасности, обучения цифровой грамотности и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева, Н.Н., Егорова, М.А., Кочетова, Ю.А. Психологическое просвещение как воспитательный ресурс современной системы образования // Психолого-педагогические исследования. – 2021. – №13 (4). – С. 73-93. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2021_n4/Avdeeva <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130405> (дата обращения: 05.04.2026).
2. Агеев, Н.Я., Токарчук, Ю.А., Токарчук, А.М., Гаврилова, Е.В. Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. – 2023. – Том 15. – № 1. – С. 37-55. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2023_n1/psyedu_2023_n1_Ageev_et_al.pdf DOI:10.17759/psyedu.2023150103 (дата обращения: 05.04.2026).
3. Екимова, Н.В. Цифровизация в образовании: происхождение термина и психологические особенности сути феномена / Н.В. Екимова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2021. – Т. 10, № 4-1. – С. 165-171.
4. Макаров, А.В. 2.3. Исследование ценностных ориентаций студенческой молодежи / А.В. Макаров, Л.И. Кобышева // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований / Под редакцией А.Ю. Голобородько. – Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью «Фонд науки и образования», 2020. – С. 149-160.
5. Петрова, Е.Г. Проблема формирования профессионального самосознания современной молодежи / Е.Г. Петрова, О.А. Холина // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – № 5. – С. 177-179.

6. Скуднова, Т. Д. Практика психологического сопровождения профессионально-личностного саморазвития студентов в условиях цифровизации образования / Т. Д. Скуднова, А. В. Макаров // Психолого-педагогические модели и технологии развития личности в цифровой среде: Сборник научных трудов / Под общей редакцией Л.А. Григорович. – Москва: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2020. – С. 210-214.
7. Холина, О.А. Психолого-педагогические особенности становления будущих педагогов как субъектов здорового образа жизни / О.А. Холина, Е.Г. Петрова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2015. – № 3. – С. 114-122.

Сведения об авторах

- Аврамова София Николаевна** – студентка факультета ПИМДНиДО ТИ имени А.П. Чехова.
- Айрапетян Альбина Аветиковна** – студент факультета ИЯ ТИ имени А.П. Чехова.
- Алексеевко Елена Александровна** – магистрант факультета ИиФ ТИ имени А.П. Чехова; смотритель в МКУ «Ритуал» г. Таганрога.
- Арапина-Арапова Елена Сергеевна** – канд. физ-мат. наук, доцент кафедры информатики, ТИ имени А.П. Чехова.
- Барабаш Егор Витальевич** – студент факультета ЭиП ТИ имени А.П. Чехова.
- Бегун Ольга Валентиновна** – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова
- Белова Екатерина Алексеевна** – магистрант факультета ИиФ ТИ им. А.П. Чехова.
- Белоконова Светлана Сергеевна** – канд. техн. наук, доцент кафедры информатики ТИ имени А.П. Чехова.
- Болдырева Валерия Сергеевна** – магистрант факультета ПиСП ТИ имени А.П. Чехова.
- Бордиян Никита Вячеславович** – магистрант факультета ИиФ ТИ имени А.П. Чехова.
- Букаренко Светлана Григорьевна** – д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры русского языка и литературы ТИ имени А. П. Чехова
- Бурок Татьяна Эдвартовна** – канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова.
- Вавилкина Яна Николаевна** – студентка факультета ИиФ ТИ им. А.П. Чехова.
- Войченко Филипп Дмитриевич** – аспирант кафедры Экономической теории РГЭУ РИНХ.
- Волвенко Алексей Александрович** – канд. ист. наук, доцент, профессор кафедры истории, зам. директора по научной работе и проектной деятельности ТИ им. А.П. Чехова.
- Гальцина Виктория Сергеевна** – студентка факультета ИЯ ТИ имени А.П. Чехова
- Гдалевич Ирина Александровна** – канд. юрид. наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П.Чехова.
- Глухов Никита Андреевич** – студент факультета ИиФ ТИ имени А.П. Чехова.
- Голийная Дарья Сергеевна** – студентка факультета ИиФ ТИ им. А.П. Чехова.
- Голикова Александра Андреевна** – студент факультета ПИМДНиДО ТИ имени А.П. Чехова.
- Гуров Максим Иванович** – канд. ист. наук, доцент, зав. кафедрой истории, ТИ им. А.П. Чехова.
- Джакели Абесалом Эднгарьевич** – аспирант кафедры исторических наук и политологии «РГЭУ (РИНХ)», преподаватель ГБПОУ РО «Таганрогский механический колледж».
- Донских Сергей Александрович** – канд. техн. наук, доцент, декан факультета ФМИ ТИ имени А.П. Чехова.
- Драчева Виктория Михайловна** – магистрант факультета ИиФ ТИ имени А.П. Чехова.
- Зарубина Римма Викторовна** – канд. пед. наук, доцент кафедры биолого-географического образования и здоровьесберегающих дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
- Илларионова Екатерина Михайловна** – ассистент кафедры ППоИМК ТИ имени А. П. Чехова, аспирант кафедры Экономической теории «РГЭУ (РИНХ)».
- Ищенко Ольга Андреевна** – студентка факультета ФМИ ТИ имени А.П. Чехова.
- Казанцева Виктория Евгеньевна** – студентка Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина, г. Елец.
- Калинская Александра Евгеньевна** – магистрант факультета ПиСП ТИ имени А.П. Чехова.
- Каранова Карина Романовна** – студентка факультета ИЯ ТИ имени А.П. Чехова.
- Качевский Павел Сергеевич** – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.
- Кликушина Татьяна Георгиевна** – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.
- Кобринна Анна Александровна** – студентка факультета ФМИ «ТИ имени А.П. Чехова».
- Кобякова Галина Николаевна** – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.
- Котлярова Ольга Александровна** – канд. ист. наук, доцент Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, г. Елец.
- Кошкарёва Анна Александровна** – магистрант факультета ИиФ ТИ имени А.П. Чехова.
- Кравченко Оксана Викторовна** – канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова.
- Краснощекова Дарья Витальевна** – магистрант факультета ПИМДНиДО ТИ имени А.П. Чехова.
- Купцова Анастасия Евгеньевна** – магистрант факультета ИиФ ТИ имени А.П. Чехова.

Липовая Оксана Алексеевна – канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.

Лозовицкая Алёна Андреевна – преподаватель кафедры психолого-педагогического образования и медиакоммуникации ТИ имени А.П. Чехова.

Майорова Любовь Николаевна – канд. экон. наук, доцент кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Макаров Александр Викторович – канд. филол. наук, доцент кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.

Макарова Елена Александровна – д-р психол. наук, профессор, профессор кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.

Макарова Наталья Викторовна – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.

Малик Кирилл Ефимович – магистрант факультета ИиФ ТИ имени А.П. Чехова.

Мезенова Александра Игоревна – магистрант факультета ИиФ ТИ имени А.П. Чехова.

Меланин Григорий Андреевич – студент исторического факультета Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, г. Елец.

Минаева Наталия Александровна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.

Мищенко Вера Ивановна – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии, зав. лабораторий практической и экспериментальной психологии ТИ имени А.П. Чехова.

Молотникова Антонина Александровна – д-р техн. наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ростовского института защиты предпринимателя (РИЗП).

Музыка Оксана Анатольевна – д-р филос. наук, профессор, декан факультета ПиСП ТИ имени А.П. Чехова.

Немчинова Анастасия Игоревна – магистрант факультета ФМИ ТИ имени А.П. Чехова.

Осташко Даниил Вадимович – магистрант факультета ФМИ ТИ имени А.П. Чехова.

Павленко Лариса Геннадиевна – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.

Пальмова Елена Андреевна – канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.

Парфёнова Дарья Олеговна – магистрант кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.

Перликова Мария Вадимовна – магистрант факультета ФМИ ТИ имени А.П. Чехова.

Полищук Ева Николаевна – студентка факультета ЭиП ТИ имени А.П. Чехова.

Прокофьева Елена Владимировна – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.

Проценко Илья Александрович – студент факультета ЭиП ТИ имени А.П. Чехова.

Разумный Евгений Игоревич – магистрант кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Рыбалкин Арсений Михайлович – аспирант кафедры исторических наук и политологии «РГЭУ (РИНХ)».

Саркисян Арменак Гагикович – ассистент кафедры истории факультета ИиФ ТИ им. А.П. Чехова.

Сердюкова Юлия Александровна – канд. юрид. наук, доцент, зав. кафедрой экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Сидоров Кирилл Андреевич – студент института культуры, истории и права ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина».

Смирнов Иван Николаевич – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.

Смолярчук Дарья Андреевна – студентка факультета ИЯ ТИ имени А.П. Чехова.

Соломенная Анастасия Васильевна – учитель истории и обществознания МБОУ СОШ № 23, пос. Красногорняцкий, Октябрьский район Ростовской области.

Спиридонов Александр Геннадьевич – преподаватель кафедры истории ТГПИ в 2005 году.

Стеценко Владимир Вадимович – старший преподаватель кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Субботина Татьяна Марленовна – канд. филол. наук, доцент, ав кафедрой русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.

Сыроваткина Ирина Анатольевна – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.

Тимофеев Вероника Андреевна – канд. филос. наук, доцент кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Тимошенко Алина Михайловна – магистрант факультета ИиФ ТИ имени А. П. Чехова.

Тимошенко Юлия Михайловна – канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой английского языка ТИ имени А.П. Чехова.

Тюшнякова Ирина Анатольевна – канд. техн. наук, доцент, зав. кафедрой информатики ТИ имени А.П. Чехова.

Филиппова Оксана Николаевна – канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.

Формалёв Даниил Алексеевич – магистрант факультета ФМИ ТИ имени А.П. Чехова.

Хало Павел Владимирович – канд. техн. наук, доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.

Хвалебо Галина Васильевна – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.

Холина Оксана Александровна – канд. психол. наук, заведующий кафедрой психологии ТИ имени А.П. Чехова.

Холодковская Наталия Сергеевна – доцент кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин факультета ЭиП ТИ имени А.П. Чехова.

Циненко Екатерина Николаевна – студентка факультета ПиМДНиДО ТИ имени А.П. Чехова.

Чеботарева Валерия Сергеевна – студентка факультета ПиМДНиДО ТИ имени А.П. Чехова.

Чекунов Георгий Витальевич – магистрант факультета ИиФ ТИ имени А.П. Чехова.

Челышева Ирина Викториновна – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой ППОиМК ТИ имени А. П. Чехова.

Червоный Александр Михайлович – д-р филол.наук, доцент, профессор кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова.

Черных Светлана Андреевна – студентка факультета ПиМДНиДО ТИ имени А.П. Чехова.

Чугунова Виктория Сергеевна – студентка факультета ПиМДНиДО ТИ имени А.П. Чехова.

Шолохов Андрей Витальевич – д-р филос. наук, профессор кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Шубина Елизавета Александровна – студентка факультета ФМИ ТИ имени А.П. Чехова.

Шульга Ксения Сергеевна – магистрант факультета ФМИ ТИ имени А.П. Чехова, учитель информатики и математики МОБУ г. Ростова-на-Дону «Школа №31».

Щитова Наталья Георгиевна – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.

Щукин Денис Васильевич – канд. ист. наук, доцент кафедры истории и историко-культурного наследия Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, г. Елец.

Явурова Екатерина Сергеевна – магистрант факультета ПиСП ТИ имени А.П. Чехова.

ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАТЕЙ АВТОРАМИ В ЖУРНАЛ

ВНИМАНИЮ АВТОРОВ

Публикации в нашем журнале бесплатны для авторов, и редакция не имеет возможности выплачивать авторские гонорары.

Все присланные статьи рецензируются (анонимное рецензирование) и публикуются только после их экспертного допуска к публикации.

Правила оформления рукописи научной статьи

1. Авторы представляют рукописи в редакцию строго в соответствии с правилами оформления материалов, приведенными в *Приложении 1*.
2. Представляемые статьи должны соответствовать структуре, приведенной в Приложении 1 (полное указание ФИО, адреса места работы всех авторов, их должностей, ученых степеней, ученых званий; название и аннотация статьи, ключевые слова должны быть на русском и английском языках).
3. Подстраничные сноски не допускаются.
4. Ссылки в тексте обозначаются следующим образом: [1, с. 256-257], т.е. в квадратных скобках с указанием страниц источника.
5. Список литературы дается в **алфавитном порядке**. Статьи БЕЗ списка литературы к публикации НЕ принимаются.
6. Список литературы приводится после текста статьи в едином формате. Примеры оформления библиографических ссылок даны в Приложении 1.
7. После получения материалов рукопись направляется на рецензирование.
8. После получения положительной рецензии редакция уведомляет авторов о том, что статья принята к опубликованию, а также замечания (если они есть) рецензентов и редакторов, в соответствии с которыми необходимо исправить и дополнить статью. В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.
9. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведенных фактов, цитат, статистических и социологических данных, имен собственных, географических названий и прочих сведений. Редакция оставляет за собой право внесения редакторской правки. Редакция может опубликовать материалы, не разделяя точку зрения автора (в порядке обсуждения).
10. Полнотекстовые версии статей, аннотации, ключевые слова, информация об авторах на русском и английском языках находятся в свободном доступе в интернете на официальном сайте нашего издания <http://www.tgpi.ru/science/herald-tgpi> и на платформе Научной электронной библиотеки РИНЦ – elibrary.ru

2. Порядок представления в редакцию материалов научной статьи

Материалы представляются в электронном виде.

**ТРЕБОВАНИЯ к статьям, представляемым в журнал
«Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова»**

В научную часть предоставляются:

1. Электронные версии статей:

Электронная версия:

1. Формат – А4;
2. Шрифт – Times New Roman 12; шрифт для списка литературы – Times New Roman 12;
3. Объем – 5-10 стр.;
4. Интервал междустрочный – 1;
5. Абзац (красная строка) – 1 см;
6. Параметры страницы (в см): левое – 2; правое – 1; верхнее – 2; нижнее – 2;
7. Использовать команду «автоматический перенос».

2. Печатная версия статьи подписывается автором. В случае, если статья написана аспирантом или магистрантом, то подписывается автором(и) и научным руководителем или руководителем магистратуры.

3. Сведения об авторе(ах) приводятся полностью и помещаются на отдельном листе.

Фамилия, имя, отчество – ученая степень, ученое звание и место работы.

Пример:

Иванов Иван Иванович – канд. пед. наук, доцент кафедры информатики ТИ имени А.П. Чехова.

4. Страницы статьи должны быть пронумерованы внизу посередине.

5. Таблицы и рисунки должны быть пронумерованы и подписаны.

Не допускается расположение таблиц и рисунков на страницах альбомной ориентации.

8. И.О. Фамилия автора(ов) статьи оформляются жирным шрифтом и помещаются по центру.

9. Название статьи – прописными буквами, жирно, по центру.

Пример:

И.И. Иванов

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Аннотация (на русском языке не более 5 строк)

Ключевые слова: (на русском языке не более 10)

I.I. Ivanov

PEDAGOGICAL PROCESS

Abstract. Аннотация на английском языке

Key words: ключевые слова на английском языке.

Текст статьи

Текст статьи

Текст статьи

Текст статьи

Текст статьи

10. Ссылки на литературный источник приводятся в квадратных скобках.

Пример:

«Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [7, 14].

11. Список литературы оформляется прописными буквами. Список приводится в алфавитном порядке с автоматической нумерацией.

Пример:

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградова, Н.Ф. Окружающий мир: учебник для 3 кл. / Н. Ф. Виноградова, Г. С. Калинова. – М.: Вентана-Граф. – 2005. – 160 с.
2. Глебова, И.И. Политическая культура современной России // Полис. – 2006. – № 1. – С. 12 – 15. (образец заполнения статьи из журнала)
3. Глебова, И.И. Политическая культура современной России // Полис. – 2006. – № 1.
4. Данильян, О.Г. Философия: учеб. пособие / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. – М.: Эксмо. – 2005. – 512 с.

5. Иванов, М.Л. Основы правовой политики : автореф. дис. ... канд. юрид. наук / М.Л. Иванов. – Краснодар– 2015. – 25 с.
6. Когнитивная психология: учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: МЫСЛЬ.–2002. – 480 с.
7. Кострикова, Е.Г. Русская пресса и дипломатия накануне первой мировой войны. 1907-1914 / Е.Г. Кострикова // Вопросы истории. – URL: <http://interstrov-omsk.ru/historygrapha/e-g-kostrikova-russkaya-pressa-i-diplomatiya-nakanune-pervoj-mirovoj-vojny-1907-1914.php> (дата обращения: 07.07.2015).
8. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. 13-е изд. – М.: Русский яз., 1981. – 816 с.
9. Философия права : учеб. пособие / О.О. Бандура, С.А. Бублик и др. / под общ. ред. М.В. Костицкого. – М.– 2000. – 336 с.

ПРАВИЛА ПРОВЕДЕНИЯ РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЕЙ

Общая информация

Условия для публикации статей. Наш журнал получает гораздо больше статей, чем может опубликовать. Поэтому мы просим рецензентов учитывать, что каждая принятая статья означает, что другая статья может быть отвергнута. Чтобы появиться на страницах журнала, статья должна отвечать четырем основным условиям:

- представлять результаты эксперимента и/или аналитической работы автора, не содержать простое реферативное изложение материала и/или давно известных фактов;
- иметь убедительные доказательства, подтверждающие умозаключения автора;
- обладать новизной;
- представлять интерес для ученых данной области;
- в идеале, представлять интерес для исследователей других родственных дисциплин.

Процесс рецензирования. Редакколлегия читает все полученные рукописи. Чтобы сэкономить время авторов и рецензентов, только те статьи, которые отвечают редакционным критериям, направляются на рецензирование. Те статьи, которые, по мнению редакторов, не представляют интереса или не подходят по другим причинам, отклоняются без проведения рецензирования. Рукописи, которые представляют интерес для читателей, направляются на рецензирование рецензентам. Затем редакторы принимают решение, основываясь на оценке рецензентов.

Выбор рецензентов. Выбор рецензентов очень важен для процесса публикации, и мы делаем выбор, основываясь на многих факторах, таких как экспертиза, репутация, особых рекомендациях и собственном предыдущем опыте работы с редактором. Рецензенты должны понимать, что их рецензирование содержит конфиденциальную информацию.

Написание рецензии. Основная цель рецензирования – предоставить редактором информацию для принятия решения. Рецензия также должна содержать рекомендации авторам по улучшению статьи для публикации. Негативная рецензия должна в максимальной степени указывать авторам на слабые места рукописи, чтобы авторы, чьи работы были отвергнуты, понимали, на чем было основано решение, и увидели, что можно сделать, чтобы улучшить рукопись. Эта функция второстепенна, поэтому рецензенты не обязаны предоставлять авторам, чьи статьи не отвечают условиям журнала, детальное, конструктивное обоснование (что изложено в письме редактора к рецензенту). Если рецензент считает, что рукопись не годится для публикации, его/ее ответ автору должен быть такого размера, чтобы автор понял причину отказа.

Анонимность. Мы не открываем личность рецензентов авторам или другим рецензентам, мы предпочитаем, чтобы рецензенты оставались анонимными на время проведения рецензирования и после.

Этика и безопасность. Редакторы могут обращаться за советом к техническим редакторам не только в отношении полученных рукописей, но и по любому аспекту, вызывающему сомнения. Сюда может, например, относиться вопросы этики или вопросы изложенных фактов или доступа к материалам. Иногда сомнения могут вызывать последствия для общества, включая угрозы безопасности. В подобных обстоятельствах совет будет касаться технического процесса рецензирования. Как и во всех издательских решениях, окончательное решение о публикации является ответственностью редактора журнала.

Публикационная этика

Этические стандарты в отношении публикаций нужны, чтобы гарантировать высокое качество научных публикаций, доверие к научным изысканиям со стороны общества и получение признания за свои идеи.

Недопустимы:

- *фабрикация и фальсификация данных:* фабрикация данных означает, что исследователь не проводил никакой работы, а просто выдумал данные. Фальсификация данных означает, что исследователь выполнил эксперимент, но затем изменил некоторые данные. Оба этих действия подрывают доверие людей к ученым. Если общество перестанет доверять науке, оно перестанет оказывать финансовую поддержку;
- *плагиат:* использование чужих идей и работ, не отдавая им должное – нечестно и несправедливо. Копирование хотя бы одного предложения из рукописи другого или даже своего собственного из ранее опубликованной рукописи без оформления цитаты считается плагиатом. *Мы проверяем рукописи в системе «Антиплагиат»!*
- *подача в несколько журналов:* неэтично подавать одну рукопись в более чем один журнал одновременно. Такие действия отнимают время редакторов и рецензентов и могут повредить репутации журналов, если рукопись будет опубликована более чем в одном;
- *дублирующие публикации:* это означает публикацию похожих рукописей, основанных на одном эксперименте. Это приведет к тому, что читатели не станут обращать внимания на ваши статьи;
- *неправильное определение авторства:* все указанные авторы должны сделать значительный научный вклад в исследование, описанное в статье, не забудьте указать каждого, кто сделал научный вклад в статью.

**ВЕСТНИК
Таганрогского
института
имени А. П. Чехова**

№ 1

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Ответственный за выпуск А.А. Волвенко

Оригинал-макет подготовлен
Е.Ю. Занковой (корректura, верстка).

ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ А. П. ЧЕХОВА (филиал)
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»

Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 48

Сдано в набор 15.06.2026 г. Подписано к публикации с оригинала-макета 25.08.2026г.
Формат 60х90/8. Усл. печ. л. 51,0

Учредитель журнала
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(предыдущее название – Таганрогский государственный педагогический институт)

**СВИДЕТЕЛЬСТВО
О РЕГИСТРАЦИИ СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
ПИ № ФС77-25515 от 31 августа 2006 г.**